

Bygga, bedöma, betygssätta

– betyg som bättre motsvarar elevernas kunskaper

Betänkande av Betygsutredningen 2018

Stockholm 2020



STATENS OFFENTLIGA
UTREDNINGAR

SOU 2020:43

SOU och Ds kan köpas från Norstedts Juridiks kundservice.
Beställningsadress: Norstedts Juridik, Kundservice, 106 47 Stockholm
Ordertelefon: 08-598 191 90
E-post: kundservice@nj.se
Webbadress: www.nj.se/offentligapublikationer

För remissutsändningar av SOU och Ds svarar Norstedts Juridik AB
på uppdrag av Regeringskansliets förvaltningsavdelning.

Svara på remiss – hur och varför

Statsrådsberedningen, SB PM 2003:2 (reviderad 2009-05-02).

En kort handledning för dem som ska svara på remiss.

Häftet är gratis och kan laddas ner som pdf från eller beställas på regeringen.se/remisser

Layout: Kommittéservice, Regeringskansliet
Omslag: Elanders Sverige AB
Tryck: Elanders Sverige AB, Stockholm 2020

ISBN 978-91-38-25075-4

ISSN 0375-250X

Till statsrådet Anna Ekström

Regeringen beslutade den 26 april 2018 att ge en särskild utredare i uppdrag att utreda och föreslå hur ämnesbetyg kan införas i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan samt utreda och lämna förslag på justeringar i betygssystemet för alla skolformer (dir. 2018:32). Samma dag förordnades Jörgen Tholin som särskild utredare. Utredningen har antagit namnet Betygsutredningen 2018 (U 2018:03).

Regeringen beslutade den 26 september 2019 om tilläggsdirektiv till utredningen (dir. 2019:66). Genom tilläggsdirektivet tillkom uppdraget att beakta att de förslag som läggs inte ska leda till betygsinflation och att analysera behovet av ytterligare insatser för att undvika betygsinflation. Uppdraget förlängdes till den 29 maj 2020.

Regeringen beslutade den 16 april 2020 om ytterligare ett tilläggsdirektiv till utredningen som innebar en förlängning av uppdraget till den 17 augusti 2020 (dir. 2020:41).

Som sakkunniga i utredningen förordnades från den 1 september 2018 kanslirådet Mattias Ahlquist, Utbildningsdepartementet, departementssekreteraren Ylva Eresund Rosing, Utbildningsdepartementet, departementssekreteraren Arvid Hedlund, Finansdepartementet, departementssekreteraren Lovisa Hellberg, Utbildningsdepartementet, kanslirådet Anders Jutell, Utbildningsdepartementet och rätts-sakkunnig Sara Åström, Utbildningsdepartementet.

Som experter i utredningen förordnades från den 1 september 2018 enhetschefen Sanna Palomaa, Universitets- och högskolerådet, senior rådgivare Cecilia Sandberg, Skolverket och utredaren Roger Thuring, Skolinspektionen. Sanna Palomaa entledigades från den 9 oktober 2018 och utredaren Viveka Sahlberg, Universitets- och högskolerådet, förordnades från den 9 oktober 2018. Roger Thuring entledigades från den 2 augusti 2019 och utredaren Karin Lindqvist, Skolinspektionen, förordnades från den 2 augusti 2019.

Som sekreterare i utredningen anställdes Annika Hellewell (huvudsekreterare) från den 1 juli 2018 till den 1 juli 2020. Johan Hardstedt anställdes från den 25 juni 2018 till den 18 mars 2019 (föräldraledig från december 2018 till mars 2019). Anna Vretblad anställdes från den 8 augusti 2018 till den 1 juli 2020, Frida Lundberg från den 7 januari 2019 till den 1 juli 2020 och Christina Grönvik från den 12 november 2019 till den 1 juli 2020. Som sekreterare i utredningen anställdes även Pernilla Lundgren från den 23 oktober 2018 till den 31 december 2018, med uppdraget att utarbeta en kunskapsöversikt om betyg och betygssättning. Likaså anställdes John-Erik Bergkvist som sekreterare i utredningen från den 1 november 2018 till den 31 december 2018, med uppdraget att utarbeta en nordisk och internationell översikt. Vidare anställdes Fredrik Lundholm som sekreterare i utredningen på deltid från den 2 september 2019 till den 31 december 2019, med uppdraget att sammanställa aktuell betygs- och elevstatistik för samtliga skolformer.

Utredningen överlämnar härmed sitt betänkande *Bygga, bedöma, betygssätta – betyg som bättre motsvarar elevernas kunskaper* (SOU 2020:43). Uppdraget är med detta slutfört.

Stockholm i augusti 2020

Jörgen Tholin

/Annika Hellewell
Anna Vretblad
Frida Lundberg
Christina Grönvik

Innehåll

Sammanfattning	21
Summary	33
1 Författningsförslag	43
1.1 Förslag till lag om ändring i skollagen (2010:800).....	43
1.2 Förslag till lag om ändring i skollagen (2010:800).....	70
1.3 Förslag till lag om ändring i lagen (2007:1157) om yrkesförarkompetens	85
1.4 Förslag till förordning om ändring i skolförordningen (2011:185).....	86
1.5 Förslag till förordning om ändring i gymnasieförordningen (2010:2039).....	93
1.6 Förslag till förordning om ändring i gymnasieförordningen (2010:2039).....	97
1.7 Förslag till förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)	131
1.8 Förslag till förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)	134
1.9 Förslag till förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet	144
1.10 Förslag till förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2010:250) om läroplan för specialskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet i vissa fall.....	149

1.11	Förslag till förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2010:251) om läroplan för sameskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet i vissa fall	155
1.12	Förslag till förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2010:255) om läroplan för grundskolan	160
1.13	Förslag till förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2011:144) om läroplan för gymnasieskolan	163
1.14	Förslag till förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2011:144) om läroplan för gymnasieskolan	166
1.15	Förslag till förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2013:148) om läroplan för gymnasieskolan	173
1.16	Förslag till förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2013:148) om läroplan för gymnasieskolan	176
2	Utredningens uppdrag.....	181
2.1	Bygga, bedöma och betygssätta elevers kunskaper	181
2.1.1	Vikten av rättvisande och likvärdiga betyg.....	182
2.2	Uppdraget enligt direktivet.....	183
2.3	Utgångspunkter.....	184
2.4	Utmaningar	185
2.5	Förslagen förstärker varandra.....	187
3	Utredningens arbete.....	189
3.1	Att inhämta synpunkter har varit av stor vikt för utredningen	189
3.1.1	Referensgrupper.....	190
3.1.2	Studiebesök.....	191
3.1.3	Möten.....	193
3.1.4	Kommunikation	196
3.2	Betänkandets disposition	197

4	Betygssystemet – en historik.....	199
4.1	Relativa betyg	199
4.1.1	Relativa betyg i grundskolan.....	199
4.1.2	Relativa betyg i gymnasieskolan.....	200
4.1.3	Kritik mot de relativa betygen	201
4.1.4	På väg mot ett nytt betygssystem.....	202
4.2	Mål- och kunskapsrelaterade betyg	202
4.2.1	Nytt betygssystem från 1994.....	203
4.2.2	Införandet av en godkäntgräns innebar en stor förändring i betygssättningen	208
4.2.3	Utvärdering av kursbetygen 1999.....	212
4.2.4	Ämnesbetyg utreddes.....	213
4.2.5	Betänkande från år 2008 presenterade tre möjliga utformningar av betygssystem	214
4.2.6	Ny betygsskala 2011.....	217
4.2.7	Gymnasiesärskolan.....	218
4.3	Efter Gy11 – Gymnasieutredningen 2016.....	219
4.3.1	Fördelar och nackdelar med olika system.....	220
4.3.2	Två möjliga modeller för ämnesbetyg	221
4.3.3	Betygsutredningen 2018.....	222
5	Bestämmelser om betyg och betygssättning.....	225
5.1	Övergripande bestämmelser om betyg och betygssättning	225
5.1.1	Bestämmelser om betyg finns i lag, förfordningar och föreskrifter.....	225
5.1.2	I vilka skolformer betyg sätts	226
5.1.3	Betygsskalan och kunskapskraven.....	227
5.2	Bestämmelser om betyg för respektive skolform	230
5.2.1	Betyg i grundskolan och motsvarande skolformer.....	230
5.2.2	Betyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan	231
5.2.3	Betyg i den kommunala vuxenutbildningen	234

5.3	Det nationella stödet för kunskapsbedömning och betygssättning.....	237
5.3.1	Nationella prov.....	237
5.3.2	Resultatet på ett nationellt prov ska särskilt beaktas	238
5.3.3	Nationella bedömningsstöd	238
5.4	Behörighet och urval till nationella program i gymnasieskolan.....	239
5.5	Behörighet och urval till högskolan	239
5.5.1	Grundläggande högskolebehörighet – examen på gymnasial nivå.....	240
5.5.2	Särskild behörighet – kurser från gymnasieskolan eller motsvarande	241
5.5.3	Urval	241
5.6	Behörighet och urval till yrkeshögskolan	243
5.6.1	Grundläggande behörighet	243
5.6.2	Behörighet i övrigt	243
5.6.3	Urval	243
6	Den kursutformade gymnasieskolan – historik och nuläge	245
6.1	Visioner om en kursutformad gymnasieskola	245
6.1.1	Den ämnesutformade gymnasieskolan ansågs svåröverskådlig och stelbent.....	246
6.1.2	Med sikte på en mer flexibel gymnasieskola	247
6.1.3	Försöks- och utvecklingsarbete för att stegvis reformera gymnasieskolan.....	247
6.1.4	Beslut om att göra gymnasieskolan kursutformad.....	248
6.2	Den kursutformade gymnasieskolan infördes.....	249
6.2.1	Flexibilitet för eleverna.....	249
6.2.2	Flexibilitet för skolor och kommuner	250
6.2.3	En mer kursutformad gymnasieskola var modellen	250

6.3	Den kursutformade gymnasieskolan utvecklades vidare....	251
6.3.1	Första uppföljningen av den kursutformade gymnasieskolan.....	251
6.3.2	Gy 2000 – en ny gemensam struktur i gymnasieskolan.....	253
6.3.3	Fragmentisering och stress – kritik mot kursutformningen.....	253
6.3.4	Ämnesplaner och ämnesbetyg för att främja sammanhang och helhetssyn.....	254
6.4	Gymnasiereformen 2011 (Gy 11) innebar en fastare struktur för gymnasieskolan	257
6.4.1	En reformerad gymnasieskola föreslogs	258
6.4.2	I Gy 11 betonades utbildningen som helhet.....	258
6.4.3	En gymnasieutbildning för alla.....	259
6.5	Problemen med kursutformningen och kursbetygen kvarstår även efter Gy 11.....	259
6.5.1	Kursutformningen och kursbetygen främjar inte helhet och djuplärande.....	260
6.5.2	Vissa elever i gymnasieskolan är stressade	260
6.6	Dagens utbildning på gymnasial nivå.....	261
6.6.1	Dagens gymnasieskola	262
6.6.2	Dagens gymnasiesärskola.....	266
6.6.3	Dagens vuxenutbildning på gymnasial nivå	270
7	Omfattning av utbildning och undervisning i gymnasieskolan – historik och nuläge	275
7.1	Detaljerade timplaner hade stor betydelse i linjegymnasiet (Lgy70)	275
7.1.1	Utgångspunkter för timplanerna i Lgy70	276
7.1.2	Ett angivet antal veckotimmar angavs för varje ämne	276
7.2	Minsta garanterade undervisningstid infördes	277
7.2.1	Förändringarna skulle bland annat åtgärda lektionsbortfall	278

7.3	Gymnasiepoäng infördes och kopplades till undervisningstiden	279
7.3.1	Timplaner som riktvärden	279
7.4	Gy 2000 – timplanen togs bort och gymnasiepoäng angav omfattningen av en gymnasieutbildning.....	280
7.4.1	Alla program skulle bestå av 2 500 poäng.....	281
7.4.2	En total garanterad undervisningstid för utbildningen kvarstod.....	281
7.4.3	2 500 gymnasiepoäng gav förutsättningar för mer enhetliga programstrukturer	282
7.5	Regleringen med gymnasiepoäng behölls i Gy 11	282
7.5.1	Begreppet heltidsstudier infördes	282
7.5.2	Olika strukturer för yrkesprogram och högskoleförberedande program	283
7.6	Timplanen fanns kvar längre i gymnasiesärskolan.....	284
7.7	Problem att många elever inte får sin minsta garanterade undervisningstid i gymnasieskolan	285
7.8	Så regleras omfattningen av utbildningen i dag	287
8	Bedömning och betygssättning i en svensk och nordisk kontext.....	289
8.1	Betygssättning är en form av bedömning	289
8.2	Att bedöma giltigt och tillförlitligt	290
8.2.1	Validitet och reliabilitet	290
8.3	Det finns olika sätt att bedöma och betygssätta.....	292
8.3.1	Holistisk och analytisk bedömning	293
8.3.2	För- och nackdelar med olika bedömningsmodeller.....	295
8.3.3	Sverige har målrelaterad bedömning.....	296
8.3.4	Standardbaserade läroplaner och kunskapskrav ..	297
8.4	Sveriges modell med analytisk och icke-kompensatorisk betygssättning har inbyggda problem	299
8.4.1	Tröskeffekter skapar problem	299

8.4.2	Lärare verkar tillämpa reglerna kring betygssättningen olika.....	301
8.4.3	Kunskapskraven.....	302
8.4.4	Betygen B och D.....	306
8.5	Återkoppling vid underkänt betyg	307
8.5.1	Många elever får betyget F.....	308
8.5.2	Återkoppling i dag sker på olika sätt.....	312
8.5.3	Elevers motivation påverkas av bedömning och betyg.....	313
8.5.4	Skriftlig information kan ge bättre återkoppling men medför dokumentation.....	317
8.5.5	Flera underkända betygssteg kan nyansera återkopplingen till en elev som får ett underkänt betyg.....	319
8.6	Formativ bedömning ger en kontinuerlig återkoppling av kunskapsutveckling till elever.....	322
8.6.1	Definition av formativ bedömning.....	323
8.6.2	Lärares kompetens spelar roll vid återkoppling till eleven.....	323
8.6.3	Formativ bedömning kan se olika ut.....	324
8.6.4	Problematiskt att använda betyg som formativ återkoppling.....	325
8.6.5	Matriser är en vanlig form av skriftlig återkoppling.....	326
8.7	En beskrivning av de nordiska ländernas system för bedömning och betygssättning	328
8.7.1	Danmark.....	330
8.7.2	Norge	333
8.7.3	Finland	335
8.7.4	Jämförelse med Sverige	339
9	Betygs- och elevstatistik.....	341
9.1	Grundskolan.....	341
9.1.1	Eleverna i grundskolan	341
9.1.2	Studieresultaten i grundskolan	341
9.1.3	Betygen i grundskolans ämnen	345
9.1.4	Spridningen av kunnande per betygssteg.....	348

9.2	Grundsärskolan.....	352
9.3	Specialskolan.....	352
9.4	Sameskolan.....	353
9.5	Gymnasieskolan.....	353
9.5.1	Eleverna i gymnasieskolan.....	353
9.5.2	Genomströmning i gymnasieskolan	359
9.5.3	Betyg i gymnasieskolan.....	364
9.5.4	Elevernas betygsutveckling mellan kurser under gymnasietiden.....	369
9.6	Gymnasiesärskolan.....	379
9.7	Kommunal vuxenutbildning (komvux)	380
9.7.1	Eleverna i kommunal vuxenutbildning.....	380
9.7.2	Studieresultaten i kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå.....	383
9.7.3	Kursbetyg i olika ämnen.....	384
9.7.4	Elever som tar gymnasieexamen från komvux	387
9.8	Särskild utbildning för vuxna (särvux).....	387
10	Resultatredovisning av studiebesök och möten.....	389
10.1	Inledning	389
10.2	Synpunkter om ämnesbetyg	391
10.2.1	Elevers synpunkter om ämnesbetyg	391
10.2.2	Lärares synpunkter om ämnesbetyg	393
10.2.3	Övriga skolaktörers synpunkter om ämnesbetyg.....	394
10.3	Synpunkter om kompensatorisk betygssättning.....	395
10.3.1	Elevers synpunkter om kompensatorisk betygssättning	395
10.3.2	Lärares synpunkter om kompensatorisk betygssättning	396
10.3.3	Övriga skolaktörers synpunkter om kompensatorisk betygssättning.....	397
10.4	Synpunkter om betyget F	398
10.4.1	Elevers synpunkter om betyget F	398

10.4.2	Lärares synpunkter om betyget F.....	398
10.4.3	Övriga skolaktörers synpunkter om betyget F ...	399
10.5	Synpunkter om all tillgänglig information om eleven vid betygssättningen	400
10.5.1	Elevers synpunkter om all tillgänglig information	400
10.5.2	Lärares synpunkter om all tillgänglig information	401
10.5.3	Övriga skolaktörers synpunkter om all tillgänglig information.....	402
10.6	Betygsinflation	403
10.6.1	Resultat från utredningens intervjuer om betygsinflation och olikvärdig betygssättning.....	403
10.6.2	Synpunkter om betygsinflation	406
10.7	Redovisning av utredningens utprövningar	408
10.7.1	Utprövning av modell för ämnesbetyg	408
10.7.2	Utprövning av modell för kompensatorisk betygssättning.....	411
10.7.3	Utprövning av modell med två underkända betyg.....	413
10.8	Synpunkter från den parlamentariskt sammansatta referensgruppen	415
11	Förslag om modell för ämnesbetyg i en ämnesutformad gymnasieskola och gymnasiesärskola	419
11.1	Gymnasieskolan och gymnasiesärskolan ska vara ämnesutformade.....	421
11.1.1	Den kursutformade gymnasieskolan har varit kritiserad under en längre tid.....	422
11.1.2	Ämnesutformning ger bättre förutsättningar för fördjupat lärande och lärande över tid	424
11.1.3	Ämnen och ämnesplaner behöver ses över	425
11.2	Ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan.....	425
11.2.1	Uppdraget är att föreslå en modell för ämnesbetyg	426

11.2.2	Ämnesbetyg främjar elevers kunskapsutveckling.....	426
11.2.3	Dagens gymnasiepoäng och gymnasiesärskolepoäng samt gymnasieexamen och gymnasiesärskolebevis behålls.....	430
11.3	En modell för ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan	431
11.3.1	Modellens huvuddrag.....	432
11.3.2	Ämnen ska delas in i nivåer	434
11.3.3	Betyg i ämnet ska sättas efter varje nivå	436
11.3.4	Det ska finnas möjlighet till undantag från modellens principer.....	444
11.4	Ämnen och ämnesplaner behöver ses över	447
11.4.1	Utformning av ämnen och ämnesplaner för ämnesbetyg	447
11.5	Följder av modellen	453
11.5.1	Följder av modellen för introduktionsprogrammen	453
11.5.2	Fjärde tekniskt år, riksrekryterande utbildningar, lärlingsutbildning och APL.....	454
11.5.3	Elevens rätt till stöd	456
11.5.4	Hur betyg redovisas i slutliga betygsdokument.....	456
11.5.5	Prövning på nivå i ämnet	459
11.5.6	Meritpoängssystemet kan behöva ses över.....	460
11.5.7	De nationella proven konstruktion kommer att behöva ses över	460
11.6	Ämnesbetyg i kommunernas vuxenutbildning på gymnasial nivå	461
11.6.1	Det ska fortsatt vara smidiga övergångar mellan gymnasieskolan och vuxenutbildningen.....	461
11.6.2	Följder av ämnesutformning och ämnesbetyg inom vuxenutbildningen	467

11.7	Timplan i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan	468
11.7.1	En timplan behövs inte för att stödja ämnesbetyg	469
11.7.2	Fokus på uppföljning av undervisningstiden inom ramen för det systematiska kvalitetsarbetet.....	474
12	Förslag om kompensatorisk betygssättning	477
12.1	Betygsskalan ska ha en inbyggd kompensatorisk princip ..	478
12.1.1	Betygssystemet har inbyggda problem	478
12.1.2	En kompensatorisk betygssättning kan ge mer rättvisande betyg.....	481
12.1.3	Skolformer som ska omfattas av kompensatorisk betygssättning	485
12.2	Betygskriterier och kriterier för bedömning ska beskriva kunskapsnivåer	485
12.2.1	Betygsstegen A, B, C, D, E och Fx ska ha nationella betygskriterier	486
12.2.2	Verksamheter med en förenklad betygsskala ska ha nationella betygskriterier för betygssteget Godkänt	488
12.2.3	Kriterier för bedömning ska användas när betyg inte sätts	489
12.3	Betyget E kan inte kompenseras	490
12.3.1	Betyget E ska ha kriterier som ska uppfyllas i sin helhet	490
12.4	För betygen A, B, C och D gör läraren en sammantagen bedömning.....	493
12.4.1	Visade kunskaper på betygsstegen A, C och E kan kompenseras mot varandra och resultera i betyg på skalan A–D.....	493
12.4.2	Professionella lärare kan hantera en betygsskala med en kompensatorisk princip	497
12.5	Godkäntgränsen i den obligatoriska skolan bör utredas	499
12.5.1	Ska det finnas en godkäntgräns i den obligatoriska skolan?	499

13	Förslag om ytterligare ett underkänt betyg – betyget Fx	503
13.1	Elevens kunskapsnivåer under betyget E ska synliggöras med ytterligare ett underkänt betyg	504
13.1.1	Betyget F synliggör inte elevens kunskaper	504
13.1.2	Ytterligare ett underkänt betygssteg kan nyansera och tydliggöra elevens kunskaper.....	506
13.1.3	Betygskriterier ska finnas för betyget Fx	510
13.1.4	Betyget Fx ska motsvara poäng.....	512
13.1.5	En betygsskala med sju betygssteg	517
13.1.6	Olika elever behöver olika insatser	517
14	Förslag om att läraren ska göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper	519
14.1	En allsidig bedömning utifrån valida och reliabla betygsunderlag.....	519
14.1.1	Kartläggningen visar att riktlinjen skapar problem.....	520
14.1.2	Läraren ska göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper	523
14.1.3	Det bör finnas rutiner för skolans bedömningspraktik	525
15	Ikraftträdande, övergångsbestämmelser och genomförande.....	529
15.1	Ikraftträdande	529
15.1.1	Införandet bör vara så samlat som möjligt	529
15.1.2	Författningsändringar – det behövs två olika lagar om ändring i skollagen	535
15.2	Övergångsbestämmelser	536
15.2.1	Elever ska slutföra sin utbildning inom samma system men det ska finnas flexibilitet mellan systemen	536
15.3	Genomförande av förslagen.....	540
15.3.1	Skolverket ska ansvara för genomförande och implementering av förslagen	540

16	Konsekvenser av förslagen	543
16.1	Problemen, förslag till lösningar och alternativa lösningar	544
16.1.1	Ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan	544
16.1.2	Kompensatorisk betygssättning	547
16.1.3	Hur elevens kunskaper kan synliggöras och dokumenteras vid ett underkänt betyg.....	549
16.1.4	Lärare ska göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper.....	551
16.1.5	Vilka som berörs av förslagen.....	551
16.2	Konsekvenser för eleverna	553
16.2.1	Längre sammanhållen tid för lärande kan öka genomströmningen i gymnasieskolan	553
16.2.2	Betygen kan ge en mer rättvisande bild av elevernas kunskaper.....	555
16.2.3	Det blir lättare att följa elevens kunskapsutveckling på den underkända nivån.....	556
16.3	Konsekvenser för lärare.....	556
16.3.1	Lärares administrativa arbetsuppgifter kan minska	556
16.3.2	Lärares professionella kompetens tillvaratas	557
16.4	Konsekvenser för staten.....	558
16.4.1	Samlade ekonomiska konsekvenser och finansiering.....	558
16.4.2	Konsekvenser för Statens skolverk	559
16.4.3	Konsekvenser för Statens skolinspektion	565
16.4.4	Konsekvenser för Universitets- och högskolerådet.....	566
16.5	Konsekvenser för kommunerna.....	567
16.5.1	Den kommunala självstyrelsen	567
16.5.2	Närmare om konsekvenser för verksamheterna.....	569
16.6	Konsekvenser för företag	574
16.6.1	Konsekvenser för enskilda huvudmän	574
16.6.2	Konsekvenser för branscher	576

16.7	Andra konsekvenser	577
16.7.1	Konsekvenser av förslagen i förhållande till betygsinflation	577
16.7.2	Konsekvenser för antagning till högre utbildning	580
16.7.3	Barnrättsperspektivet.....	586
16.7.4	Konsekvenser för jämställdheten mellan pojkar och flickor och kvinnor och män	587
16.7.5	Konsekvenser för de integrationspolitiska målen.....	588
16.7.6	Samhällsekonomiska konsekvenser	589
16.7.7	Konsekvenser för sysselsättning och service i olika delar av landet.....	589
16.7.8	Konsekvenser för Sveriges medlemskap i den Europeiska unionen	590
17	Insatser för att motverka betygsinflation och olikvärdig betygssättning	591
17.1	Bakgrund.....	591
17.1.1	Betygsinflation och olikvärdig betygssättning samverkar	591
17.1.2	Betygsinflation och olikvärdig betygssättning förekommer i Sverige.....	592
17.1.3	De svenska målrelaterade betygen – en komplex bild.....	593
17.1.4	Möjliga förklaringar till varför betyg kan bli omotiverat höga	596
17.1.5	Nationella kunskapsmätningar kan utgöra verktyg för att mäta betygsinflation	601
17.1.6	Det finns behov av insatser för att motverka betygsinflation och olikvärdig betygssättning	603
17.2	Befintliga och planerade insatser samt möjliga nya insatser på kortare eller längre sikt	605
17.2.1	Påbörjade och planerade insatser samt möjliga nya insatser	605

17.3	Insatser kopplade till prov som kräver vidare utredning....	611
17.3.1	Ankring av betyg i de nationella proven i de obligatoriska skolformerna	612
17.3.2	Införa examensprov i gymnasieskolan som ytterligare antagningsmöjlighet till högskola och universitet	616
17.3.3	Statistisk moderering av betyg med hjälp av nationella prov	621
17.3.4	Om inga insatser hjälper, behövs då ett nytt betygssystem?	623
18	Författningskommentar	627
18.1	Förslag till ändringar i skollagen (2010:800)	627
18.2	Förslaget till ändringar i skollagen (2010:800).....	647
18.3	Förslaget till ändringar i lagen (2007:1157) om yrkesförarkompetens.....	658
18.4	Övriga förordningsändringar	658
	Referenser	661
Bilagor		
Bilaga 1	Kommittédirektiv 2018:32	673
Bilaga 2	Kommittédirektiv 2019:66	695
Bilaga 3	Kommittédirektiv 2020:41	697
Bilaga 4	Om betyg och betygssättning – en forskningsöversikt	699
Bilaga 5	Sammanställning av aktuellt kunskapsläge gällande betygsinflation och likvärdighet i betygssättningen...	747

Sammanfattning

I augusti 2020 överlämnade Betygsutredningen sina förslag till regeringen. Uppdraget var att utreda och föreslå en modell för hur ämnesbetyg kan införas i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. I uppdraget ingick även att utreda och lämna förslag till justeringar i betygssystemet för alla skolformer. Syftet med utredningens uppdrag var att främja elevers kunskapsutveckling och att betygen bättre ska spegla elevers kunskaper.

I vårt arbete har vi haft fokus på elever och lärare och vi har med våra förslag strävat efter att skapa system som ger bättre förutsättningar för elevers lärande och bättre förutsättningar för lärares undervisning, bedömning och betygssättning.

Förslagen ska ses som ett paket där de enskilda förslagen förstärker varandra och helheten därmed ger större effekt än de enskilda delarna. Av denna anledning bör förslagen införas så samlat som möjligt.

Ämnesbetyg i gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och kommunernas vuxenutbildning

Förslagen i korthet

- Ämnesbetyg ska ersätta kursbetygen och införas i en ämnesutformad gymnasieskola och gymnasiesärskola.
- Ämnen ska delas in i nivåer för att dels säkra likvärdigheten i utbildningens innehåll i landet, dels behålla möjligheten att ett ämne med en ämnesplan ska kunna läsas i olika omfattning på olika program och inom kommunernas vuxenutbildning på gymnasial nivå.
- Modellen för ämnesbetyg innebär att det för varje ämne finns en uppsättning betygskriterier och att eleven efter en nivå får ett

betyg i ämnet, vilket sedan ersätts när eleven efter nästa nivå får ett nytt betyg i ämnet.

- Betyg i ämnet ska ges efter varje nivå för att ge eleven en regelbunden och formell avstämning samt för att tydligt visa hur långt eleven har läst i ämnet om eleven byter lärare, program, skola, eller skolform.
- I examensbeviset, gymnasiesärskolebeviset, studiebeviset eller gymnasieintyget redovisas elevens slutliga betyg i ämnet, till skillnad från det nuvarande kursutformade systemet där betyg på varje kurs i ett ämne redovisas.
- Motsvarande modell för ämnesbetyg ska även införas inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och som särskild utbildning på gymnasial nivå.
- Skolverket ska ges i uppdrag att se över nuvarande ämnen och ämnesplaner för att de ska fungera med ämnesbetyg.

Bakgrund till förslagen

Den kursutformade gymnasieskolan har under en längre tid kritiserats för att vara fragmentiserad vilket bland annat har lett till att elever upplever att målet med utbildningen är att ”beta av” kurser snarare än lärande. Ett ständigt fokus på bedömning och betygssättning på grund av att varje betyg som sätts på en kurs har betydelse för elevens meritvärde har lett till stress hos både elever och lärare. De enskilda kursbetygen som eleverna fått i tidiga kurser visar inte heller vilka kunskaper eleverna har vid slutet av sina studier i ett ämne. Kursutformningen och kursbetygen har vidare inneburit att många elever har svårt att hinna vänja sig vid studierna i gymnasieskolan innan de får sina första kursbetyg.

Utgångspunkter för förslagen

En utgångspunkt för modellen för ämnesbetyg har varit att i möjligaste mån behålla det som fungerar bra i dagens system men samtidigt möjliggöra bättre förutsättningar för elevernas lärande. Att inte föreslå ett helt nytt system som leder till större förändringar

handlar även om att värna lärarens arbetssituation och huvudmännens möjligheter till planering och dimensionering av den gymnasiala utbildningen. Vi har därför utgått från att stommen i utbildning på gymnasial nivå ska vara densamma som i dag, till exempel att det fortsatt ska finnas högskoleförberedande program och yrkesprogram i gymnasieskolan, att samma ämnesplaner ska gälla i olika skolformer inom gymnasial utbildning, att det ska finnas möjligheter för elever att göra val inom sin studieväg samt möjligheter till övergångar och samverkan mellan olika skolformer.

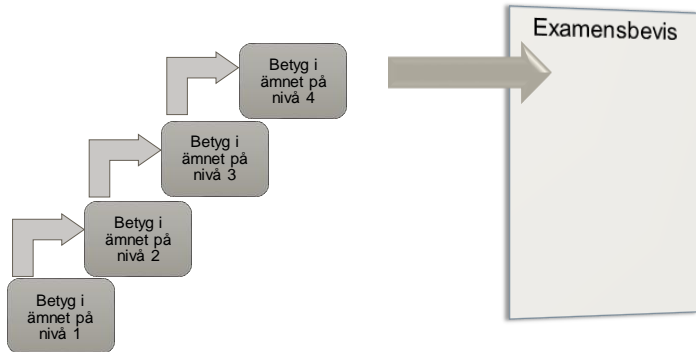
Ämnesbetyg speglar elevens kunskaper i hela ämnet

De problem som är inbyggda i kursstrukturen kommer att finnas kvar så länge vi har en kursutformad gymnasieskola där avslutande betyg sätts efter varje kurs. I en ämnesutformad gymnasieskola och gymnasiesärskola är innehållet i utbildningen paketerat i större sammanhållna ämnen och ämnena är utformade på så sätt att det är lämpligt med ämnesbetyg. Det innebär att elevernas kunskaper i ett ämne på ett rättvisande sätt kan bedömas och betygssättas i slutet av ämnesstudierna.

Utredningen anser att ämnesbetyg i en ämnesutformad gymnasieskola och gymnasiesärskola ger bättre förutsättningar för fördjupat lärande och lärande över tid och motivation för eleverna att genomföra utbildningen, vilket ger bättre förutsättningar än i dag för en ökad genomströmning. Ämnesbetygen kan bättre spegla elevers kunskaper i ämnet som helhet än separata kursbetyg. De ger även lärare möjligheter att planera undervisningen utifrån ämnet som helhet.

I dag används i princip samma ämnesplaner och system för betyg på kurser inom gymnasieskolan och gymnasiesärskolan som inom kommunernas vuxenutbildning på gymnasial nivå. Ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan bör därför inte hindra eller försvåra elevers övergång till kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå respektive som särskild utbildning på gymnasial nivå, varken för individer med ämnesbetyg eller med kursbetyg. Av denna anledning föreslår utredningen att ämnesbetyg även införs inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och som särskild utbildning på gymnasial nivå.

Figur 1 Princip för hur betyg ska sättas i ämnen



Ämnen ska bestå av en eller flera nivåer och efter varje nivå ska eleven få ett nytt betyg i ämnet som ersätter betyget från den tidigare nivån, på väg mot elevens slutliga betyg i ämnet. Varje betyg i ämnet sätts utifrån en uppsättning betygskriterier som gäller för hela ämnet. Ett sådant betyg anger var en elev befinner sig kunskapsmässigt i ämnet och ger information till eleven när det gäller resterande studier i ämnet. Det ger även information när eleven byter inom och mellan introduktionsprogram, nationella program och vuxenutbildning. Det slutliga betyget i ämnet ska spegla elevens kunskande i ämnet i slutet av ämnesstudierna.

Ett underkänt betyg på den slutliga nivån ska inte innebära ett underkänt betyg i hela ämnet om eleven fått ett godkänt betyg i ämnet på underliggande nivå (-er). En elev ska därför kunna tillgodoräkna sig de nivåer för vilka eleven redan har fått ett godkänt betyg, även om eleven har fått ett underkänt betyg på den avslutande nivån i ämnet.

Kompensatorisk betygssättning

Förslagen i korthet

- Kompensatorisk betygssättning ska införas i grundskolan, grundskolskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan, gymnasieskolas skolan, kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå samt

kommunal vuxenutbildning som särskild utbildning på gymnasial nivå.

- Begreppet betygskriterier ska ersätta begreppet kunskapskrav.
- Betygen A–D ska omfattas av en kompensatorisk princip. Det innebär att betygskriterierna för betygen A–D inte behöver vara uppfyllda i sin helhet utan läraren ska vid betygssättningen göra en sammantagen bedömning och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.
- Betygskriterierna för E ska fortsatt vara uppfyllda i sin helhet.

Bakgrund till förslagen

Alla delar av kunskapskravet för betygen A, C och E måste enligt dagens reglering vara uppfyllda för att eleven ska få betyget. Det skapas därmed trösklar i betygsskalan som innebär att mindre kunskapsområden där eleven bedöms ligga på en lägre nivå i betygsskalan kan sänka betyget. Det har medfört att eleverna upplever att de bedöms utifrån sin sämsta prestation. Vidare upplevs kunskapskraven av både elever och lärare som omfattande och detaljerade och dessutom otydliga, vilket inneburit att lärare har tolkat kunskapskraven på olika sätt. Detta har i vissa fall lett till en betygssättning som inte kan anses varken rättvis eller rättvisande.

Kompensatorisk betygssättning ger mer rättvisande betyg

Utredningen anser att en kompensatorisk betygssättning medför ett mer rättvisande sätt att betygssätta kunskaper än det nuvarande. Att alla delar av ett kunskapskrav måste vara uppfyllda har premierat arbetssätt och examinationsformer där avprickning av olika delar av kunskapskraven tar stor plats i lärarens arbete. Detta har bland annat lett till att elever tidigt under ett läsår eller en kurs kan tappa motivationen, eftersom känslan är att en dålig prestation i början av läsåret eller kursen inte går att ta igen. Med en betygssättning där den sammantagna bilden är viktigare än delarna ges förutsättningar för ett mindre fragmentiserat lärande. Det kan i sin tur leda till att elevernas motivation ökar och den upplevda stressen och känslan av orättvisa minskar. Med en kompensatorisk betygssättning kan lärarna betygs-

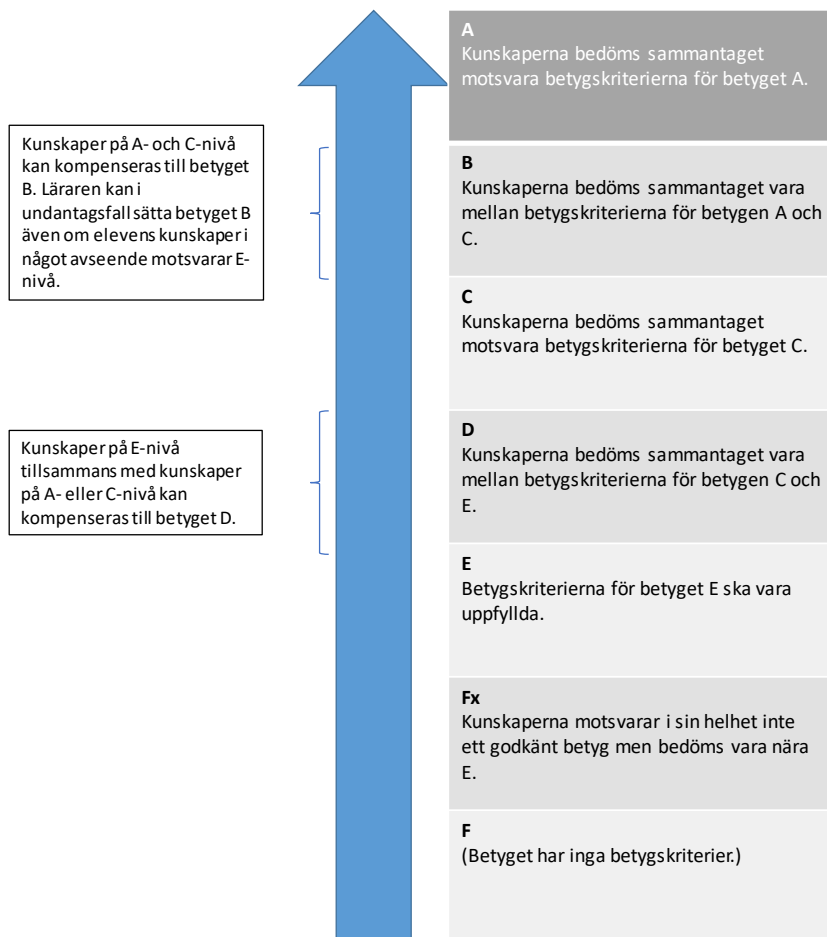
sätta utifrån en professionell och sammantagen bedömning av vilket betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.

Betygen A, B, C och D ska kunna kompenseras

Betygen A, B, C och D ska omfattas av en kompensatorisk princip. Det innebär att läraren vid betygssättningen kan låta en elevs olika kunskapsnivåer i den godkända delen av skalan kompensera varandra. Läraren kan sedan göra en sammantagen bedömning av vilket betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Betygsskalan är kontinuerlig och de kvalitativa skillnaderna mellan betygsnivåerna uttrycks med hjälp av preciserade betygskriterier för betygsstegen A, C och E. Betygen B och D ska sättas om lärarens sammantagna bedömning är att elevens kunskaper bedöms vara mellan betygskriterierna för A och C respektive C och E. För att en elev ska få betyget E ska fortsatt alla betygskriterier för E vara uppfyllda. Betyget E ska således inte omfattas av en kompensatorisk princip.

Begreppet kunskapskrav ersätts av begreppet betygskriterier eftersom begreppet betygskriterier signalerar en mer generell beskrivning av en typisk kunskapsnivå och därför är mer lämplig i ett system med kompensatorisk bedömning.

Figur 2 Visade kunskaper på betygsstegen A, C och E kan kompenseras mot varandra och resultera i betygen A, B, C eller D



Ytterligare ett underkänt betygssteg

Förslagen i korthet

- Ytterligare ett underkänt betygssteg, Fx, ska införas i grundskolan, specialskolan, sameskolan, för grundskoleämnena inom gymnasieskolans introduktionsprogram samt i gymnasieskolan, och kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå.
- Betyget Fx ska motsvara 5 poäng i meritvärdet i den obligatoriska skolan och för grundskoleämnena inom introduktionsprogrammen i gymnasieskolan. Betyget Fx ska inte motsvara poäng i den gymnasiala utbildningen.

Bakgrund till förslagen

I dag har en relativt stor andel elever ett underkänt betyg och många av dessa elever har underkänt betyg i flera ämnen. Att ha flera underkända betyg kan få stor betydelse för elevens möjlighet att bli antagen till ett nationellt program i gymnasieskolan respektive att få en gymnasieexamen. Kunskapskraven ger tillsammans med de godkända betygen en relativt tydlig information om elevens kunskapsläge och ger även information om vad som krävs för att eleven ska få ett högre betyg. För betyget F finns inga kunskapskrav utan den information betyget ger är endast att kunskaperna inte är tillräckliga för det godkända betyget E. Det innebär att betyget F kan motsvara allt ifrån mycket svaga kunskaper till att eleven nästan uppnår kunskapskraven för betyget E. Detta medför att det är svårt för eleverna att veta hur de ligger till i förhållande till ett godkänt betyg och även svårt för dem att följa sin kunskapsutveckling på den underkända nivån.

En tydligare återkoppling på den underkända nivån

Utredningen anser att ytterligare ett underkänt betygssteg kan särskilja kunskaper som ligger nära godkäntgränsen från kunskaper som ligger långt ifrån. Detta skulle kunna hjälpa eleven att bättre förstå sin kunskapsutveckling och att känna motivation, engagemang och planera för de fortsatta studierna. Vidare kan läraren få en

mer nyanserad bild av kunskapsläget och därmed bättre anpassa undervisningen, både till den enskilde eleven och klassen i stort.

Att införa poäng för betyget Fx, som kan påverka elevens meritvärde vid antagning till gymnasieskolan, är ett sätt att ytterligare bekräfta elevers kunskaper vid underkänt betyg, även om poängen för betyget Fx får ett reellt värde först när eleven söker vidare till gymnasieskolan. Undersökningar har visat att äldre elever kan hantera summativ bedömning bättre än yngre eftersom de lärt sig systemet och har utvecklat strategier för att hantera det. Det är därför troligt att den bekräftande effekten av poäng skulle vara mindre för elever i gymnasieskolan och i kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå. Det skäl som dock väger tyngst när det gäller att inte införa meritvärdespoäng för betyget Fx i dessa skolformer är att det får för stora konsekvenser för urvalet till högre utbildning.

En allsidig bedömning ska göras av elevens kunskaper

Förslaget i korthet

- Riktlinjen i läroplanerna om att läraren vid betygssättningen ska beakta all tillgänglig information om elevens kunskaper tas bort och ersätts med att läraren vid betygssättningen ska göra en allsidig bedömning av elevers kunskaper i förhållande till de nationella betygsgränserna.
- Ändringen införs i läroplanerna för de obligatoriska skolformerna, gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och kommunernas vuxenutbildning.

Bakgrund till förslaget

I bland annat utredningens kartläggning har det framkommit att lärare är osäkra på hur riktlinjen i läroplanerna om att lärare vid betygssättningen ska utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper ska tolkas. En vanlig tolkning är att läraren bör ta in så mycket betygsunderlag om elevernas kunskaper som möjligt, vilket medför en ohållbar arbetssituation för lärarna och risk för att undervisningen blir lidande till förmån för insamlandet av betygsunderlag.

Det har även lett till att eleverna känner att allt de gör och säger bedöms och betygssätts.

En annan konsekvens av riktlinjen är att den verkar ha lett till praktiker med många omprov och inlämningsuppgifter som stressar både elever och lärare. Det finns även en risk att riktlinjen leder till bristande likvärdighet om den tolkas mycket olika.

Mer fokus på undervisning och lärande

Utredningen anser att de allmänna råd om betyg och betygssättning som Skolverket publicerade hösten 2018 är en god vägledning för lärare om vad som är intentionen med riktlinjerna om all tillgänglig information. Riktlinjen kan dock även fortsatt ge upphov till osäkerhet i tolkningen och därmed till de problem som finns med för mycket fokus på insamling av bedömningsunderlag och ett ständigt fokus på att bedöma elevers kunskaper. Riktlinjen ska i stället vara mer i linje med vad som anges i de allmänna råden. Det innebär att formuleringen om all tillgänglig information ska tas bort i läroplanerna och en omformulering som förtydligar att läraren vid betygssättningen ska göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper i förhållande till de nationella betygskriterierna ska införas. Med denna ändring flyttas fokus från att samla in betygsunderlag, till att eleverna får möjlighet att visa sina kunskaper på flera olika sätt och att läraren därefter gör en allsidig bedömning av dessa kunskaper.

Utredningen anser även att rektorn bör verka för att det finns förutsättningar för en likvärdig bedömningspraktik på skolan, exempelvis genom att skapa rutiner för vad som kan vara valida (giltiga) och reliabla (tillförlitliga) betygsunderlag för olika ämnen.

Betygsinflation och olikvärdig betygssättning

I kapitlet om betygsinflation redogör utredningen översiktligt för både betygsinflation och olikvärdig betygssättning, eftersom fenomenen är närliggande och svåra att skilja åt. Betygsinflation innebär att betygen ökar över tid utan att elevernas kunskaper gör det. Olikvärdig betygssättning innebär att lärare inte tillämpar bestämmelserna om betygssättning på ett likvärdigt sätt och att elever som visat

samma kunskaper därför kan få olika betyg. Av kapitlet framgår de utmaningar som kan uppstå i det målrelaterade betygssystemet där betygen har flera användningsområden, bland annat för urval till nästa utbildningsnivå och att återkoppla information om elevens kunskapsutveckling. Det framgår även vad som kan bidra till betygsinflation och olikvärdig betygssättning i dagens system.

Utredningen redogör vidare för insatser som skulle kunna hantera problemen med betygsinflation och olikvärdig betygssättning, både insatser som redan finns och insatser som kan införas på sikt. Möjliga insatser är exempelvis satsningar på extern eller central bedömning av nationella prov, kompetensutveckling för lärare i bedömning, en modell där lärare granskar andra lärares bedömning och en modell som används i Danmark för att på aggregerad nivå normalfördela de godkända betygen. Utredningen lämnar inga förslag men bedömer att följande tre insatser bör utredas vidare: ankring av elevernas betyg i de nationella proven i de obligatoriska skolformerna, införandet av examensprov i gymnasieskolan och statistisk moderering av betyg med hjälp av nationella prov.

Summary

The Assessment and Grading Inquiry submitted its proposals to the Government in August 2020 – *Building, assessing, grading – grades that better reflect student knowledge*. Its remit was to investigate and propose a model for the introduction of subject grades in Swedish upper secondary schools and upper secondary schools for students with learning disabilities. The remit also included investigating and submitting proposed modifications to the grading system used across all types of schools in Sweden.

The purpose of the inquiry was to foster students' knowledge development and for grades to better reflect their knowledge. In our work we have focused on students and teachers and in our proposals we have striven to create systems that better facilitate students' learning and teachers' teaching, assessment and grading.

The proposals are a package in which the individual proposals are mutually reinforcing, resulting in the whole having a greater impact than its individual parts. For this reason, the proposals should be introduced as cohesively as possible.

Subject grades in upper secondary school, upper secondary school for students with learning disabilities and municipal adult education

The proposals in brief

- Subject grades are to replace course grades and be introduced in upper secondary schools and upper secondary schools for students with learning disabilities, where education will be subject-based.
- The subjects are to be divided into levels to ensure equality of teaching content while retaining the opportunity for a subject

with a subject syllabus to be studied to different extents on different programmes and in adult education.

- There is one set of grading criteria for each subject in the model for subject grades. The student receives a grade in the subject on attaining a certain level, which is then replaced once the student receives a new grade in the subject on attaining the next level.
- Grades in the subject are to be awarded after each level to give students a continuous and more formal check on their progress and to clearly show the knowledge the students have attained when changing programme, school, type of school or teacher.
- The diploma, certificate from upper secondary school for students with learning disabilities, study certificate or certificate of upper secondary education will list the student's final grades in the subject, unlike the current course-based system where grades are listed for each course in a subject.
- An equivalent model for subject grades is also to be introduced in adult education.
- Current subjects and subject syllabuses need to be reviewed and adapted to work with subject grades.

Background to the proposals

Sweden's course-based upper secondary education has for many years been criticised for being fragmented, which has partly led to students feeling that the point of education is to "tick off" courses rather than learning. A constant focus on assessment and grading due to the fact that every grade given for a course has an impact on the student's merit rating (credit score) has led to stress for students and teachers alike. Moreover, the design of courses and course grades has led to many students not having yet settled into their studies at upper secondary school before receiving their first course grades. Nor do the individual course grades that the student has received in courses early on show the knowledge the student has at the end of their studies in a subject.

Starting points behind the proposals

One starting point in drawing up the model for subject grades model was to retain as far as possible what works well in today's system while simultaneously enabling better conditions for students' learning. Protecting the working situation of teachers and the opportunities of organisers to plan and dimension upper secondary education were also factors in not proposing an entirely new system that would lead to major changes. The fundamental structure of education at upper secondary level will at large remain the same as today, with upper secondary schools providing higher education preparatory programmes and vocational programmes. The same subject syllabuses are to apply in upper secondary education across different forms of education, and there are to be opportunities for students to choose options within their path of study and opportunities for transitions and collaboration between different forms of education.

Subject grades will reflect the student's knowledge of the entire subject

The problems inherent in the course structure will remain as long as we have course-based upper secondary education with final grades awarded at the end of each course.

According to the Inquiry, subject grades in subject-based education in upper secondary schools and upper secondary schools for students with learning disabilities will facilitate deeper learning and provide greater motivation for students to complete their education, offering better opportunities to for students to complete upper secondary education compared to today. Subject grades are also more likely to reflect students' knowledge in the subject as a whole than separate course grades. They also give teachers better opportunities to plan teaching based on the subject as a whole.

Today, the same subject syllabuses and course grading systems are used in upper secondary schools, upper secondary schools for students with learning disabilities and in municipal adult education at upper secondary level. Subject grades in upper secondary schools and upper secondary schools for students with learning disabilities should therefore not prevent or make it more difficult for students to transition to municipal adult education and special needs education for adults, neither for individuals with subject grades nor with older

course grades. For this reason, the Inquiry proposes that subject grades should also be introduced in municipal adult education at upper secondary level.

The subjects are to be divided into levels, and grades in the subject are to be set for each level

The subjects are to consist of one or more levels and after each level, the student is to be awarded a new grade that replaces the grade from the previous level, on the way towards the student's final grade in the subject. Each grade is set based on a set of grading criteria that apply to the whole subject. Such a grade states how far a student has reached in terms of knowledge of the subject and provides the student with information regarding their remaining studies in the subject. It also provides useful information when a student switches between introductory programmes, national programmes and adult education. The final grade in the subject is to reflect the student's knowledge in the subject at the end of his or her studies in the subject.

A fail grade at the final level will not mean a fail grade for the whole subject if the student received a pass grade in the subject at a lower level/lower levels. The students will be able to count the levels for which they have already received a pass grade, even if they receive a fail grade at the final level in the subject.

Compensatory grading

The proposals in brief

- Compensatory grading is to be introduced in compulsory education, upper secondary education and municipal adult education at upper secondary level.
- The term 'grading criteria' will replace the term 'knowledge requirement'.
- Grades A–D are to be covered by a compensatory principle. When grading, the teacher is to make an overall assessment and award the grade that best matches the student's knowledge.
- The grading criteria for an E grade must be fully met.

Background to the proposals

According to the current regulations, all parts of the knowledge requirement for grades A, C and E must be met for the student to be awarded the grade in question. This creates thresholds in the grading scale that mean that minor areas of knowledge in which the student is judged to be at a lower level on the grading scale can lower their grade. This has led to students feeling that they are graded based on their poorest performance. Moreover, both students and teachers find the knowledge requirements to be extensive, detailed and unclear, which has led to some teachers interpreting the knowledge requirements in different ways. In some cases this has led to a grade that cannot be considered fair of the student's knowledge.

Compensatory grading produces fairer grades

According to the Inquiry, compensatory grading is a fairer way of grading knowledge than the present system. The fact that all parts of a knowledge requirement must be met has rewarded working methods and forms of examination where much of the teacher's work is taken up by ticking off different elements of the knowledge requirements. This has partly led to students losing motivation early in the academic year or early on in a course because of a sense that poor performance at the start of the year or the course will stay with them for ever. A grading system where the overall picture is more important than the parts will enable less fragmented learning. This can in turn lead to increasing students' motivation and reducing the experienced stress and sense of unfairness. Instead, teachers can award grades based on a professional, overall assessment of the grade that best corresponds to the student's knowledge.

Grades A–D must be compensatory

Grades A–D are to be covered by a compensatory principle. This means that in awarding grades, the teacher can allow a student's knowledge at a lower level of the scale to be compensated for by knowledge at a higher level. The teacher can then make an overall assessment of the grade that best corresponds to the student's knowledge as a whole.

The grading scale is continuous and the qualitative differences between the grade levels are expressed by means of specific grading criteria for grades A, C and E. The grades of B and D are to be awarded if the teacher's overall assessment is that the student's knowledge is judged to sit between the grading criteria for an A and a C or a C and an E respectively. For a student to receive the grade of E, it remains the case that all the grading criteria for the grade of E must be met. The grade of E is thus not to be covered by a compensatory principle.

The term 'knowledge requirements' will be replaced by the term 'grading criteria', because the term 'grading criteria' signals a more general description of a typical knowledge level and is therefore more appropriate in a system with compensatory assessment and grading.

An additional fail grade

The proposals in brief

- An additional fail grade, Fx, is to be introduced at compulsory education, secondary introductory programmes, in upper secondary schools, and municipal adult education at upper secondary level.
- The grade Fx is to be equivalent to 5 credits in compulsory education and for comprehensive school subjects in the introductory programmes in upper secondary education. The grade of Fx will not give credits in upper secondary education or adult education.

Background to the proposals

Today, a relatively large proportion of students have a fail grade in more than one subject. Having several fail grades can have a major impact on the student's likelihood of being admitted to a national programme in upper secondary education or to receive an upper secondary diploma. The knowledge requirements, together with the pass grades, will provide a relatively clear picture of the student's level of knowledge and will also provide information on what is

required for the student to be awarded a higher grade. There is no knowledge requirement for the grade of F; instead, the information the grade provides is merely that the student's knowledge is insufficient to be awarded the pass grade of E. This means that the grade of F can correspond to everything from very poor knowledge to the student almost fulfilling the knowledge requirements for an E grade. Consequently, it is difficult for these students to know where they stand in relation to a pass grade, and also makes it difficult for them to monitor their knowledge development below a pass level.

Clearer feedback below pass level

The Inquiry considers that a more differentiated scale of fail grades could distinguish between knowledge that is close to the pass grade boundary from knowledge that is far below it. This could help the student to better understand the development of their knowledge and feel motivated and committed to complete their studies. Furthermore, the teacher gains a more nuanced picture of the knowledge situation and can thus better adapt teaching, both to the individual student and to the class as a whole.

Introducing credits for the grade of Fx which can affect the students merit rating (credits) for admission to upper secondary school is a way of further encouraging students who receive a fail grade, even if the credits for the grade of Fx only acquire a real value once the student applies to upper secondary education. Studies have shown that older students are able to cope with grading better than younger students, because they have learned the system and have developed strategies for dealing with it. It is therefore likely that the encouraging effect of credits would be less for students at upper secondary school and in municipal adult education at upper secondary level. However, the reasons that weigh the heaviest in terms of not introducing merit rating credits for the grade of Fx in these types of school is that it would have excessive consequences in the selection process for higher education.

An overall assessment must be made of the student's knowledge

The proposal in brief

- The guideline in the curricula whereby when grading, the teacher is to take into account 'all available information' on the student's knowledge is to be deleted and replaced with a guideline stating that when grading, the teacher is to make an overall assessment of the student's knowledge in relation to the national grading criteria.
- The change will be introduced in the curricula for the compulsory education, upper secondary education, and adult education at upper secondary level.

Background to the proposal

Teachers are unsure how to interpret the guideline in the curricula stating that when grading, teachers are to make use of all available information about the student's knowledge. One common interpretation is that the teacher should incorporate as much grading data on the students' knowledge as possible, bringing about an unsustainable situation for teachers and a risk of teaching suffering in favour of collecting grading data. It has also led to students feeling that everything they do and say is assessed and graded. Another consequence of the guideline is that it seems to have led to practices involving a large number of retests and tasks to be handed in, which causes stress for students and teachers alike. Overall, the situation has led to an unclear legal situation for the students, as the teachers apply the guideline in different ways.

More focus on teaching and learning

The Inquiry considers that the general advice on grades and grading published by the Swedish National Agency for Education in autumn 2018 is good guidance for teachers on the intention of the guideline on "all available information". However, the guideline may continue to give rise to uncertainty in terms of its interpretation and thus to

the problems that have been seen of too much focus on gathering data for grading and a constant focus on student assessment. The guideline should instead be more in line with that stated in the general advice, and therefore the wording ‘all available information’ should be deleted. Instead, the curricula should make clear that when grading, the teacher is to make an overall assessment of the students’ knowledge in relation to the national grading criteria. This change would shift the focus from gathering grading data (all available information) to the students being given an opportunity to demonstrate their knowledge in several different ways and for the teacher to subsequently make an overall assessment of this knowledge.

The Inquiry also considers that headteachers should work to facilitate an equal assessment practice in the school, for example by drawing up procedures for what may be valid and reliable grading data for different subjects.

Grade inflation

In the chapter on grade inflation, the Inquiry provides an account of grade inflation and unequal grading, as the phenomena are related and difficult to distinguish. Grade inflation means that grades increase over time without students’ knowledge doing likewise. Unequal grading means that teachers are not applying the provisions on grading equally, whereby students who have demonstrated the same knowledge may therefore be awarded different grades. In this chapter the Inquiry discusses factors contributing towards grade inflation and unequal grading in the system as it stands today.

The Inquiry further provides an account of interventions capable of tackling the problems of grade inflation and unequal grading, addressing both interventions that already exist and those that can be introduced in the future. The Inquiry makes no proposals but advises further investigation of the following issues: anchoring students’ grades in the national tests in compulsory education, introducing examinations in upper secondary schools, statistical moderation of grades using national tests.

1 Författningsförslag

1.1 Förslag till lag om ändring i skollagen (2010:800)

Härigenom föreskrivs i fråga om skollagen (2010:800)

att 3 kap. 2, 4, 5, 7, 10 och 12 i §§, 7 kap. 5 och 14–15 §§, 10 kap. 12–13, 17, 19–20, 21 och 23 a §§, 11 kap. 15–16 a, 20 och 22–23 a §§, 12 kap. 12–13 a, 17 och 19–20 och 21 §§, 13 kap. 12–13, 18, 20–21 och 21 b §§, 15 kap. 23–24 och 26 §§, 18 kap. 4, 23 och 25 §§, och 20 kap. 36–37, 38 och 40 §§ ska ha följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

3 kap.

2 §¹

Alla barn och elever i samtliga skolformer och i fritidshemmet ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika *kunskapskrav* eller *kravnivåer* som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningen

Alla barn och elever i samtliga skolformer och i fritidshemmet ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika *betygskriterier* eller *kriterier för bedömning* som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktions-

¹ Senaste lydelse 2018:1098.

konsekvenser. Elever som lätt *när de kunskapskrav som minst ska uppnås eller de kravnivåer som gäller* ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.

nedsättningens konsekvenser. Elever som lätt *uppfyller betygs-kriterierna för det lägst godkända betyget eller de kriterier för bedömning som lägst ska uppfyllas* ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.

4 §

Det ska göras en särskild bedömning av en elevs kunskapsutveckling i

1. förskoleklassen, om det utifrån användning av ett nationellt kartläggningmaterial finns en indikation på att eleven inte kommer att *nå de kunskapskrav som ska uppnås* i årskurs 1 och 3 i svenska, svenska som andraspråk eller matematik,

2. lågstadiet i grundskolan och i sameskolan, om det utifrån användning av ett nationellt bedömningsstöd eller ett nationellt prov i svenska, svenska som andraspråk eller matematik, finns en indikation på att eleven inte kommer att *nå de kunskapskrav för årskurs 1 eller 3 som ska uppnås*, och

3. lågstadiet i specialskolan, om det utifrån användning av ett nationellt bedömningsstöd eller ett nationellt prov i svenska, svenska som andraspråk eller matematik, finns en indikation på att eleven inte kommer att *nå de kunskapskrav för årskurs 1 eller 4 som ska uppnås*.

1. förskoleklassen, om det utifrån användning av ett nationellt kartläggningmaterial finns en indikation på att eleven inte kommer att *uppfylla kriterierna för bedömning* i årskurs 1 och 3 i svenska, svenska som andraspråk eller matematik,

2. lågstadiet i grundskolan och i sameskolan, om det utifrån användning av ett nationellt bedömningsstöd eller ett nationellt prov i svenska, svenska som andraspråk eller matematik, finns en indikation på att eleven inte kommer att *uppfylla kriterierna för bedömning* i årskurs 1 eller 3, och

3. lågstadiet i specialskolan, om det utifrån användning av ett nationellt bedömningsstöd eller ett nationellt prov i svenska, svenska som andraspråk eller matematik, finns en indikation på att eleven inte kommer att *uppfylla kriterierna för bedömning* i årskurs 1 eller 4.

Om det efter en sådan bedömning kan befaras att eleven inte kommer att *uppnå* de *kunskapskrav* som anges där ska det skyndsamt planeras sådant stöd som anges i 5 § eller göras en anmälan till rektorn enligt 7 §.

Det behöver inte göras någon särskild bedömning om förutsättningarna i 5 eller 7 § redan är uppfyllda. Det ska i så fall skyndsamt planeras sådant stöd som anges i 5 § eller göras en anmälan till rektorn enligt 7 §.

Om det efter en sådan bedömning kan befaras att eleven inte kommer att *uppfylla* de *kriterier för bedömning* som anges där ska det skyndsamt planeras sådant stöd som anges i 5 § eller göras en anmälan till rektorn enligt 7 §.

5 §²

Om det inom ramen för undervisningen, genom användning av ett nationellt kartläggningsmaterial eller ett nationellt bedömningsstöd, resultatet på ett nationellt prov eller uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att *nå de kunskapskrav som minst ska uppnås* eller *de kravnivåer som gäller*, och inte annat följer av 7 §, ska eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen.

Om det inom ramen för undervisningen, genom användning av ett nationellt kartläggningsmaterial eller ett nationellt bedömningsstöd, resultatet på ett nationellt prov eller uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att *uppfylla betygskriterierna för det lägst godkända betyget* eller *de kriterier för bedömning som lägst ska uppfyllas*, och inte annat följer av 7 §, ska eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen.

Stödet ska ges med utgångspunkt i elevens utbildning i dess helhet, om det inte är uppenbart obehövligt.

Detta gäller elever i samtliga skolformer och i fritidshemmet.

² Senaste lydelse 2018:1098.

7 §³

Om det inom ramen för undervisningen, genom användning av ett nationellt kartläggningsmaterial eller ett nationellt bedömningsstöd, resultatet på ett nationellt prov eller uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att *nå de kunskapskrav som minst ska uppnås* eller *de kravnivåer som gäller*, trots att stöd har getts i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen enligt 5 §, ska detta anmälas till rektorn. Detsamma gäller om det finns särskilda skäl att anta att sådana anpassningar inte skulle vara tillräckliga. Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation.

Om det inom ramen för undervisningen, genom användning av ett nationellt kartläggningsmaterial eller ett nationellt bedömningsstöd, resultatet på ett nationellt prov eller uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att *uppfylla betygskriterierna för det lägst godkända betyget* eller *de kriterier för bedömning som lägst ska uppfyllas* trots att stöd har getts i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen enligt 5 §, ska detta anmälas till rektorn. Detsamma gäller om det finns särskilda skäl att anta att sådana anpassningar inte skulle vara tillräckliga. Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation.

Samråd ska ske med elevhälsan, om det inte är uppenbart obehövt.

Om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd, ska han eller hon ges sådant stöd. Stödet ska ges med utgångspunkt i elevens utbildning i dess helhet, om det inte är uppenbart obehövt.

Bestämmelserna i första–tredje styckena och i 9–12 §§ ska inte tillämpas, om en elevs stödbehov bedöms kunna tillgodoses genom en åtgärd till stöd för nyanlända och andra elever vars kunskaper har bedömts enligt 12 c §.

³ Senaste lydelse 2018:1098.

10 §

För en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan ska det särskilda stödet ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att *nå de kunskapskrav* som *minst* ska *uppnås*.

För en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan ska det särskilda stödet ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att *uppfylla betygskriterierna för det lägst godkända betyget eller de kriterier för bedömning* som *lägst* ska *uppfyllas*.

12 i §⁴

En nyanländ elev, som har tagits emot inom skolväsendet i högstadiet i grundskolan, grundsärskolan eller specialskolan och vars kunskaper har bedömts enligt 12 c §, ska få studiehandledning på modersmålet om det inte är uppenbart obehövligt. Studiehandledningen ska syfta till att ge eleven förutsättningar att *nå de kunskapskrav* som *minst* ska *uppnås*.

En nyanländ elev, som har tagits emot inom skolväsendet i högstadiet i grundskolan, grundsärskolan eller specialskolan och vars kunskaper har bedömts enligt 12 c §, ska få studiehandledning på modersmålet om det inte är uppenbart obehövligt. Studiehandledningen ska syfta till att ge eleven förutsättningar att *uppfylla betygskriterierna för det lägst godkända betyget eller de kriterier för bedömning* som *lägst* ska *uppfyllas*.

Studiehandledningen får ges på elevens starkaste skolspråk, om det är ett annat än modersmålet.

7 kap.

5 §

Barn som bedöms inte kunna *nå upp till grundskolans kunskapskrav* därför att de har en utvecklingsstörning, ska tas emot i grundsärskolan.

Barn som bedöms inte kunna *uppfylla grundskolans betygskriterier för godkända betyg eller kriterierna för bedömning* därför att de har en utvecklingsstörning, ska tas emot i grundsärskolan.

⁴ Senaste lydelse 2018:1303.

Frågan om mottagande i grundsärskolan prövas av barnets hemkommun. Ett beslut om mottagande i grundsärskolan ska föregås av en utredning som omfattar en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning. Samråd med barnets vårdnadshavare ska ske när utredningen genomförs.

Om barnets vårdnadshavare inte lämnar sitt medgivande till att barnet tas emot i grundsärskolan, ska barnet fullgöra sin skolplikt enligt vad som gäller i övrigt enligt denna lag. Ett barn får dock tas emot i grundsärskolan utan sin vårdnadshavares medgivande, om det finns synnerliga skäl med hänsyn till barnets bästa.

14 §

Om eleven före den tidpunkt som framgår av 12 eller 13 § *uppnår* de *kunskapskrav* som *minst* ska *uppnås* för den skolform där eleven fullgör sin skolplikt, upphör skolplikten.

Om eleven före den tidpunkt som framgår av 12 eller 13 § *uppfyller betygskriterierna för det lägst godkända betyget eller de kriterier för bedömning* som *lägst* ska *uppfyllas* för den skolform där eleven fullgör sin skolplikt, upphör skolplikten.

Frågan om skolpliktens upphörande enligt första stycket prövas av hemkommunen. För en elev som går i specialskolan prövas frågan av Specialpedagogiska skolmyndigheten.

15 §

En elev i grundskolan, grundsärskolan eller specialskolan har rätt att slutföra den högsta årskursen, även om skolplikten upphör dessförinnan.

En elev i grundskolan, grundsärskolan eller specialskolan har också rätt att efter skolpliktens upphörande slutföra utbildningen under ytterligare två år, om eleven inte har *nått upp till de kunskapskrav* som *minst* ska *uppnås* för respektive skolform. En elev i grundsärskolan har under denna tid rätt till minst 800 timmars undervisning utöver den i 11 kap.

En elev i grundskolan, grundsärskolan eller specialskolan har också rätt att efter skolpliktens upphörande slutföra utbildningen under ytterligare två år, om eleven inte har *uppfyllt betygskriterierna för det lägst godkända betyget eller de kriterier för bedömning* som *lägst* ska *uppfyllas* i respektive skolform. En elev i grundsärskolan har under denna tid rätt

7 § första stycket garanterade undervisningstiden, om eleven inte dessförinnan *uppnått kunskapskraven*.

till minst 800 timmars undervisning utöver den i 11 kap. 7 § första stycket garanterade undervisningstiden, om eleven inte dessförinnan *uppfyllt betygskriterierna för godkända betyg eller kriterierna för bedömning*.

En elev som har tagits emot i specialskolan enligt 6 § första stycket 1 och som på grund av sina funktionsnedsättningar inte kan få tillfredsställande förhållanden i gymnasiesärskolan eller gymnasieskolan, får efter det att skolplikten har upphört och i mån av plats genomgå ytterligare utbildning i specialskolan till och med vårterminen det kalenderår eleven fyller 21 år, om eleven inte bedöms ha förmåga att fullfölja utbildningen enligt andra stycket.

10 kap.

12 §⁵

Minst en gång varje termin ska läraren, eleven och elevens vårdnadshavare ha ett utvecklingsamtal om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas samt om vilka insatser som behövs för att eleven ska *nå kunskapskraven* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen. Informationen vid utvecklingssamtalet ska grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i förhållande till läroplanen och *kunskapskraven* i de ämnen som eleven får undervisning i.

Minst en gång varje termin ska läraren, eleven och elevens vårdnadshavare ha ett utvecklingsamtal om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas samt om vilka insatser som behövs för att eleven ska *uppfylla betygskriterierna för godkända betyg eller kriterierna för bedömning* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen. Informationen vid utvecklingssamtalet ska grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i förhållande till läroplanen och *betygskriterierna eller kriterierna för bedömning* i de ämnen som eleven får undervisning i.

Utvecklingssamtal ska i vissa fall resultera i ett sådant åtgärdsprogram som avses i 3 kap. 9 §.

⁵ Senaste lydelse 2013:796.

13 §⁶

I årskurs 1–5 ska läraren en gång per läsår, vid ett av utvecklingsamtalen, i en skriftlig individuell utvecklingsplan

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till *kunskapskraven* i de ämnen som eleven får undervisning i, och

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *nå kunskapskraven* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen.

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till *betygskriterierna eller kriterierna för bedömning* i de ämnen som eleven får undervisning i, och

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *uppfylla betygskriterierna för godkända betyg eller kriterierna för bedömning* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen.

Den individuella utvecklingsplanen får även innehålla omdömen om elevens utveckling i övrigt inom ramen för läroplanen, om rektorn beslutar det. Överenskommelser mellan läraren, eleven och elevens vårdnadshavare vid utvecklingssamtalet ska alltid dokumenteras i utvecklingsplanen. Rektorn beslutar om utformningen av sådan skriftlig information som ges i utvecklingsplanen.

Skriftlig information om elevens skolgång får ges även vid andra tillfällen än vid ett utvecklingssamtal.

Om ett åtgärdsprogram utarbetas behöver inte den skriftliga individuella utvecklingsplanen innehålla en sammanfattning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att *nå kunskapskraven*.

Om ett åtgärdsprogram utarbetas behöver inte den skriftliga individuella utvecklingsplanen innehålla en sammanfattning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att *uppfylla betygskriterierna för godkända betyg eller kriterierna för bedömning*.

17 §

Som betyg ska någon av beteckningarna A, B, C, D, E eller F användas. Betyg för godkända resultat betecknas med A, B, C,

Som betyg ska någon av beteckningarna A, B, C, D, E, *Fx* eller F användas. Betyg för godkända resultat betecknas med A,

⁶ Senaste lydelse 2014:456.

D eller E. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E. Betyg för icke *godkänt* resultat betecknas med F.

B, C, D eller E. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E. Betyg för icke *godkända* resultat betecknas med *F_x* eller *F*. *F* är det lägsta betyget.

19 §⁷

När betyg sätts innan ett ämne har avslutats, ska betygssättningen bygga på en bedömning av de kunskaper som eleven inhämtat i ämnet till och med den aktuella terminen.

Vid bedömningen ska elevens kunskaper

1. i årskurs 6 ställas i relation till *de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till kunskapskraven i årskurs 6*, och

2. efter årskurs 6 ställas i relation till *de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till kunskapskraven i årskurs 9*.

1. i årskurs 6 ställas i relation till *betygskriterierna för årskurs 6*, och

2. efter årskurs 6 ställas i relation till *betygskriterierna för årskurs 9*.

20 §

När betyg sätts efter det att ett ämne har avslutats ska betyget bestämmas med hjälp av bestämda *kunskapskrav*.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer *meddelar* föreskrifter om *kunskapskrav*.

När betyg sätts efter det att ett ämne har avslutats ska betyget bestämmas med hjälp av bestämda *betygskriterier*.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer *kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela* föreskrifter om *betygskriterier*.

21 §⁸

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 19 och 20 §§ bortses från

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 19 och 20 §§ bortses från

⁷ Senaste lydelse 2010:2022.

⁸ Senaste lydelse 2011:876.

enstaka delar av de *kunskapskrav* som *eleven* ska *ha uppnått* i slutet av årskurs 6 eller 9. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna *nå* ett visst *kunskapskrav*.

enstaka delar av de *betygskriterier* som *elevens kunskaper* ska *ställas i relation till* i slutet av årskurs 6 eller 9. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna *visa kunskaper som motsvarar betygskriterierna* för ett visst *betyg*.

23 a §⁹

En huvudman ska, om annat inte följer av andra stycket, erbjuda lovskola till elever som har avslutat årskurs 8 och som riskerar att i nästa årskurs inte *nå kunskapskraven* för betyget E i ett eller flera ämnen och som därigenom riskerar att inte uppnå behörighet till ett nationellt program i gymnasieskolan. Lovskolan ska anordnas i juni samma år som eleven har avslutat årskurs 8 och uppgå till sammanlagt minst 50 timmar. Tiden för lovskola ingår inte i den minsta totala undervisningstiden enligt 5 §.

En huvudman ska, om annat inte följer av andra stycket, erbjuda lovskola till elever som har avslutat årskurs 8 och som riskerar att i nästa årskurs inte *uppfylla betygskriterierna* för betyget E i ett eller flera ämnen och som därigenom riskerar att inte uppnå behörighet till ett nationellt program i gymnasieskolan. Lovskolan ska anordnas i juni samma år som eleven har avslutat årskurs 8 och uppgå till sammanlagt minst 50 timmar. Tiden för lovskola ingår inte i den minsta totala undervisningstiden enligt 5 §.

En huvudman får från ett erbjudande enligt första stycket räkna av den tid som eleven deltagit i lovskola som huvudmannen frivilligt anordnat från och med augusti det år eleven påbörjar årskurs 8 till och med vårterminen påföljande år. Om eleven har deltagit minst 50 timmar i sådan undervisning behöver huvudmannen inte lämna något erbjudande enligt första stycket.

⁹ Senaste lydelse 2017:570.

11 kap.

15 §¹⁰

Minst en gång varje termin ska läraren, eleven och elevens vårdnadshavare ha ett utvecklings- samtal om hur elevens kunskaps- utveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas samt om vilka insatser som behövs för att eleven ska *nå kunskapskraven* och i öv- rigt utvecklas så långt som möj- ligt inom ramen för läroplanen. Informationen vid utvecklings- samtalet ska grunda sig på en ut- värdering av elevens utveckling i förhållande till läroplanen och *kunskapskraven* i de ämnen eller ämnesområden som eleven får undervisning i.

Utvecklingssamtal ska i vissa fall resultera i ett sådant åtgärds- program som avses i 3 kap. 9 §.

16 §¹¹

I årskurs 1–5 ska läraren en gång per läsår, vid ett av utveck- lingssamtalen, i en skriftlig individuell utvecklingsplan

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till *kunskapskraven* i de ämnen eller ämnesområden som eleven får undervisning i, och

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *nå kunskapskraven* och i övrigt ut- vecklas så långt som möjligt inom

Minst en gång varje termin ska läraren, eleven och elevens vårdnadshavare ha ett utvecklings- samtal om hur elevens kunskaps- utveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas samt om vilka insatser som behövs för att eleven ska *uppfylla betygskriterierna eller kriterierna för bedömning* och i övrigt utvecklas så långt som möj- ligt inom ramen för läroplanen. Informationen vid utvecklings- samtalet ska grunda sig på en ut- värdering av elevens utveckling i förhållande till läroplanen och *betygskriterierna eller kriterierna för bedömning* i de ämnen eller ämnesområden som eleven får undervisning i.

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till *betygskriterierna eller kriterier- na för bedömning* i de ämnen eller ämnesområden som eleven får undervisning i, och

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *uppfylla betygskriterierna eller kri- terierna för bedömning* och i öv-

¹⁰ Senaste lydelse 2013:796.

¹¹ Senaste lydelse 2014:456.

ramen för läroplanen.

rigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen.

Den individuella utvecklingsplanen får även innehålla omdömen om elevens utveckling i övrigt inom ramen för läroplanen, om rektorn beslutar det. Överenskommelser mellan läraren, eleven och elevens vårdnadshavare vid utvecklingssamtalet ska alltid dokumenteras i utvecklingsplanen. Rektorn beslutar om utformningen av sådan skriftlig information som ges i utvecklingsplanen.

Skriftlig information om elevens skolgång får ges även vid andra tillfällen än vid ett utvecklingssamtal.

Om ett åtgärdsprogram utarbetas behöver inte den skriftliga individuella utvecklingsplanen innehålla en sammanfattning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att nå kunskapskraven.

Om ett åtgärdsprogram utarbetas behöver inte den skriftliga individuella utvecklingsplanen innehålla en sammanfattning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att uppfylla betygskriterierna eller kriterierna för bedömning.

16 a §¹²

I årskurs 6–9 ska läraren, om eleven får undervisning i ett ämnesområde eller ett ämne som eleven eller vårdnadshavaren inte begär betyg i, en gång per läsår vid ett av utvecklingssamtalen, i en skriftlig individuell utvecklingsplan

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till *kunskapskraven* i ämnesområdet eller ämnet, och

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska nå *kunskapskraven* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen i det ämnesområdet eller ämnet.

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till *betygskriterierna* i ämnet eller *kriterierna för bedömning* i ämnesområdet, och

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *uppfylla betygskriterierna eller kriterierna för bedömning* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen i det ämnet eller ämnesområdet.

Rektorn beslutar om utformningen av sådan skriftlig information som ges i utvecklingsplanen.

¹² Senaste lydelse 2014:456.

Skriftlig information om elevens skolgång får ges även i andra fall än vad som följer av första stycket och även vid andra tillfällen än vid ett utvecklingssamtal.

Om ett åtgärdsprogram utarbetas behöver inte den skriftliga individuella utvecklingsplanen innehålla en sammanfattning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att *nå kunskapskraven*.

Om ett åtgärdsprogram utarbetas behöver inte den skriftliga individuella utvecklingsplanen innehålla en sammanfattning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att *uppfylla betygskriterierna eller kriterierna för bedömning*.

20 §

Som betyg ska någon av beteckningarna A, B, C, D eller E användas. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E.

För den elev som inte *uppnår kraven* för betyget E, ska betyg inte sättas i ämnet.

För den elev som inte *uppfyller betygskriterierna* för betyget E, ska betyg inte sättas i ämnet.

22 §¹³

När betyg sätts innan ett ämne har avslutats, ska betygssättningen bygga på en bedömning av de kunskaper som eleven inhämtat i ämnet till och med den aktuella terminen.

Vid bedömningen ska elevens kunskaper

1. i årskurs 6 ställas i relation till *de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till kunskapskraven i årskurs 6*, och

2. efter årskurs 6 ställas i relation till *de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till kunskapskraven i årskurs 9*.

1. i årskurs 6 ställas i relation till *betygskriterierna för årskurs 6*, och

2. efter årskurs 6 ställas i relation till *betygskriterierna för årskurs 9*.

¹³ Senaste lydelse 2010:2022.

23 §

När betyg sätts efter det att ett ämne har avslutats ska betyget bestämmas med hjälp av bestämda *kunskapskrav*.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer *meddelar* föreskrifter om *kunskapskrav*.

När betyg sätts efter det att ett ämne har avslutats ska betyget bestämmas med hjälp av bestämda *betygskriterier*.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer *kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela* föreskrifter om *betygskriterier*.

23 a §¹⁴

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 22 och 23 §§ bortses från enstaka delar av de *kunskapskrav* som *eleven ska ha uppnått* i slutet av årskurs 6 eller 9. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning, utom elevens utvecklingsstörning, eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna *nå* ett visst *kunskapskrav*. Utvecklingsstörningen får dock beaktas om det finns synnerliga skäl.

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 22 och 23 §§ bortses från enstaka delar av de *betygskriterier* som *elevens kunskaper ska ställas i relation till* i slutet av årskurs 6 eller 9. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning, utom elevens utvecklingsstörning, eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna *visa kunskaper som motsvarar betygskriterierna* för ett visst *betyg*. Utvecklingsstörningen får dock beaktas om det finns synnerliga skäl.

12 kap.

12 §¹⁵

Minst en gång varje termin ska läraren, eleven och elevens vårdnadshavare ha ett utvecklingsamtal om hur elevens kunskaps-

Minst en gång varje termin ska läraren, eleven och elevens vårdnadshavare ha ett utvecklingsamtal om hur elevens kunskaps-

¹⁴ Senaste lydelse 2011:876.

¹⁵ Senaste lydelse 2013:796.

utveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas samt om vilka insatser som behövs för att eleven ska *nå kunskapskraven* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen. Informationen vid utvecklingssamtalet ska grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i förhållande till läroplanen och *kunskapskraven* i de ämnen eller ämnesområden som eleven får undervisning i.

utveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas samt om vilka insatser som behövs för att eleven ska *uppfylla betygskriterierna för godkända betyg eller kriterierna för bedömning* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen. Informationen vid utvecklingssamtalet ska grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i förhållande till läroplanen och *betygskriterierna eller kriterierna för bedömning* i de ämnen eller ämnesområden som eleven får undervisning i.

Utvecklingssamtal ska i vissa fall resultera i ett sådant åtgärdsprogram som avses i 3 kap. 9 §.

13 §¹⁶

I årskurs 1–6 ska läraren en gång per läsår, vid ett av utvecklingssamtalen, i en skriftlig individuell utvecklingsplan

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till *kunskapskraven* i de ämnen eller ämnesområden som eleven får undervisning i, och

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *nå kunskapskraven* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen.

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till *betygskriterierna eller kriterierna för bedömning* i de ämnen eller ämnesområden som eleven får undervisning i, och

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *uppfylla betygskriterierna för godkända betyg eller kriterierna för bedömning* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen.

Den individuella utvecklingsplanen får även innehålla omdömen om elevens utveckling i övrigt inom ramen för läroplanen, om rektorn beslutar det. Överenskommelser mellan läraren, eleven och

¹⁶ Senaste lydelse 2014:456.

elevens vårdnadshavare vid utvecklingssamtalet ska alltid dokumenteras i utvecklingsplanen. Rektorn beslutar om utformningen av sådan skriftlig information som ges i utvecklingsplanen.

Skriftlig information om elevens skolgång får ges även vid andra tillfällen än vid ett utvecklingssamtal.

Om ett åtgärdsprogram utarbetas behöver inte den skriftliga individuella utvecklingsplanen innehålla en sammanfattning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att *nå kunskapskraven*.

Om ett åtgärdsprogram utarbetas behöver inte den skriftliga individuella utvecklingsplanen innehålla en sammanfattning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att *uppfylla betygskriterierna för godkända betyg eller kriterierna för bedömning*.

13 a §¹⁷

I årskurs 7–10 ska, om grundsärskolans kursplaner tillämpas och eleven får undervisning i ett ämnesområde eller ett ämne som eleven eller vårdnadshavaren inte begär betyg i, läraren en gång per läsår vid ett av utvecklingssamtalen i en skriftlig individuell utvecklingsplan

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till *kunskapskraven* i ämnesområdet eller ämnet, och

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *nå kunskapskraven* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen i det ämnesområdet eller ämnet.

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till *betygskriterierna eller kriterierna för bedömning* i ämnet eller ämnesområdet, och

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *uppfylla betygskriterierna för godkända betyg eller kriterierna för bedömning* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen i det ämnet eller ämnesområdet.

Rektorn beslutar om utformningen av sådan skriftlig information som ges i utvecklingsplanen.

Skriftlig information om elevens skolgång får ges även i andra fall än vad som följer av första stycket och även vid andra tillfällen än vid ett utvecklingssamtal.

¹⁷ Senaste lydelse 2014:456.

Om ett åtgärdsprogram utarbetas behöver inte den skriftliga individuella utvecklingsplanen innehålla en sammanfattning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att *nå kunskapskraven*.

Om ett åtgärdsprogram utarbetas behöver inte den skriftliga individuella utvecklingsplanen innehålla en sammanfattning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att *uppfylla betygskriterierna för godkända betyg eller kriterierna för bedömning*.

17 §

Som betyg ska någon av beteckningarna A, B, C, D, E eller F användas. Betyg för godkända resultat betecknas med A, B, C, D eller E. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E. Betyg för icke *godkänt* resultat betecknas med F.

Som betyg ska någon av beteckningarna A, B, C, D, E, *Fx* eller F användas. Betyg för godkända resultat betecknas med A, B, C, D eller E. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E. Betyg för icke *godkända* resultat betecknas med *Fx* eller F. *F* är det *lägsta betyget*.

19 §¹⁸

När betyg sätts innan ett ämne har avslutats, ska betygssättningen bygga på en bedömning av de kunskaper som eleven inhämtat i ämnet till och med den aktuella terminen.

Vid bedömningen ska elevens kunskaper

1. i årskurs 7 ställas i relation till *de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till kunskapskraven i årskurs 7*, och

2. efter årskurs 7 ställas i relation till *de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till kunskapskraven i årskurs 10*.

1. i årskurs 7 ställas i relation till *betygskriterierna för årskurs 7*, och

2. efter årskurs 7 ställas i relation till *betygskriterierna för årskurs 10*.

¹⁸ Senaste lydelse 2010:2022.

20 §

När betyg sätts efter det att ett ämne har avslutats ska betyget bestämmas med hjälp av bestämda *kunskapskrav*.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer *meddelar* föreskrifter om *kunskapskrav*.

När betyg sätts efter det att ett ämne har avslutats ska betyget bestämmas med hjälp av bestämda *betygskriterier*.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer *kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela* föreskrifter om *betygskriterier*.

21 §¹⁹

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 19 och 20 §§ bortses från enstaka delar av *kunskapskrav* som *eleven ska ha uppnått* i slutet av årskurs 7 eller 10. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning, utöver dövhet eller hörselskada, eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna *nå* ett visst *kunskapskrav*.

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 19 och 20 §§ bortses från enstaka delar av de *betygskriterier* som *elevens kunskaper ska ställas i relation till* i slutet av årskurs 7 eller 10. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning, utöver dövhet eller hörselskada, eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna *visa kunskaper som motsvarar betygskriterierna* för ett visst *betyg*.

13 kap.

12 §²⁰

Minst en gång varje termin ska läraren, eleven och elevens vårdnadshavare ha ett utvecklingssamtal om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas samt om vilka insatser som behövs för

Minst en gång varje termin ska läraren, eleven och elevens vårdnadshavare ha ett utvecklingssamtal om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas samt om vilka insatser som behövs för

¹⁹ Senaste lydelse 2011:876.

²⁰ Senaste lydelse 2013:796.

att eleven ska *nå kunskapskraven* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen. Informationen vid utvecklingssamtalet ska grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i förhållande till läroplanen och *kunskapskraven* i de ämnen som eleven får undervisning i.

att eleven ska *uppfylla betygskriterierna för godkända betyg eller kriterierna för bedömning* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen. Informationen vid utvecklingssamtalet ska grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i förhållande till läroplanen och *betygskriterierna eller kriterierna för bedömning* i de ämnen som eleven får undervisning i.

Utvecklingssamtal ska i vissa fall resultera i ett sådant åtgärdsprogram som avses i 3 kap. 9 §.

13 §²¹

I årskurs 1–5 ska läraren en gång per läsår, vid ett av utvecklingssamtalen, i en skriftlig individuell utvecklingsplan

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till *kunskapskraven* i de ämnen som eleven får undervisning i, och

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *nå kunskapskraven* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen.

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till *betygskriterierna eller kriterierna för bedömning* i de ämnen som eleven får undervisning i, och

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *uppfylla betygskriterierna för godkända betyg eller kriterierna för bedömning* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen.

Den individuella utvecklingsplanen får även innehålla omdömen om elevens utveckling i övrigt inom ramen för läroplanen, om rektorn beslutar det. Överenskommelser mellan läraren, eleven och elevens vårdnadshavare vid utvecklingssamtalet ska alltid dokumenteras i utvecklingsplanen. Rektorn beslutar om utformningen av sådan skriftlig information som ges i utvecklingsplanen.

Skriftlig information om elevens skolgång får ges även vid andra tillfällen än vid ett utvecklingssamtal.

²¹ Senaste lydelse 2014:456.

Om ett åtgärdsprogram utarbetas behöver inte den skriftliga individuella utvecklingsplanen innehålla en sammanfattning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att *nå kunskapskraven*.

Om ett åtgärdsprogram utarbetas behöver inte den skriftliga individuella utvecklingsplanen innehålla en sammanfattning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att *uppfylla betygskriterierna för godkända betyg eller kriterierna för bedömning*.

18 §²²

Som betyg ska någon av beteckningarna A, B, C, D, E eller F användas. Betyg för godkända resultat betecknas med A, B, C, D eller E. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E. Betyg för icke *godkänt* resultat betecknas med F.

Som betyg ska någon av beteckningarna A, B, C, D, E, *Fx* eller F användas. Betyg för godkända resultat betecknas med A, B, C, D eller E. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E. Betyg för icke *godkända* resultat betecknas med *Fx* eller F. *F är det lägsta betyget*.

20 §²³

Betygssättningen ska på höstterminen i årskurs 6 bygga på en bedömning av de kunskaper som eleven har inhämtat i ämnet till och med den aktuella terminen. Vid bedömningen ska elevens kunskaper ställas i relation till *de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till kunskapskraven i årskurs 6*.

Betygssättningen ska på höstterminen i årskurs 6 bygga på en bedömning av de kunskaper som eleven har inhämtat i ämnet till och med den aktuella terminen. Vid bedömningen ska elevens kunskaper i årskurs 6 ställas i relation till *betygskriterierna för årskurs 6*.

²² Senaste lydelse 2010:2022.

²³ Senaste lydelse 2010:2022.

21 §²⁴

När betyg sätts efter det att ett ämne har avslutats ska betyget bestämmas med hjälp av bestämda *kunskapskrav*.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer *meddelar* föreskrifter om *kunskapskrav*.

När betyg sätts efter det att ett ämne har avslutats ska betyget bestämmas med hjälp av bestämda *betygskriterier*.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer *kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela* föreskrifter om *betygskriterier*.

21 b §²⁵

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 20 och 21 §§ bortses från enstaka delar av de *kunskapskrav* som *eleven* ska *ha uppnått* i slutet av årskurs 6. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst *kunskapskrav*.

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 20 och 21 §§ bortses från enstaka delar av de *betygskriterier* som *elevens kunskaper* ska *ställas i relation till* i slutet av årskurs 6. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna *visa kunskaper som motsvarar betygskriterierna* för ett visst *betyg*.

15 kap.

23 §

Betyg för godkända resultat betecknas med A, B, C, D eller E. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E.

Som betyg på en kurs ska någon av beteckningarna A, B, C, D, E, Fx eller F användas. Betyg för godkända resultat betecknas med A, B, C, D eller E. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E. *Betyg för icke god-*

²⁴ Senaste lydelse 2010:2022.

²⁵ Senaste lydelse 2017:1104.

kända resultat betecknas med Fx eller F. F är det lägsta betyget.

Betyg för icke godkänt resultat betecknas med F.

24 §

Som betyg på en kurs ska någon av beteckningarna A, B, C, D, E eller F användas. Betyg ska bestämmas med hjälp av de kunskapskrav som har föreskrivits för en kurs.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer meddelar föreskrifter om kunskapskrav.

Betyg ska bestämmas med hjälp av de betygskriterier som har föreskrivits för en kurs.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om betygskriterier.

26 §

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen bortses från enstaka delar av kunskapskraven. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst kunskapskrav. De kunskapskrav som rör säkerhet och de som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter ska dock alltid uppfyllas.

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen bortses från enstaka delar av betygskriterierna. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna visa kunskaper som motsvarar betygskriterierna för ett visst betyg. De betygskriterier som rör säkerhet och de som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter ska dock alltid uppfyllas för det lägst godkända betyget.

18 kap.

4 §²⁶

Utbildningen i gymnasiesärskolan ska vara öppen för ungdomar vars skolplikt har upphört och som inte bedöms ha förutsättningar att *nå upp till* gymnasieskolans *kunskapskrav* därför att de har en utvecklingsstörning.

Utbildningen i gymnasiesärskolan ska vara öppen för ungdomar vars skolplikt har upphört och som inte bedöms ha förutsättningar att *uppfylla* gymnasieskolans *betygskriterier för godkända betyg* därför att de har en utvecklingsstörning.

De ungdomar som tillhör målgruppen för gymnasiesärskolan har rätt att bli mottagna i gymnasiesärskola om utbildningen påbörjas före utgången av det första kalenderhalvåret det år de fyller 20 år.

23 §²⁷

Som betyg för godkända resultat på en kurs ska någon av beteckningarna A, B, C, D eller E användas. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E. Betyg ska sättas med hjälp av de *kunskapskrav* som har föreskrivits för en kurs.

Som betyg för godkända resultat på en kurs ska någon av beteckningarna A, B, C, D eller E användas. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E. Betyg ska sättas med hjälp av de *betygskriterier* som har föreskrivits en kurs.

För den elev som inte har *uppnått kraven* för betyget E, ska betyg inte sättas.

För den elev som inte har *uppfyllt betygskriterierna* för betyget E, ska betyg inte sättas.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer *meddelar* föreskrifter om *kunskapskrav*.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer *kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela* föreskrifter om *betygskriterier*.

25 §²⁸

Om det finns särskilda skäl, får det vid betygssättningen bortses från enstaka delar av *kun-*

Om det finns särskilda skäl, får det vid betygssättningen bortses från enstaka delar av *betygs-*

²⁶ Senaste lydelse 2012:109.

²⁷ Senaste lydelse 2012:109.

²⁸ Senaste lydelse 2012:109.

skapskraven. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska *nå* ett visst *kunskapskrav*. En utvecklingsstörning får dock bara beaktas om det finns synnerliga skäl. De *kunskapskrav* som rör säkerhet och de som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter ska dock alltid uppfyllas.

kriterierna. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska *kunna visa kunskaper som motsvarar betygskriterierna* för ett visst *betyg*. En utvecklingsstörning får dock bara beaktas om det finns synnerliga skäl. De *betygskriterier* som rör säkerhet och de som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter ska dock alltid uppfyllas.

20 kap.

36 §²⁹

Som betyg på utbildning på grundläggande nivå och i svenska för invandrare ska någon av beteckningarna Godkänt eller Icke godkänt användas.

Som betyg på särskild utbildning på grundläggande nivå ska beteckningen Godkänt användas. För den elev som inte *uppnår* betyget Godkänt ska ett intyg om att eleven har deltagit i kursen utfärdas.

Som betyg på utbildning på gymnasial nivå ska någon av beteckningarna A, B, C, D, E eller F användas. Betyg för godkända resultat betecknas med A, B, C, D och E. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E. Betyg för icke *godkänt* resultat betecknas med F.

Som betyg på särskild utbildning på grundläggande nivå ska beteckningen Godkänt användas. För den elev som inte *uppfyller betygskriterierna* för betyget Godkänt ska ett intyg om att eleven har deltagit i kursen utfärdas.

Som betyg på utbildning på gymnasial nivå ska någon av beteckningarna A, B, C, D, E, *Fx* eller F användas. Betyg för godkända resultat betecknas med A, B, C, D eller E. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E. Betyg för icke *godkända*

²⁹ Senaste lydelse 2020:447.

Som betyg på särskild utbildning på gymnasial nivå ska någon av beteckningarna A, B, C, D eller E användas för godkända resultat. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E. För den elev som inte *uppnår* betyget E ska ett intyg om att eleven har deltagit i kursen utfärdas.

resultat betecknas med *Fx eller F. Det lägsta betyget är F.*

Som betyg på särskild utbildning på gymnasial nivå ska någon av beteckningarna A, B, C, D eller E användas för godkända resultat. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E. För den elev som inte *uppfyller betygskriterierna för* betyget E ska ett intyg om att eleven har deltagit i kursen utfärdas.

37 §³⁰

Betyg på kurser i utbildning på grundläggande nivå, i särskild utbildning på grundläggande nivå och i svenska för invandrare ska grundas på en bedömning av elevens kunskaper i förhållande till uppställda *kunskapskrav* i kursplaner. Betyg på kurser i utbildning på gymnasial nivå och i särskild utbildning på gymnasial nivå ska grundas på en bedömning av elevens kunskaper i förhållande till uppställda *kunskapskrav* i ämnesplaner.

Kunskapskrav ska finnas för varje kurs där betyg ska sättas.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om *kunskapskrav*.

Betyg på kurser i utbildning på grundläggande nivå, i särskild utbildning på grundläggande nivå och i svenska för invandrare ska grundas på en bedömning av elevens kunskaper i förhållande till uppställda *betygs-kriterier* i kursplaner. Betyg på kurser i utbildning på gymnasial nivå och i särskild utbildning på gymnasial nivå ska grundas på en bedömning av elevens kunskaper i förhållande till uppställda *betygs-kriterier* i ämnesplaner.

Betygs-kriterier ska finnas för varje kurs där betyg ska sättas.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om *betygs-kriterier*.

³⁰ Senaste lydelse 2020:446.

38 §³¹

Om det finns särskilda skäl, får det vid betygssättningen bortses från *enstaka kunskapskrav eller från* enstaka delar av *sådana krav*. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna *nå* ett visst *kunskapskrav*.

Vid betygssättning inom särskild utbildning på grundläggande och gymnasial nivå får en utvecklingsstörning bara beaktas om det finns synnerliga skäl.

Trots vad som anges i första och andra styckena ska de *kunskapskrav* som rör säkerhet och de som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter alltid uppfyllas.

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen bortses från enstaka delar av *betygskriterierna*. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna *visa kunskaper som motsvarar betygskriterierna* för ett visst *betyg*.

Trots vad som anges i första och andra styckena ska de *betygskriterier* som rör säkerhet och de som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter alltid uppfyllas *för det lägst godkända betyget*.

40 §³²

Den som är bosatt i landet och vill ha betyg från kommunal vuxenutbildning ska ha möjlighet att genomgå provning i alla kurser som det sätts betyg på och i komvuxarbete. Detta gäller även den som tidigare har fått betyg på kursen, komvuxarbetet, ett gymnasiearbete eller ett gymnasiesärskolearbete. Den som är elev i gymnasieskolan eller i gymnasiesärskolan får dock inte genomgå provning i en kurs, ett gymnasiearbete eller ett gymnasiesärskolearbete om eleven har fått minst betyget E på kursen, gymnasiearbetet eller gymnasiesärskolearbetet.

Provning får göras bara hos en huvudman som anordnar den aktuella kursen eller, när det gäller komvuxarbete, utbildning inom det kunskapsområde som komvuxarbetet avser.

³¹ Senaste lydelse 2020:446.

³² Senaste lydelse 2020:447.

Med prövning i en kurs avses en bedömning av kunskaper i förhållande till uppställda *kunskapskrav* i kursplaner eller ämnesplaner.

Med prövning i en kurs avses en bedömning av kunskaper i förhållande till uppställda *betygskriterier* i kursplaner eller ämnesplaner.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela ytterligare föreskrifter om prövning.

-
1. Denna lag träder i kraft den 1 juli 2021.
 2. Lagen tillämpas från och med den 1 juli 2022.

1.2 Förslag till lag om ändring i skollagen (2010:800)

Härigenom föreskrivs i fråga om skollagen (2010:800)

dels att 15 kap. 22, 23–24 och 25 a §§, 16 kap. 23–24 och 27–28 §§, 17 a kap. 12 och 14 §§, 18 kap. 22 och 23 §§, 19 kap. 24–25 §§, 20 kap. 5–6, 9, 19 e, 35, 37–37 a, 39–40 och 44 §§ och att rubriken närmast före 20 kap. 5 § ska ha följande lydelse,

dels att det ska införas fyra nya paragrafer 15. kap. 22 a, 18 kap. 22 a och 20 kap. 35 a–b §§,

dels att rubriken närmast före 16 kap. 21 § ska lyda ”Ämnen, nivåer i ämnen och gymnasiearbete”, att rubriken närmast före 17 a kap. 11 § ska lyda ”Ämnen och nivåer i ämnen” och att rubriken närmast före 19 kap. 22 § ska lyda ”Ämnen, nivåer i ämnen, ämnesområden och gymnasiesärskolearbete”.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

15 kap.

22 §³³

Betyg ska sättas

– på varje avslutad kurs,

– efter genomfört gymnasiearbete och examensarbete, och

– i grundskolans ämnen i de fall undervisning i dessa får förekomma i gymnasieskolan.

Regeringen får meddela föreskrifter om hur betygssättningen ska gå till. Föreskrifterna får innebära undantag från bestämmelsen i 3 kap. 16 § om vem som beslutar om betyg.

1. i ämnen efter varje avslutad nivå i ämnena,

2. efter genomfört gymnasiearbete och examensarbete, och

3. i grundskolans ämnen i de fall undervisning i dessa får förekomma i gymnasieskolan.

Ett betyg i ett ämne enligt första stycket 1 omfattar även underliggande nivåer i ämnet. Ett icke godkänt betyg omfattar dock inte underliggande nivåer med ett godkänt betyg.

Regeringen får meddela föreskrifter som innebär att det för ett visst ämne görs undantag från andra stycket.

³³ Senaste lydelse 2014:530.

22 a §

Regeringen får meddela föreskrifter om hur betygssättningen ska gå till. Föreskrifterna får innebära undantag från bestämmelsen i 3 kap. 16 § om vem som beslutar om betyg.

Lydelse enligt 1.1

Föreslagen lydelse

23 §

Som betyg på en kurs ska någon av beteckningarna A, B, C, D, E, Fx eller F användas. Betyg för godkända resultat betecknas med A, B, C, D eller E. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E. Betyg för icke godkända resultat betecknas med Fx eller F. F är det lägsta betyget.

Som betyg i ett ämne ska någon av beteckningarna A, B, C, D, E, Fx eller F användas. Betyg för godkända resultat betecknas med A, B, C, D eller E. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E. Betyg för icke godkända resultat betecknas med Fx eller F. F är det lägsta betyget.

24 §

Betyg ska bestämmas med hjälp av de betygskriterier som har föreskrivits för en kurs.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om betygskriterier.

Betyg ska bestämmas med hjälp av de betygskriterier som har föreskrivits för ett ämne.

Regeringen får meddela föreskrifter om att betyg i ett sådant ämne som avses i 22 § tredje stycket får bestämmas med hjälp av betygskriterier som föreskrivits för en del av ett ämne, som består av en eller flera nivåer i ämnet.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om betygskriterier.

*Nuvarande lydelse**Föreslagen lydelse*25 a §³⁴

Vid betygssättning i *en kurs* som det ges ett nationellt prov i ska elevens resultat på det provet särskilt beaktas. Provresultatet eller resultat på delprov ska dock inte särskilt beaktas om det finns särskilda skäl.

Vid betygssättning i *ett ämne på en nivå* som det ges ett nationellt prov i ska elevens resultat på det provet särskilt beaktas. Provresultatet eller resultat på delprov ska dock inte särskilt beaktas om det finns särskilda skäl.

16 kap.

23 §

Utbildningen *inom varje ämne* ges i form av en eller flera *kurser*.

Utbildningen ges i form av *ämnena som består* av en eller flera *nivåer*.

För varje *kurs* ska det anges hur många gymnasiepoäng som *kursen* omfattar.

För varje *nivå i ett ämne* ska det anges hur många gymnasiepoäng som *nivån* omfattar.

24 §

Har en elev efter avslutad *kurs* eller genomfört gymnasiearbete fått lägst betyget E, är huvudmannen inte skyldig att erbjuda ytterligare utbildning av samma slag, om inte annat följer av föreskrifter meddelade med stöd av andra stycket.

Har en elev efter avslutad *nivå i ett ämne* eller genomfört gymnasiearbete fått lägst betyget E, är huvudmannen inte skyldig att erbjuda ytterligare utbildning av samma slag, om inte annat följer av föreskrifter meddelade med stöd av andra stycket.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om vad som krävs för att få *påbörja en kurs* och att få *gå* om *en kurs*.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om vad som krävs för att få *börja läsa ett ämne eller en viss nivå i ett ämne* och att få *läsa* om *ett ämne*.

³⁴ Senaste lydelse 2017:1104.

27 §

Yrkesexamen ska utfärdas om en elev som avses i 26 § har godkända betyg på en utbildning som omfattar minst 2 250 gymnasiepoäng och som innefattar

1. *en eller flera kurser i svenska eller svenska som andraspråk, engelska och matematik om sammanlagt 100 gymnasiepoäng i varje ämne, och*

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer *meddelar* föreskrifter om *vilka kurser* i de ämnen som anges i första stycket 1 som ska vara *godkända* och om andra *kurser* som ska ingå i de godkända betygen för respektive yrkesprogram.

1. *ämnena* svenska eller svenska som andraspråk, engelska och matematik om sammanlagt 100 gymnasiepoäng i varje ämne, och

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer *kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela* föreskrifter om

1. *vilken nivå* i de ämnen som anges i första stycket 1 som ska vara *godkänd* och

2. *andra ämnen och nivåer i dessa ämnen* som ska ingå i de godkända betygen för respektive yrkesprogram.

28 §

Högskoleförberedande examen ska utfärdas om en elev som avses i 26 § har godkända betyg på utbildning som omfattar minst 2 250 gymnasiepoäng och som innefattar *en eller flera kurser i*

1. svenska eller svenska som andraspråk om sammanlagt 300 gymnasiepoäng,

2. engelska om sammanlagt 200 gymnasiepoäng, och

3. matematik om sammanlagt 100 gymnasiepoäng.

Gymnasiearbetet ska ingå i de godkända betygen.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer *meddelar* föreskrifter om *vilka kurser* i de ämnen som anges i första stycket som ska

Högskoleförberedande examen ska utfärdas om en elev som avses i 26 § har godkända betyg på utbildning som omfattar minst 2 250 gymnasiepoäng och som innefattar *ämnena*

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer *kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela* föreskrifter om *vilken nivå* som ska

vara godkända.

vara godkänd i respektive ämne som anges i första stycket.

17 a kap.

12 §³⁵

Utbildningen inom varje ämne ges i form av en eller flera kurser.

Utbildningen ges i form av ämnen som består av en eller flera nivåer.

För varje kurs ska det anges hur många gymnasiepoäng som kursen omfattar.

För varje nivå i ett ämne ska det anges hur många gymnasiepoäng som nivån omfattar.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om vad som krävs för att få påbörja en kurs.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om vad som krävs för att få börja läsa ett ämne eller en viss nivå i ett ämne.

14 §³⁶

Har en elev efter avslutad kurs eller genomfört examensarbete fått lägst betyget E, är huvudmannen inte skyldig att erbjuda ytterligare utbildning av samma slag, om inte annat följer av föreskrifter meddelade med stöd av andra stycket.

Har en elev efter avslutad nivå i ett ämne eller genomfört examensarbete fått lägst betyget E, är huvudmannen inte skyldig att erbjuda ytterligare utbildning av samma slag, om inte annat följer av föreskrifter meddelade med stöd av andra stycket.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om vad som krävs för att få gå om en kurs.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om vad som krävs för att få läsa om ett ämne.

³⁵ Senaste lydelse 2014:530.

³⁶ Senaste lydelse 2014:530.

18 kap.

22 §³⁷

På de nationella programmen ska betyg sättas *på* varje avslutad *kurs* och efter genomfört gymnasiesärskolearbete.

Om en elev på ett individuellt program har läst *en kurs* i ett ämne enligt 19 kap. 15 §, ska betyg sättas *när kursen är avslutad*.

Om en elev har läst en kurs enligt gymnasieskolans ämnesplan ska, i stället för vad som föreskrivs i 23–26 §§, betyg sättas enligt bestämmelserna i 15 kap. 22–27 §§ om betygssättning i gymnasieskolan.

Regeringen får meddela föreskrifter om hur betygssättningen ska gå till. Föreskrifterna får innebära undantag från bestämmelsen i 3 kap. 16 § om vem som beslutar om betyg.

På de nationella programmen ska betyg sättas *i ämnen efter* varje avslutad *nivå i ämnena* och efter genomfört gymnasiesärskolearbete.

Om en elev på ett individuellt program har läst ett ämne enligt 19 kap. 15 §, ska betyg sättas *i ämnet efter varje avslutad nivå i ämnet*.

Ett betyg i ett ämne enligt första eller andra stycket omfattar även underliggande nivåer i ämnet. Om betyg inte sätts efter en nivå i ämnet enligt 23 § andra stycket ska betyg som satts på en underliggande nivå fortsatt gälla.

Om en elev har läst ett ämne enligt gymnasieskolans ämnesplan ska, i stället för vad som föreskrivs i 23–26 §§, betyg sättas enligt bestämmelserna i 15 kap. 22–27 §§ om betygssättning i gymnasieskolan.

22 a §

Regeringen får meddela föreskrifter om hur betygssättningen ska gå till. Föreskrifterna får innebära undantag från bestämmelsen i 3 kap. 16 § om vem som beslutar om betyg.

³⁷ Senaste lydelse 2018:749.

*Lydelse enligt 1.1**Föreslagen lydelse*23 §³⁸

Som betyg för godkända resultat *på en kurs* ska någon av beteckningarna A, B, C, D eller E användas. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E. Betyg ska sättas med hjälp av de *kunskapskrav* som har föreskrivits för *en kurs*.

Som betyg för godkända resultat *i ett ämne* ska någon av beteckningarna A, B, C, D eller E användas. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E. Betyg ska sättas med hjälp av de *betygskriterier* som har föreskrivits för *ett ämne*.

För den elev som inte har uppfyllt betygskriterierna för betyget E, ska betyg inte sättas.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om betygskriterier.

*Nuvarande lydelse**Föreslagen lydelse*

19 kap.

24 §³⁹

Utbildningen inom varje *ämne* ges i form av en eller flera *kurser*.

Utbildningen ges i form av *ämnena som består* av en eller flera *nivåer*.

För varje *kurs* ska det anges hur många gymnasiesärskolepoäng *kursen* omfattar.

För varje *nivå i ett ämne* ska det anges hur många gymnasiesärskolepoäng *som nivån* omfattar.

25 §⁴⁰

Har en elev efter avslutad *kurs* eller genomfört gymnasiesärskolearbete fått lägst betyget E, är huvudmannen inte skyldig att erbjuda ytterligare utbildning av samma slag, om inte annat följer

Har en elev efter avslutad *nivå i ett ämne* eller genomfört gymnasiesärskolearbete fått lägst betyget E, är huvudmannen inte skyldig att erbjuda ytterligare utbildning av samma slag, om

³⁸ Senaste lydelse 2012:109.

³⁹ Senaste lydelse 2012:109.

⁴⁰ Senaste lydelse 2012:109.

av föreskrifter som har meddelats med stöd av andra stycket.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om vad som krävs för att få *påbörja en kurs* och att få *gå om en kurs*.

inte annat följer av föreskrifter som har meddelats med stöd av andra stycket.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om vad som krävs för att få *börja läsa ett ämne eller en viss nivå i ett ämne* och att få *läsa om ett ämne*.

20 kap.

Kurser och gymnasiepoäng

Kurser, ämnen och gymnasiepoäng

5 §⁴¹

Utbildningen bedrivs i form av kurser. Utbildningen på gymnasial nivå och den särskilda utbildningen på gymnasial nivå bedrivs även i form av ett komvuxarbete.

På gymnasial nivå betecknas *kursernas* och *komvuxarbetets omfattning* med gymnasiepoäng.

Inom särskild utbildning på gymnasial nivå betecknas *kursernas* och *komvuxarbetets omfattning* med gymnasiesärskolepoäng.

Utbildningen *på grundläggande nivå, särskild utbildning på grundläggande nivå och utbildning i svenska för invandrare* bedrivs i form av kurser. Utbildningen på gymnasial nivå och den särskilda utbildningen på gymnasial nivå bedrivs *i form av ämnen som består av nivåer*, och även i form av ett komvuxarbete.

På gymnasial nivå betecknas *omfattningen av nivåer i ämnen* och *av komvuxarbetet* med gymnasiepoäng.

Inom särskild utbildning på gymnasial nivå betecknas *omfattningen av nivåer i ämnen* och *av komvuxarbetet* med gymnasiesärskolepoäng.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om att utbildning på gymnasial nivå eller sär-

⁴¹ Senaste lydelse 2020:447.

skild utbildning på gymnasial nivå som inte bedrivs enligt gymnasieskolans eller gymnasiesärskolans ämnesplaner får bedrivs i form av kurser.

6 §⁴²

För varje kurs ska det finnas en kursplan när det gäller utbildning på grundläggande nivå och särskild utbildning på grundläggande nivå. För varje ämne ska det finnas en ämnesplan när det gäller utbildning på gymnasial nivå och särskild utbildning på gymnasial nivå.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om kursplaner, ämnesplaner, gymnasiepoäng och gymnasiesärskolepoäng. Sådana föreskrifter får innebära att kursplaner eller ämnesplaner inte ska finnas eller att gymnasiepoäng eller gymnasiesärskolepoäng inte ska beräknas för vissa kurser.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om kursplaner, ämnesplaner, gymnasiepoäng och gymnasiesärskolepoäng. Sådana föreskrifter får innebära att kursplaner eller ämnesplaner inte ska finnas eller att gymnasiepoäng eller gymnasiesärskolepoäng inte ska beräknas för vissa kurser *eller ämnen*.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får också meddela föreskrifter om mål för komvuxarbetet.

9 §⁴³

Den som har antagits till en kurs har rätt att fullfölja kursen.

Huvudmannen får dock besluta att utbildningen på kursen ska upphöra, om eleven saknar förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen eller annars inte gör tillfredsställande framsteg.

Den som har antagits till *utbildning på en kurs eller i ett ämne på en viss nivå* har rätt att fullfölja kursen *eller nivån*.

Huvudmannen får dock besluta att utbildningen på kursen *eller på den aktuella nivån i ämnet* ska upphöra, om eleven saknar förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen eller annars inte gör tillfredsställande framsteg.

⁴² Senaste lydelse 2020:447.

⁴³ Senaste lydelse 2020:446.

Den vars utbildning på grundläggande nivå eller särskilda utbildning på grundläggande nivå har upphört enligt andra stycket ska på nytt beredas sådan utbildning, om det finns särskilda skäl för det. Den vars utbildning på gymnasial nivå eller särskilda utbildning på gymnasial nivå har upphört enligt andra stycket får på nytt beredas sådan utbildning, om det finns särskilda skäl för det.

Den vars utbildning i svenska för invandrare har upphört enligt andra stycket eller som frivilligt avbrutit sådan utbildning ska på nytt beredas sådan utbildning, om det finns särskilda skäl för det.

Utbildningen får avbrytas även enligt bestämmelserna i 5 kap. 17–20 §§.

19 e §⁴⁴

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om vilka *kurser* som omfattas av rätten att delta i utbildning enligt 19 a och 19 b §§.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om vilka *ämnen och vilka nivåer i dessa ämnen* som omfattas av rätten att delta i utbildning enligt 19 a och 19 b §§.

35 §⁴⁵

Betyg ska sättas på varje avslutad kurs och efter genomfört *komvuxarbete*.

I utbildning på grundläggande nivå, i särskild utbildning på grundläggande nivå och i utbildning i svenska för invandrare ska betyg sättas på varje avslutad kurs.

Inom den del av den särskilda utbildningen på grundläggande nivå som motsvarar träningsskolan inom grundsärskolan ska betyg inte sättas. Efter en avslutad kurs ska i stället ett intyg utfärdas om att eleven har deltagit i kursen.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela ytterligare föreskrifter om betygssättning och om komvuxarbetet i övrigt. Sådana före-

⁴⁴ Senaste lydelse 2016:1184.

⁴⁵ Senaste lydelse 2020:447.

skrifter får innebära att betyg inte ska sättas på vissa kurser.

35 a §

I utbildning på gymnasial nivå och i särskild utbildning på gymnasial nivå ska betyg sättas

1. i ämnen efter varje avslutad nivå i ämnena och

2. efter genomfört komvuxarbete.

Ett betyg i ett ämne enligt första stycket 1 omfattar även underliggande nivåer i ämnet. Ett icke godkänt betyg omfattar dock inte underliggande nivåer med ett godkänt betyg.

Regeringen får meddela föreskrifter som innebär att det för ett visst ämne görs undantag från andra stycket.

35 b §

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela ytterligare föreskrifter om betygssättning och om komvuxarbetet i övrigt. Sådana föreskrifter får innebära att betyg inte ska sättas i vissa kurser eller ämnen.

Lydelse enligt 1.1

Föreslagen lydelse

37 §

Betyg på kurser i utbildning på grundläggande nivå, i särskild utbildning på grundläggande nivå och i svenska för invandrare ska grundas på en bedömning av elevens kunskaper i förhållande

Betyg på kurser i utbildning på grundläggande nivå, i särskild utbildning på grundläggande nivå och i svenska för invandrare ska grundas på en bedömning av elevens kunskaper i förhållande

till uppställda betygskriterier i kursplaner. Betyg *på kurser* i utbildning på gymnasial nivå och i särskild utbildning på gymnasial nivå ska grundas på en bedömning av elevens kunskaper i förhållande till uppställda betygskriterier i ämnesplaner.

Betygskriterier ska finnas för varje kurs där betyg ska sättas.

till uppställda betygskriterier i kursplaner. Betyg *i ämnen* i utbildning på gymnasial nivå och i särskild utbildning på gymnasial nivå ska grundas på en bedömning av elevens kunskaper i förhållande till i ämnesplaner uppställda betygskriterier *för ämnet*.

Betygskriterier ska finnas för varje kurs *och ämne* där betyg ska sättas.

Regeringen får meddela föreskrifter om att betyg i ett visst ämne inom utbildning på gymnasial nivå, i stället för vad som anges i första stycket, får bestämmas med hjälp av betygskriterier som föreskrivits för en del av ett ämne, som består av en eller flera nivåer i ämnet.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om betygskriterier.

Nuvarande lydelse

Vid betygssättning i en kurs som det ges ett nationellt prov i ska elevens resultat på det provet särskilt beaktas. Provresultatet eller resultat på delprov ska dock inte särskilt beaktas om det finns särskilda skäl.

Föreslagen lydelse

37 a §⁴⁶

Vid betygssättning i en kurs som det ges ett nationellt prov i *eller i ett ämne på en nivå som det ges ett nationellt prov i* ska elevens resultat på det provet särskilt beaktas. Provresultatet eller resultat på delprov ska dock inte särskilt beaktas om det finns särskilda skäl.

⁴⁶ Senaste lydelse 2017:1104.

39 §⁴⁷

Om det saknas underlag för bedömning av en elevs kunskaper i en kurs på grund av elevens bristande deltagande, ska betyg inte sättas på kursen.

Lydelse enligt 1.1

Om det saknas underlag för bedömning av en elevs kunskaper i en kurs *eller i ett ämne på en viss nivå*, på grund av elevens bristande deltagande, ska betyg inte sättas på kursen *eller i ämnet på den aktuella nivån*.

Föreslagen lydelse

40 §

Den som är bosatt i landet och vill ha betyg från kommunal vuxenutbildning ska ha möjlighet att genomgå provning i alla kurser som det sätts betyg på och i komvuxarbete. Detta gäller även den som tidigare har fått betyg på kursen, komvuxarbetet, ett gymnasiearbete eller ett gymnasiesärskolearbete. Den som är elev i gymnasieskolan eller i gymnasiesärskolan får dock inte genomgå provning i *en kurs*, ett gymnasiearbete eller ett gymnasiesärskolearbete om eleven har fått minst betyget E på *kursen, gymnasiearbetet eller gymnasiesärskolearbetet*.

Provning får göras bara hos en huvudman som anordnar den aktuella kursen eller, när det gäller komvuxarbete, utbildning

Den som är bosatt i landet och vill ha betyg från kommunal vuxenutbildning ska ha möjlighet att genomgå provning i alla kurser som det sätts betyg på, *i alla ämnen som det sätts betyg i* och i komvuxarbete. Detta gäller även den som tidigare har fått betyg på kursen, *i ämnet, på komvuxarbetet, på ett gymnasiearbete eller på ett gymnasiesärskolearbete*. Den som är elev i gymnasieskolan eller i gymnasiesärskolan får dock inte genomgå provning

1. *i ett ämne* om eleven har fått minst betyget E *i ämnet och om den nivå provningen gäller omfattas av det godkända betyget, eller*

2. *på ett gymnasiearbete eller ett gymnasiesärskolearbete som eleven har fått minst betyget E på.*

Provning *inom utbildning på grundläggande nivå, i särskild utbildning på grundläggande nivå eller i svenska för invandrare* får

⁴⁷ Senaste lydelse 2015:482.

inom det kunskapsområde som komvuxarbetet avser.

Med prövning i en kurs avses en bedömning av kunskaper i förhållande till uppställda betygskriterier i kursplaner eller ämnesplaner.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela ytterligare föreskrifter om prövning.

Nuvarande lydelse

Den som genomgått en kurs i kommunal vuxenutbildning och vill få sina kunskaper dokumenterade på annat sätt än genom betyg ska få ett intyg.

göras bara hos en huvudman som anordnar den aktuella kursen. Prövning *inom utbildning på gymnasial nivå eller i särskild utbildning på gymnasial nivå* får göras bara hos en huvudman som anordnar *det aktuella ämnet* eller, när det gäller komvuxarbete, utbildning inom det kunskapsområde som komvuxarbetet avser.

Med prövning i en kurs *inom utbildning på grundläggande nivå, i särskild utbildning på grundläggande nivå och i svenska för invandrare* avses en bedömning av kunskaper i förhållande till uppställda betygskriterier i kursplaner. Med prövning i *ett ämne inom utbildning på gymnasial nivå och i särskild utbildning på gymnasial nivå* avses en bedömning av kunskaper *i ett ämne på den nivå eleven prövar i*, i förhållande till uppställda betygskriterier i ämnesplaner.

Föreslagen lydelse

44 §⁴⁸

Den som genomgått kommunal vuxenutbildning *i form av en kurs eller ett ämne i en eller flera nivåer* och vill få sina kunskaper dokumenterade på annat sätt än genom betyg ska få ett intyg.

⁴⁸ Senaste lydelse 2015:482.

Huvudmannen ansvarar för att eleverna informeras om möjligheten att få ett intyg.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om att intyg alltid ska utfärdas efter vissa kurser eller viss utbildning.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om att intyg alltid ska utfärdas efter vissa kurser, *vissa ämnen* eller viss utbildning.

-
1. Denna lag träder i kraft den 1 januari 2022.
 2. Lagen tillämpas på utbildning som efter den 30 juni 2024 påbörjas på ett nationellt program i gymnasieskolan, på introduktionsprogram i gymnasieskolan, på program i gymnasiesärskolan samt inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och kommunal vuxenutbildning som särskild utbildning på gymnasial nivå.
 3. Lagen tillämpas på vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år som påbörjas efter den 30 juni 2027.
 4. Äldre föreskrifter gäller fortfarande för utbildning som påbörjats före den 1 juli 2024 på ett nationellt program i gymnasieskolan, på introduktionsprogram i gymnasieskolan, på program i gymnasiesärskolan samt inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och kommunal vuxenutbildning som särskild utbildning på gymnasial nivå.
 5. Äldre föreskrifter gäller för vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år som påbörjats före 1 juli 2027.
 6. Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om att elever som har påbörjat sin utbildning före den 1 juli 2024 och som fullföljer denna senare än fem år från det att den påbörjades, ska fullfölja utbildningen enligt de bestämmelser som gäller för utbildning som har påbörjats efter den 30 juni 2024.
 7. En gymnasieexamen enligt 16 kap. 26–28 §§ och en gymnasieingenjörsexamen enligt 17 a kap. 15 §, får utöver betyg i ämnen innehålla kursbetyg enligt de äldre bestämmelserna.
 8. Regeringen eller den myndighet regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om vilka ämnen och nivåer som motsvarar kurser enligt de äldre ämnesplanerna.

1.3 Förslag till lag om ändring i lagen (2007:1157) om yrkesförarkompetens

Härigenom föreskrivs i fråga om lagen (2007:1157) om yrkesförarkompetens att 8 kap. 3 § ska ha följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

8 kap.
3 §⁴⁹

Gymnasieskola eller kommunal vuxenutbildning, där eleven går en nationell kurs som har varit föremål för samråd mellan de myndigheter som regeringen bestämmer, är inte skyldig att ha tillstånd.

Gymnasieskola eller kommunal vuxenutbildning, där eleven läser ett nationellt ämne som har varit föremål för samråd mellan de myndigheter som regeringen bestämmer, är inte skyldig att ha tillstånd.

-
1. Denna lag träder i kraft den 1 januari 2022.
 2. Lagen tillämpas från och med den 1 juli 2024.
 3. Bestämmelsen i sin äldre lydelse gäller för utbildning som påbörjats före den 1 juli 2024.

⁴⁹ Senaste lydelse 2010:872.

1.4 Förslag till förordning om ändring i skolförordningen (2011:185)

Härigenom föreskrivs i fråga om skolförordningen (2011:185)

att 5 kap. 2 §, 6 kap. 7 §, 9 kap. 1–2, 11, 18, 20 och 23 §§, 10 kap. 1 och 9 §§, 11 kap. 1 och 9–10 §§, 12 kap. 1 och 9–10 §§ och rubrikerna närmast 6 kap. 7 § och 9 kap. 1 § ska ha följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

5 kap.

2 §

Eleverna ska genom strukturerad undervisning ges ett kontinuerligt och aktivt lärarstöd i den omfattning som behövs för att skapa förutsättningar för att eleverna *när de kunskapskrav* som *minst* ska *uppnås* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för utbildningen.

Eleverna ska genom strukturerad undervisning ges ett kontinuerligt och aktivt lärarstöd i den omfattning som behövs för att skapa förutsättningar för att eleverna *uppfyller betygskriterierna för det lägst godkända betyget eller de kriterier för bedömning* som *lägst* ska *uppfyllas* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för utbildningen.

6 kap.

7 §⁵⁰

Kunskapskrav

Kunskapskrav ska finnas för betygen A–E.

Betygskriterier

Betygskriterier ska finnas för betygen A–Fx. *Vid betygssättning ska läraren göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper och med stöd av kriterierna sätta det betyg som bäst motsvarar kunskaperna. För ett godkänt betyg ska alltid som lägst kriterierna för betyget E vara uppfyllda.*

⁵⁰ Senaste lydelse 2011:506.

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

Kriterierna för betygen A, C och E ska *beskriva typiska* kunskaper för respektive betyg. *Kriterierna* för betyget B innebär att *elevens kunskaper bedöms vara mellan A och C*. *Kriterierna* för betyget D innebär att *elevens kunskaper bedöms vara mellan C och E*. *Kriterierna* för betyget *Fx* innebär att *elevens kunskaper i sin helhet inte motsvarar ett godkänt betyg men bedöms vara nära E*.

9 kap.

Läroplan och kunskapskrav

Läroplan och betygskriterier

1 §

För grundskolan gäller en läroplan enligt 1 kap. 11 § första stycket skollagen (2010:800).

Läroplanen finns i förordningen (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Av 3 § samma förordning framgår att kursplaner för grundskolans ämnen ingår i läroplanen och att kursplanerna kompletteras av *kunskapskrav*.

Läroplanen finns i förordningen (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Av 3 § samma förordning framgår att kursplaner för grundskolans ämnen ingår i läroplanen och att kursplanerna kompletteras av *betygskriterier och kriterier för bedömning*.

2 §⁵¹

Kunskapskrav ska finnas för

Kriterier för bedömning ska finnas för

- läsförståelse i årskurs 1,
- matematik, svenska och svenska som andraspråk samt gemensamt för samhällsorienterande ämnen och för naturorienterande ämnen i årskurs 3,

⁵¹ Senaste lydelse 2016:336.

- *samtliga ämnen utom moderna språk i årskurs 6, och*
- *samtliga ämnen i årskurs 9.*

Kunskapskraven i årskurs 1 och 3 anger den lägsta godtagbara kunskapsnivån för en elev vid slutet av årskursen. *Kunskapskraven* i årskurs 6 anger den kunskapsnivå som *krävs* för ett visst betyg när betyg sätts sista gången före slutet av årskurs 6. *Kunskapskraven* i årskurs 9 anger den kunskapsnivå som *krävs* för ett visst betyg när ett ämne avslutas.

- Betygskriterier ska finnas för*
- *samtliga ämnen utom moderna språk i årskurs 6, och*
- *samtliga ämnen i årskurs 9.*

Kriterierna för bedömning i årskurs 1 och 3 anger den lägsta godtagbara kunskapsnivån för en elev vid slutet av årskursen. *Betygskriterierna* i årskurs 6 anger den kunskapsnivå som *ska uppfyllas* för ett visst betyg när betyg sätts sista gången före slutet av årskurs 6. *Betygskriterierna* i årskurs 9 anger den kunskapsnivå som *ska uppfyllas* för ett visst betyg när ett ämne avslutas.

11 §

Undervisning i ett ämne inom elevens val eller skolans val ska till sitt innehåll och sin inriktning vara förenlig med kursplanen och med *kunskapskraven*.

Undervisning i ett ämne inom elevens val eller skolans val ska till sitt innehåll och sin inriktning vara förenlig med kursplanen och med *betygskriterierna och kriterierna för bedömning*.

18 §⁵²

Statens skolinspektion får efter ansökan besluta att en huvudman får anordna delar av undervisningen på engelska för andra elever än sådana som avses i 14 §, om

1. undervisningens innehåll och utformning säkerställer att eleverna får tillräckliga kunskaper i svenska för att *nå kunskapskraven* i samtliga ämnen,

1. undervisningens innehåll och utformning säkerställer att eleverna får tillräckliga kunskaper i svenska för att *uppfylla betygskriterierna* i samtliga ämnen och *kriterierna för bedömning* i de

⁵² Senaste lydelse 2014:457.

ämnen som anges i 2 § första stycket.

2. de lärare som undervisar på engelska uppfyller kraven enligt 2 kap. 13 § eller 17 § första stycket 1 skollagen (2010:800), och

3. utbildningen håller god kvalitet.

Beslutet ska avse en viss skolenhet. Beslutet får återkallas om villkoren enligt första stycket inte längre är uppfyllda.

Enligt 6 § språklagen (2009:600) har det allmänna ett särskilt ansvar för att svenskan används och utvecklas.

20 §⁵³

Nationella prov ska användas i de ämnen och årskurser som anges i 21 §. Syftet med proven är att stödja betygssättningen, förutom i årskurs 3 där syftet är att stödja bedömningen av *uppnådda kunskapskrav*.

Nationella prov ska användas i de ämnen och årskurser som anges i 21 §. Syftet med proven är att stödja betygssättningen, förutom i årskurs 3 där syftet är att stödja bedömningen av *elevernas kunskaper i relation till kriterierna för bedömning*.

När nationella prov används ska eleverna delta i alla delar av proven. Rektorn får besluta att en elev inte behöver delta i ett nationellt prov eller i någon eller några delar av ett sådant prov, om det finns särskilda skäl.

23 §

Statens skolinspektion får efter ansökan besluta att en huvudman får bedriva utbildning i grundskolan utan att tillämpa timplanen om

1. huvudmannen har godtagbara pedagogiska eller organisatoriska skäl för att bedriva sådan utbildning, och

2. eleverna ges förutsättningar att *nå de kunskapskrav som minst ska uppnås* i samtliga ämnen och i övrigt utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål.

2. eleverna ges förutsättningar att *uppfylla betygskriterierna för det lägst godkända betyget* i samtliga ämnen *eller kriterierna för bedömning i de ämnen som anges i 2 § första stycket* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål.

⁵³ Senaste lydelse 2017:1107.

Medgivandet ska avse en eller flera bestämda skolenheter. Medgivandet får förenas med villkor.

10 kap.

1 §

För grundsärskolan gäller en läroplan enligt 1 kap. 11 § första stycket skollagen (2010:800).

Läroplanen finns i förordningen (SKOLFS 2010:255) om läroplan för grundsärskolan. Av 2 § samma förordning framgår att Statens skolverk får meddela föreskrifter om kursplaner och *kunskapskrav* för grundsärskolan.

Läroplanen finns i förordningen (SKOLFS 2010:255) om läroplan för grundsärskolan. Av 2 § samma förordning framgår att Statens skolverk får meddela föreskrifter om kursplaner, *betygskriterier* och *kriterier för bedömning* för grundsärskolan.

9 §

Undervisning i ett ämne inom elevens val eller skolans val ska till sitt innehåll och sin inriktning vara förenlig med kursplanen och med *kunskapskraven*.

Undervisning i ett ämne inom elevens val eller skolans val ska till sitt innehåll och sin inriktning vara förenlig med kursplanen, *betygskriterierna* och *kriterierna för bedömning*.

11 kap.

1 §

För specialskolan gäller en läroplan enligt 1 kap. 11 § första stycket skollagen (2010:800).

Läroplanen finns i förordningen (SKOLFS 2010:250) om läroplan för specialskolan samt förskoleklassen och fritidshemmet i vissa fall. I samma förordning finns bestämmelser om kursplaner och *kunskapskrav* för specialskolan.

Läroplanen finns i förordningen (SKOLFS 2010:250) om läroplan för specialskolan samt förskoleklassen och fritidshemmet i vissa fall. I samma förordning finns bestämmelser om kursplaner och *betygskriterier* och *kriterier för bedömning* i specialskolan.

I 12 kap. 8 § andra stycket skollagen (2010:800) finns bestämmelser om tillämpning av grundsärskolans kursplaner för elever med utvecklingsstörning i specialskolan. För sådana elever gäller inte 10–12 §§.

9 §

Undervisning i ett ämne inom elevens val eller skolans val ska till sitt innehåll och sin inriktning vara förenlig med kursplanen och med *kunskapskraven*.

Undervisning i ett ämne inom elevens val eller skolans val ska till sitt innehåll och sin inriktning vara förenlig med kursplanen och med *betygskriterierna och kriterierna för bedömning*.

10 §⁵⁴

Nationella prov ska användas i de ämnen och årskurser som anges i 11 §. Syftet med proven är att stödja betygssättningen, förutom i årskurs 4 där syftet är att stödja bedömningen av *uppnådda kunskapskrav*.

Nationella prov ska användas i de ämnen och årskurser som anges i 11 §. Syftet med proven är att stödja betygssättningen, förutom i årskurs 4 där syftet är att stödja bedömningen av *elevernas kunskaper i relation till kriterierna för bedömning*.

När nationella prov används ska eleverna delta i alla delar av proven. Rektorn får besluta att en elev inte behöver delta i ett nationellt prov eller i någon eller några delar av ett sådant prov, om det finns särskilda skäl.

12 kap.

1 §

För sameskolan gäller en läroplan enligt 1 kap. 11 § första stycket skollagen (2010:800).

Läroplanen finns i förordningen (SKOLFS 2010:251) om läroplan för sameskolan samt förskoleklassen och fritidshemmet i vissa fall. I samma förordning finns bestämmelser om kursplaner och *kunskapskrav* för sameskolan.

Läroplanen finns i förordningen (SKOLFS 2010:251) om läroplan för sameskolan samt förskoleklassen och fritidshemmet i vissa fall. I samma förordning finns bestämmelser om kursplaner, *betygskriterier* och *kriterier för bedömning* för sameskolan.

⁵⁴ Senaste lydelse 2017:1107.

9 §

Undervisning i ett ämne inom elevens val eller skolans val ska till sitt innehåll och sin inriktning vara förenlig med kursplanen och med *kunskapskraven*.

Undervisning i ett ämne inom elevens val eller skolans val ska till sitt innehåll och sin inriktning vara förenlig med kursplanen och med *betygskriterierna och kriterierna för bedömning*.

10 §⁵⁵

Nationella prov ska användas i de ämnen och årskurser som anges i 11 §. Syftet med proven är att stödja betygssättningen, förutom i årskurs 3 där syftet är att stödja bedömningen av uppnådda *kunskapskrav*.

Nationella prov ska användas i de ämnen och årskurser som anges i 11 §. Syftet med proven är att stödja betygssättningen, förutom i årskurs 3 där syftet är att stödja bedömningen av *elevernas kunskaper i relation till kriterierna för bedömning*.

När nationella prov används ska eleverna delta i alla delar av proven. Rektorn får besluta att en elev inte behöver delta i ett nationellt prov eller i någon eller några delar av ett sådant prov, om det finns särskilda skäl.

1. Denna förordning träder i kraft den 1 juli 2021.
2. Förordningen tillämpas på utbildning som påbörjas efter den 30 juni 2022.
3. En huvudman som har ett medgivande från Statens skolinspektion enligt 9 kap. 18 §, som gäller vid utgången av juni 2021, ska anses ha ett medgivande där villkoret om kunskapskraven enligt första stycket 1 i stället ska gälla enligt betygskriterierna för det lägst godkända betyget eller de kriterier för bedömning som lägst ska uppfyllas.

⁵⁵ Senaste lydelse 2017:1107.

1.5 Förslag till förordning om ändring i gymnasieförordningen (2010:2039)

Härigenom föreskrivs i fråga om gymnasieförordningen (2010:2039)

att 1 kap. 4 och 5 a §§, 7 kap. 4 §, 8 kap. 2 och 24 §§, 9 kap. 1 § och rubriken närmast före 8 kap. 2 § ska ha följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

1 kap.

4 §

Enligt 16 kap. 21 § och 19 kap. 22 § skollagen (2010:800) ska det för varje ämne finnas en ämnesplan. Den ska ge läraren och eleverna utrymme att själva planera undervisningen.

Av ämnesplanen ska följande framgå:

- | | |
|--|---|
| – ämnets syfte, | 1. ämnets syfte, |
| – varje kurs som ingår i ämnet, | 2. varje kurs som ingår i ämnet, |
| – det centrala innehållet för varje kurs, | 3. det centrala innehållet för varje kurs, |
| – antalet gymnasiepoäng eller gymnasiesärskolepoäng som varje kurs omfattar, och | 4. antalet gymnasiepoäng eller gymnasiesärskolepoäng som varje kurs omfattar, och |
| – <i>kunskapskraven</i> för varje kurs. | 5. <i>betygskriterierna</i> för varje kurs. |

Förutom när det gäller de gymnasiegemensamma ämnena får Statens skolverk meddela föreskrifter om ämnesplaner. Sådana föreskrifter får innebära att vissa kurser eller ämnen bara får anordnas på vissa utbildningar.

5 a §

Enligt 19 kap. 22 § skollagen (2010:800) ska det för varje ämnesområde i gymnasiesärskolan finnas en ämnesområdesplan. Den ska ge utrymme för läraren och eleverna att själva planera undervisningen. Av ämnesområdesplanen ska följande framgå

- | | |
|--|---|
| – ämnesområdets syfte, | 1. ämnesområdets syfte, |
| – ämnesområdets centrala innehåll, och | 2. ämnesområdets centrala innehåll, och |
| – ämnesområdets <i>kravnivåer</i> . | 3. ämnesområdets <i>kriterier för bedömning</i> . |

Statens skolverk får meddela föreskrifter om ämnesområdesplaner.

7 kap.

4 §⁵⁶

Övriga platser ska fördelas mellan de sökande med betygen som grund. Företräde mellan de sökande bestäms efter ett meritvärde. Meritvärdet utgörs av summan av betygsvärdena för de 16 bästa betygen i elevens slutbetyg. Betygsvärdet för betygen bestäms enligt nedan:

Betyg	Betygsvärde	Betyg	Betygsvärde
A	20	A	20
B	17,5	B	17,5
C	15	C	15
D	12,5	D	12,5
E	10	E	10
F	0	F _x	5
		F	0

En sökande som gått förberedande dansarutbildning i grundskolan med jämkad timplan och därför fått färre än 16 betyg i sitt slutbetyg ska ändå få sitt meritvärde bestämt efter 16 betyg. Uppräkningen av meritvärdet ska göras i proportion till de betyg som eleven har fått.

För de sökande som fått betyg i moderna språk som språkval får meritvärdet beräknas på summan av betygsvärdena av detta betyg och de 16 bästa betygen i övrigt. Möjligheten att öka meritvärdet med värdet av ett betyg i moderna språk som språkval gäller även en sökande som gått förberedande dansarutbildning.

En sökande som efter avslutad grundskoleutbildning eller motsvarande fått betyg i något av grundskolans ämnen efter prövning eller genom studier på ett introduktionsprogram får vid urvalet tillgodoräkna sig betygsvärdet av detta betyg.

8 kap.

Kunskapskrav

Betygskriterier

2 §

Kunskapskrav ska finnas för betygen A–E.

Betygskriterier ska finnas för betygen A–F_x. Vid betygssättning ska läraren göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper

⁵⁶ Senaste lydelse 2011:3.

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

och med stöd av kriterierna sätta det betyg som bäst motsvarar kunskaperna. För ett godkänt betyg ska alltid som lägst kriterierna för betyget E vara uppfyllda.

Kriterierna för betygen A, C och E ska beskriva typiska kunskaper för respektive betyg. Kriterierna för betyget B innebär att elevens kunskaper bedöms vara mellan A och C. Kriterierna för betyget D innebär att elevens kunskaper bedöms vara mellan C och E. Kriterierna för betyget Fx innebär att elevens kunskaper i sin helhet inte motsvarar ett godkänt betyg men bedöms vara nära E.

24 §

En elev i gymnasieskolan har rätt att genomgå provning vid den egna skolenheten i alla kurser och det gymnasiearbete som ingår i elevens individuella studieplan, om eleven inte tidigare har fått betyg på kursen eller gymnasiearbetet eller om eleven har fått *betyget F*.

En elev i gymnasieskolan har rätt att genomgå provning vid den egna skolenheten i alla kurser och det gymnasiearbete som ingår i elevens individuella studieplan, om eleven inte tidigare har fått betyg på kursen eller gymnasiearbetet eller om eleven har fått *ett icke godkänt betyg*.

9 kap.

1 §⁵⁷

Om en elev inte har fått lägst betyget E på en kurs, har eleven rätt att gå om kursen en gång. Har eleven slutfört kursen två gånger och inte fått lägst betyget E får eleven gå om kursen ytterligare en gång, om det finns särskilda skäl.

En elev som inte har fått betyget E på gymnasiearbetet eller gymnasiesärskolearbetet har rätt att göra om arbetet en gång.

⁵⁷ Senaste lydelse 2012:402.

Om en elev har fått *betyget F* på en stor andel av kurserna under ett läsår får eleven, om det finns särskilda skäl, gå om också sådana kurser som eleven fått lägst betyget E på under läsåret.

Om en elev har fått *icke godkända betyg* på en stor andel av kurserna under ett läsår får eleven, om det finns särskilda skäl, gå om också sådana kurser som eleven fått lägst betyget E på under läsåret.

-
1. Denna förordning träder i kraft den 1 juli 2021.
 2. Bestämmelserna tillämpas från och med den 1 juli 2022.

1.6 Förslag till förordning om ändring i gymnasieförordningen (2010:2039)

Härigenom föreskrivs i fråga om gymnasieförordningen (2010:2039)

att 1 kap. 3, 4 och 6–7 §§, 4 kap. 1–1 a, 5–8, 12 och 22–23 §§, 5 kap. 5 §, 6 kap. 4–6 och 8 §§, 8 kap. 3a–b, 5–9, 12, 14–15, 17–20, 22 a–25 och 27 §§, 9 kap. 1–4 a och 6 §§, 10 kap. 5–6 §§, 11 kap. 4 §, 13 kap. 8 §, 13 a kap. 3 § och rubrikerna närmast före 1 kap. 6 §, 4 kap. 8 §, 8 kap. 6, 7 och 23 §§ och 9 kap. 1 § ska ha följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

1 kap. 3 §⁵⁸

I förordningen avses med

- arbetsplatsförlagt lärande: lärande på ett program som genomförs på en eller flera arbetsplatser utanför skolan,
- fullständigt program: betyg från *kurser* och ett gymnasiearbete eller gymnasiesärskolearbete i en omfattning om 2 500 gymnasiepoäng eller gymnasiesärskolepoäng enligt en individuell studieplan,
- garanterad undervisningstid: den minsta undervisningstid i timmar som eleverna ska erbjudas enligt 16 kap. 18 §, 17 kap. 6 § eller 19 kap. 20 § skollagen (2010:800),
- gymnasial lärlingsutbildning: utbildning som börjar det första, andra eller tredje läsåret inom ett yrkesprogram i gymnasieskolan eller det första, andra, tredje eller fjärde läsåret inom ett nationellt program i gymnasiesärskolan och som till mer än hälften genomförs på en eller flera arbetsplatser utanför skolan,
- gymnasiearbete: en uppgift om 100 gymnasiepoäng som eleverna genomför inom ramen för examensmålen,
- gymnasiegemensamma ämnen: de ämnen som ska ingå i nationella program i gymnasieskolan i den omfattning som framgår av bilaga 2 till skollagen,

⁵⁸ Senaste lydelse 2018:1328.

- gymnasiepoäng: ett mått på studieomfattningen av en *kurs* i gymnasieskolan eller gymnasiearbetet,
- gymnasiepoäng: ett mått på studieomfattningen av en *nivå i ett ämne* i gymnasieskolan eller gymnasiearbetet,
- gymnasiesärskolearbete: en uppgift om 100 gymnasiesärskolepoäng som eleverna genomför inom ramen för programmålen,
- gymnasiesärskolegemensamma ämnen: de ämnen som ska ingå i nationella program i gymnasiesärskolan i den omfattning som framgår av bilaga 4 till skollagen,
- gymnasiesärskolepoäng: ett mått på studieomfattningen av en *kurs* i gymnasiesärskolan eller gymnasiesärskolearbetet,
- gymnasiesärskolepoäng: ett mått på studieomfattningen av en *nivå i ett ämne* i gymnasiesärskolan eller gymnasiesärskolearbetet,
- karaktärsämnen: de ämnen genom vilka ett program får sin karaktär,
- nationella programråd: de nationella programråd för gymnasial yrkesutbildning som Statens skolverk ska ansvara för enligt 10 § förordningen (2015:1047) med instruktion för Statens skolverk,
- nivåer i ett ämne: *benämningen på indelningar av ett ämne, efter vilka det sätts betyg enligt 15 kap. 22 § skollagen.*
- nya kurser: *kurser som initieras av huvudmän eller av andra intressenter enligt 6 § och som Skolverket har meddelat föreskrifter om enligt 4 §,*
- nya ämnen: *ett ämne eller en nivå i ett ämne som initieras av huvudmän eller av andra intressenter enligt 6 § och som Skolverket har meddelat föreskrifter om enligt 4 §,*
- programfördjupning: sådana ämnen eller *kurser* som inom examensmålen eller programmålen kompletterar de gymnasiegemensamma eller de gymnasiesärskolegemensamma och programgemensamma ämnena och som Skolverket meddelat föreskrifter om enligt 4 kap. 5 §,
- programfördjupning: sådana ämnen eller *nivåer i ämnena* som inom examensmålen eller programmålen kompletterar de gymnasiegemensamma eller de gymnasiesärskolegemensamma och programgemensamma ämnena och som Skolverket meddelat föreskrifter om enligt 4 kap. 5 §,

- programgemensamma ämnen: *kurser i gymnasiegemensamma eller gymnasiesärskolegemensamma ämnen utöver den omfattning som anges i bilaga 2 respektive bilaga 4 till skollagen eller andra kurser och som ska läsas av alla elever på programmet,*
- riksrekryterande utbildning: *en utbildning i en gymnasieskola eller gymnasiesärskola med offentlig huvudman som sökande från hela landet ska tas emot till i första hand,*
- studieväg: *det program, och i förekommande fall den inriktning, den gymnasiala lärlingsutbildning eller den särskilda variant som eleven går på,*
- särskild variant: *en utbildning som enligt 5 kap. 1 § får avvika från vad som annars gäller för nationella program,*
- yrkesutgång: *en benämning för en viss yrkeskompetens som en kombination av kurser inom yrkesprogrammets programfördjupning leder till,*
- yrkesämnen: *yrkesinriktade karaktärsämnen.*
- programgemensamma ämnen: *gymnasiegemensamma eller gymnasiesärskolegemensamma ämnen utöver den omfattning som anges i bilaga 2 respektive bilaga 4 till skollagen eller andra ämnen i viss omfattning och som ska läsas av alla elever på programmet,*
- yrkesutgång: *en benämning för en viss yrkeskompetens som vissa nivåer i ett eller flera ämnen inom yrkesprogrammets programfördjupning leder till,*
- ämneshock: *en benämning för indelningar av ett visst ämne där varje block innehåller en eller flera nivåer i ämnet och där betyg efter varje nivå inom blocket endast omfattar underliggande nivåer i samma block enligt 15 kap. 22 § tredje stycket skollagen.*

Lydelse enligt 1.5

Föreslagen lydelse

4 §

Enligt 16 kap. 21 § och 19 kap. 22 § skollagen (2010:800) ska det för varje ämne finnas en ämnesplan. Den ska ge läraren och eleverna utrymme att själva planera undervisningen.

Av ämnesplanen ska följande framgå:

1. ämnets syfte,

2. varje *kurs* som finns i ämnet,
3. det centrala innehållet för varje *kurs*,
4. antalet gymnasiepoäng eller gymnasiesärskolepoäng som varje *kurs* omfattar, och
5. betygskriterierna för varje *kurs*.

Förutom när det gäller de gymnasiegemensamma ämnena får Statens skolverk meddela föreskrifter om ämnesplaner. Sådana föreskrifter får innebära att vissa *kurser* eller ämnen bara får anordnas på vissa utbildningar.

Nuvarande lydelse

Nya kurser

En ny kurs ska ge kunskaper i ett befintligt ämne eller i ett nytt ämne.

En huvudman eller annan intressent får ansöka hos Statens skolverk om en *ny kurs*.

2. varje *nivå* som finns i ämnet,
3. det centrala innehållet för varje *nivå i ämnet*,
4. antalet gymnasiepoäng eller gymnasiesärskolepoäng som varje *nivå i ämnet* omfattar, och
5. betygskriterierna för varje *ämne*.

Om ett ämne är indelat i ämnesblock ska, utöver vad som anges i andra stycket, blocken och de nivåer som ingår i varje block anges. Om betygskriterier finns för blocken ska, i stället för vad som anges i andra stycket 5, dessa framgå.

Förutom när det gäller de gymnasiegemensamma ämnena får Statens skolverk meddela föreskrifter om ämnesplaner. Sådana föreskrifter får innebära att vissa ämnen eller *vissa nivåer i ämnen* bara får anordnas på vissa utbildningar.

Föreslagen lydelse

Nya ämnen

6 §

Ett nytt ämne ska ge kunskaper som inte redan ingår i ett befintligt ämne. En ny nivå ska ge fortsatta kunskaper i ett befintligt ämne.

En huvudman eller annan intressent får ansöka hos Statens skolverk om *ett nytt ämne eller om en ny nivå i ett ämne*.

7 §⁵⁹

En elevs individuella studieplan ska innehålla följande uppgifter:

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – vilken studieväg eleven går på, – de val av <i>kurser</i> eller ämnesområden som eleven har gjort, – övriga <i>kurser</i> eller ämnesområden som ingår i elevens program, – om eleven följer ett utökat program och i så fall vilka <i>kurser</i> som ligger utanför det fullständiga programmet, – om eleven följer ett reducerat program och i så fall i vilken omfattning samt om möjligt vilka <i>kurser</i> som har tagits bort, – om eleven följer ett individuellt anpassat program och i så fall vilka <i>kurser</i> som har bytts ut, och – när det är aktuellt, elevens studier i grundskolans ämnen. | <ul style="list-style-type: none"> 1. vilken studieväg eleven går på, 2. de val av <i>ämnen och nivåer i dessa ämnen</i>, eller <i>de val av ämnesområden</i>, som eleven har gjort, 3. övriga <i>ämnen med de nivåer</i> som ingår i elevens program, eller <i>övriga ämnesområden</i> som ingår i elevens program, 4. om eleven följer ett utökat program och i så fall vilka <i>nivåer i vilka ämnen</i> som ligger utanför det fullständiga programmet, 5. om eleven följer ett reducerat program och i så fall i vilken omfattning samt om möjligt vilka <i>nivåer i vilka ämnen</i> som har tagits bort, 6. om eleven följer ett individuellt anpassat program och i så fall vilka <i>nivåer i vilka ämnen</i> som har bytts ut, och 7. när det är aktuellt, elevens studier i grundskolans ämnen. |
|---|---|

Om eleven går ett introduktionsprogram i gymnasieskolan ska den individuella studieplanen dessutom innehålla uppgifter om

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – utbildningens mål och längd, – delar av <i>kurser</i>, annan yrkesinriktad utbildning, praktik och andra insatser som är gynnsamma för elevens kunskapsutveckling och som är avsedda att ingå i utbildningen, och – när det är aktuellt, det yrkesområde som utbildningen inriktas mot. | <ul style="list-style-type: none"> 1. utbildningens mål och längd, 2. delar av <i>nivåer i ämnen</i>, annan yrkesinriktad utbildning, praktik och andra insatser som är gynnsamma för elevens kunskapsutveckling och som är avsedda att ingå i utbildningen, och 3. när det är aktuellt, det yrkesområde som utbildningen inriktas mot. |
|---|--|

⁵⁹ Senaste lydelse 2018:1328.

4 kap.

1 §⁶⁰

- Ett nationellt program inom gymnasieskolan består av
- | | |
|---|--|
| – gymnasiegemensamma ämnen, | 1. gymnasiegemensamma ämnen, |
| – programgemensamma ämnen, | 2. programgemensamma ämnen, |
| – i förekommande fall för inriktningen gemensamma <i>karaktersämneskurser</i> , | 3. i förekommande fall för inriktningen gemensamma <i>karaktersämnen</i> , |
| – programfördjupning, | 4. programfördjupning, |
| – <i>kurser</i> inom det individuella valet, och | 5. <i>ämnen</i> inom det individuella valet, och |
| – gymnasiearbete. | 6. gymnasiearbete. |

Bestämmelser om utbildningens omfattning finns i bilaga 2 till skollagen (2010:800) och i bilaga 1 till denna förordning.

På humanistiska programets inriktning språk får inom *språkkurser* i engelska, klassisk grekiska – språk och kultur, latin – språk och kultur, moderna språk, modersmål eller svenskt teckenspråk för hörande erbjudas. På naturvetenskapsprogrammets inriktning naturvetenskap och samhälle får som naturvetenskapligt ämne kurser i biologi, fysik eller kemi erbjudas.

Statens skolverk får meddela ytterligare föreskrifter om vilka ämnen och *kurser* som ska ingå i respektive program och i de nationella inriktningarna.

På humanistiska programets inriktning språk får inom *språk ämnena* engelska, klassisk grekiska – språk och kultur, latin – språk och kultur, moderna språk, modersmål eller svenskt teckenspråk för hörande erbjudas. På naturvetenskapsprogrammets inriktning naturvetenskap och samhälle får som naturvetenskapligt ämne biologi, fysik eller kemi erbjudas.

Statens skolverk får meddela ytterligare föreskrifter om vilka ämnen och *vilka nivåer i dessa ämnen* som ska ingå i respektive program och i de nationella inriktningarna.

⁶⁰ Senaste lydelse 2018:1328.

1 a §⁶¹

Ett nationellt program inom gymnasiesärskolan består av	
– gymnasiesärskolegemensamma ämnen,	1. gymnasiesärskolegemensamma ämnen,
– programgemensamma ämnen,	2. programgemensamma ämnen,
– programfördjupning,	3. programfördjupning,
– <i>kurser</i> inom det individuella valet, och	4. <i>ämnen</i> inom det individuella valet, och
– gymnasiesärskolearbete.	5. gymnasiesärskolearbete.

Bestämmelser om utbildningens omfattning finns i bilaga 4 till skollagen (2010:800) och i bilaga 2 till denna förordning.

Statens skolverk får meddela ytterligare föreskrifter om vilka ämnen och <i>kurser</i> som ska ingå i respektive program.	Statens skolverk får meddela ytterligare föreskrifter om vilka ämnen och <i>vilka nivåer i dessa ämnen</i> som ska ingå i respektive program.
---	---

5 §⁶²

Statens skolverk får meddela föreskrifter om vilka <i>kurser</i> som får erbjudas som programfördjupning för varje program. Bland dessa <i>kurser</i> ska det för högskoleförberedande program i gymnasieskolan ingå sådana <i>kurser</i> som kan vara särskilt meriterande vid urval eller som på annat sätt kan vara av betydelse för högskolestudier. <i>Kurserna</i> ska rymmas inom respektive programs examensmål.	Statens skolverk får meddela föreskrifter om vilka <i>ämnen och vilka nivåer i dessa ämnen</i> som får erbjudas som programfördjupning för varje program. Bland dessa <i>ämnen</i> ska det för högskoleförberedande program i gymnasieskolan ingå sådana <i>ämnen och nivåer i dessa ämnen</i> som kan vara särskilt meriterande vid urval eller som på annat sätt kan vara av betydelse för högskolestudier. <i>Ämnena</i> ska rymmas inom respektive programs examensmål.
--	---

Innan Skolverket meddelar föreskrifter för högskoleförberedande program om <i>kurser</i>	Innan Skolverket meddelar föreskrifter för högskoleförberedande program om <i>ämnen</i>
--	---

⁶¹ Senaste lydelse 2018:1328.

⁶² Senaste lydelse 2012:745.

som kan vara särskilt meriterande vid urval eller som på annat sätt kan vara av betydelse för högskolestudier, ska Skolverket samråda med Universitets- och högskolerådet.

Innan Skolverket meddelar föreskrifter om programfördjupning för yrkesprogram i gymnasieskolan ska berörda nationella programråd höras.

När Skolverket meddelar föreskrifter om programfördjupning för nationella program i gymnasieskolan ska det ingå minst *en kurs* som syftar till att stödja eleverna att utifrån sina egna förutsättningar uppnå en så hög grad av självständighet som möjligt.

som kan vara särskilt meriterande vid urval eller som på annat sätt kan vara av betydelse för högskolestudier, ska Skolverket samråda med Universitets- och högskolerådet.

När Skolverket meddelar föreskrifter om programfördjupning för nationella program i gymnasieskolan ska det ingå minst *ett ämne med minst en nivå* som syftar till att stödja eleverna att utifrån sina egna förutsättningar uppnå en så hög grad av självständighet som möjligt.

6 §

Som programfördjupning ska huvudmannen erbjuda sådana *kurser* som Statens skolverk har meddelat föreskrifter om enligt 5 §. Huvudmannen beslutar vilka av dessa *kurser* som ska erbjudas som programfördjupning.

Som programfördjupning ska huvudmannen erbjuda sådana *ämnen och nivåer i dessa ämnen* som Statens skolverk har meddelat föreskrifter om enligt 5 §. Huvudmannen beslutar vilka av dessa *ämnen och nivåer* som ska erbjudas som programfördjupning.

7 §⁶³

Huvudmannen för en gymnasieskola beslutar om vilka *kurser* som ska erbjudas som individuellt val.

Huvudmannen för en gymnasieskola beslutar om vilka *ämnen och vilka nivåer i dessa ämnen* som ska erbjudas som individuellt val.

⁶³ Senaste lydelse 2012:402.

Eleven har dock rätt att inom utrymmet för individuellt val läsa

<p>1. en <i>kurs</i> i idrott och hälsa utöver vad som finns på studievägen,</p> <p>2. minst en <i>kurs</i> i estetiska ämnen, och</p> <p>3. de <i>kurser</i> som krävs för grundläggande högskolebehörighet på grundnivå om eleven går på ett yrkesprogram.</p>	<p>1. en <i>nivå</i> i <i>ämnet</i> idrott och hälsa utöver vad som finns på studievägen,</p> <p>2. minst en <i>nivå</i> i estetiska ämnen, och</p> <p>3. de <i>ämnen och de nivåer i dessa ämnen</i> som krävs för grundläggande högskolebehörighet på grundnivå om eleven går på ett yrkesprogram.</p>
--	--

Undantag från vad som föreskrivs i andra stycket 1 och 2 får göras om det finns synnerliga skäl.

<p>Statens skolverk får meddela föreskrifter om vilka <i>kurser som får ingå i de</i> ämnen som avses i andra stycket 2.</p>	<p>Statens skolverk får meddela föreskrifter om vilka ämnen som avses i andra stycket 2.</p>
--	--

För de elever som avses i 11 § respektive 15–20 §§ ska svenska som andraspråk eller modersmål erbjudas som individuellt val.

7 a §⁶⁴

<p>Huvudmannen för en gymnasiesärskola beslutar om vilka <i>kurser</i> som ska erbjudas som individuellt val.</p>	<p>Huvudmannen för en gymnasiesärskola beslutar om vilka <i>ämnen och vilka nivåer i dessa ämnen</i> som ska erbjudas som individuellt val.</p>
---	---

Eleven har dock rätt att inom utrymmet för individuellt val läsa

<p>1. minst en <i>kurs</i> i idrott och hälsa utöver vad som finns på studievägen, och</p> <p>2. minst en <i>kurs</i> i hem- och konsumentkunskap.</p> <p>Statens skolverk får meddela föreskrifter om <i>kurser</i> enligt andra stycket.</p>	<p>1. minst en <i>nivå</i> i <i>ämnet</i> idrott och hälsa utöver vad som finns på studievägen, och</p> <p>2. minst en <i>nivå</i> i <i>ämnet</i> hem- och konsumentkunskap.</p> <p>Statens skolverk får meddela föreskrifter om <i>ämnen och nivåer</i> enligt andra stycket.</p>
--	--

⁶⁴ Senaste lydelse 2012:402.

Alternativa eller överlappande kurser

Alternativa eller överlappande ämnen

8 §

En elev får inte som individuellt val, programfördjupning eller utökat program läsa en *kurs* som är alternativ till eller överlappar någon eller några av *de kurser* som ingår i studievägen i övrigt.

Statens skolverk får meddela föreskrifter om vilka *kurser* som är alternativa eller som överlappar varandra.

En elev får inte som individuellt val, programfördjupning eller utökat program läsa en *nivå i ett ämne* som är alternativ till eller överlappar någon eller några av *nivåerna i de ämnen* som ingår i studievägen i övrigt.

Statens skolverk får meddela föreskrifter om vilka *ämnen och nivåer* som är alternativa eller som överlappar varandra.

12 §⁶⁵

Arbetsplatsförlagt lärande ska förekomma på alla yrkesprogram i gymnasieskolan i minst 15 veckor. I gymnasiesärskolan ska arbetsplatsförlagt lärande förekomma på alla nationella program i minst 22 veckor. En elev som går gymnasial lärlingsutbildning ska i stället genomföra mer än hälften av denna utbildning som arbetsplatsförlagt lärande. Omfattningen ska då räknas från och med det läsår som eleven påbörjar den gymnasiala lärlingsutbildningen.

Varje vecka som genomförs på en arbetsplats ska för en elev i gymnasieskolan anses motsvara 23 timmars garanterad undervisningstid. Huvudmannen får besluta att arbetsplatsförlagt lärande ska finnas på högskoleförberedande program och får då också besluta om i vilken omfattning.

För en elev i gymnasiesärskolan ska varje vecka som genomförs på en arbetsplats anses motsvara 25 timmars garanterad undervisningstid.

Huvudmannen ansvarar för att skaffa platser för det arbetsplatsförlagda lärandet och att detta uppfyller de krav som finns för utbildningen. Rektorn beslutar om hela eller delar av *kurser* ska

Huvudmannen ansvarar för att skaffa platser för det arbetsplatsförlagda lärandet och att detta uppfyller de krav som finns för utbildningen. Rektorn beslutar om hela eller delar av *nivåer i*

⁶⁵ Senaste lydelse 2014:70.

förläggas till arbetsplatser och om hur fördelningen över läsåren ska göras.

ämnen ska förläggas till arbetsplatser och om hur fördelningen över läsåren ska göras.

22 §⁶⁶

För nationella program i gymnasieskolan och för nationella och individuella program i gymnasiesärskolan beslutar huvudmannen om antalet undervisningstimmar för varje *kurs*, varje ämnesområde, gymnasiearbetet och gymnasiesärskolearbetet samt om hur undervisningstiden ska fördelas över läsåren.

För varje elev på introduktionsprogram i gymnasieskolan beslutar rektorn om hur undervisningstiden ska fördelas på *kurser*, grundskoleämnena, praktik och annat som kan ingå i elevens individuella studieplan.

Huvudmannen ska redovisa hur eleven har fått sin garanterade undervisningstid.

För nationella program i gymnasieskolan och för nationella och individuella program i gymnasiesärskolan beslutar huvudmannen om antalet undervisningstimmar för varje *nivå i ett ämne*, varje ämnesområde, gymnasiearbetet och gymnasiesärskolearbetet samt om hur undervisningstiden ska fördelas över läsåren.

För varje elev på introduktionsprogram i gymnasieskolan beslutar rektorn om hur undervisningstiden ska fördelas på *nivåer i gymnasieämnena*, på grundskoleämnena, praktik och annat som kan ingå i elevens individuella studieplan.

23 §⁶⁷

En elev får delta frivilligt i undervisning i *en* eller flera *kurser* som ligger utanför elevens fullständiga program, om eleven på ett tillfredsställande sätt kan antas genomföra såväl *kurserna* på den ordinarie studievägen som de frivilliga *kurserna* (utökat program). Beslutet fattas av rektorn.

En elev får delta frivilligt i undervisning i *ett* eller flera *ämnen i nivåer* som ligger utanför elevens fullständiga program, om eleven på ett tillfredsställande sätt kan antas genomföra såväl *utbildningen* på den ordinarie studievägen som de frivilliga *nivåerna i de aktuella ämnena* (utökat program). Beslutet fattas av rektorn.

⁶⁶ Senaste lydelse 2018:1328.

⁶⁷ Senaste lydelse 2012:402.

En elev på ett yrkesprogram i gymnasieskolan har utan särskilt beslut rätt att som utökat program läsa de *kurser* som krävs för grundläggande behörighet till högskoleutbildning på grundnivå. Huvudmannen är dock bara skyldig att tillgodose detta om eleven senast vid utgången av det andra läsåret har anmält att han eller hon vill läsa de aktuella *kurserna*.

En elev som följer ett utökat program har rätt till garanterad undervisningstid utöver vad som föreskrivs i 16 kap. 18 § respektive 19 kap. 20 § skollagen (2010:800).

En elev på ett yrkesprogram i gymnasieskolan har utan särskilt beslut rätt att som utökat program läsa de *ämnen och de nivåer* som krävs för grundläggande behörighet till högskoleutbildning på grundnivå. Huvudmannen är dock bara skyldig att tillgodose detta om eleven senast vid utgången av det andra läsåret har anmält att han eller hon vill läsa de aktuella *nivåerna i ämnena*.

5 kap. 5 §⁶⁸

Ansökan ska innehålla

1. en beskrivning av utbildningens innehåll,
2. i förekommande fall, uppgift om tidigare elevers resultat på motsvarande utbildning,
3. uppgift om kostnaden för utbildningen,
4. i förekommande fall, uppgift om antalet elever som genomgått motsvarande utbildning,
5. i förekommande fall, en beskrivning av huvudmannens tidigare erfarenhet av att bedriva motsvarande utbildning,
6. i förekommande fall, en ansökan om nya *kurser* enligt 1 kap. 6 § eller uppgift om att huvudmannen har *ansökt om nya kurser*, och
7. uppgift om huruvida, och i så fall en beskrivning av hur, huvudmannen när det gäller gymnasieskolan avser att ställa upp särskilda förkunskapskrav enligt 7 § eller tillämpa kompletterande urvalsgrunder enligt 8 §.

Om ansökan avser en särskild variant inom det estetiska området i gymnasieskolan ska den alltid innehålla en beskrivning av hur

⁶⁸ Senaste lydelse 2015:585.

huvudmannen avser att ställa upp särskilda förkunskapskrav enligt 7 § och tillämpa kompletterande urvalsgrunder enligt 8 §.

6 kap.

4 §⁶⁹

Programinriktat val ska innehålla

- de grundskoleämnena som en elev inte har godkända betyg i och som krävs för att eleven ska bli behörig till ett nationellt program, och
- *kurser* som ingår i det nationella program som utbildningen är inriktad mot.
- *de gymnasieämnena och de nivåer i dessa ämnen* som ingår i det nationella program som utbildningen är inriktad mot.

Om utbildningen är inriktad mot ett yrkesprogram ska utbildningen innehålla arbetsplatsförlagt lärande enligt 4 kap. 12–14 §§. Arbetsplatsförlagt lärande behöver dock inte förekomma i den omfattning som anges där.

5 §

Yrkesintroduktion ska i huvudsak innehålla yrkesinriktad utbildning. Den får innehålla hela eller delar av *kurser* i karaktärsämnena och i gymnasiegemensamma ämnen som ingår i gymnasieskolans nationella yrkesprogram eller annan yrkesinriktad utbildning.

Yrkesintroduktion ska i huvudsak innehålla yrkesinriktad utbildning. Den får innehålla hela eller delar av *nivåer* i karaktärsämnena och i gymnasiegemensamma ämnen som ingår i gymnasieskolans nationella yrkesprogram eller annan yrkesinriktad utbildning.

Utbildningen ska innehålla arbetsplatsförlagt lärande enligt 4 kap. 12–14 §§ eller praktik. Arbetsplatsförlagt lärande behöver dock inte förekomma i den omfattning som anges där.

Hela utbildningen får skolförläggas om huvudmannen bedömer att detta uppenbart bäst gynnar eleven.

Yrkesintroduktion får också innehålla grundskoleämnena som eleven saknar godkända betyg i. Även andra insatser som är gynnsamma för elevens kunskapsutveckling får ingå i utbildningen.

⁶⁹ Senaste lydelse 2018:1328.

6 §⁷⁰

Individuellt alternativ ska utformas utifrån elevens behov och förutsättningar.

Utbildningen får innehålla grundskoleämnena som eleven saknar godkända betyg i. Den får även innehålla hela eller delar av *kurser* i gymnasieämnena. Om eleven har förutsättningar för att läsa hela eller delar av *kurser* i gymnasieämnena ska utbildningen också innehålla sådana.

Utbildningen får innehålla grundskoleämnena som eleven saknar godkända betyg i. Den får även innehålla hela eller delar av *nivåer* i gymnasieämnena. Om eleven har förutsättningar för att läsa hela eller delar av *nivåer* i gymnasieämnena ska utbildningen också innehålla sådana.

Även andra insatser som är gynnsamma för elevens kunskapsutveckling får ingå i utbildningen.

8 §⁷¹

Språkintrödktion ska innehålla undervisning i grundskoleämnena svenska eller svenska som andraspråk. Undervisning i enbart dessa ämnen kan bedrivas under en kort inledande period. I övrigt ska språkintrödktion utformas utifrån de bedömningar som ska göras enligt 7 § och innehålla de ämnen *och kurser* som eleven behöver för sin fortsatta utbildning. Utbildningen får innehålla grundskoleämnena som eleven inte har godkända betyg i och *kurser* i gymnasieämnena.

Språkintrödktion ska innehålla undervisning i grundskoleämnena svenska eller svenska som andraspråk. Undervisning i enbart dessa ämnen kan bedrivas under en kort inledande period. I övrigt ska språkintrödktion utformas utifrån de bedömningar som ska göras enligt 7 § och innehålla de ämnen som eleven behöver för sin fortsatta utbildning. Utbildningen får innehålla grundskoleämnena som eleven inte har godkända betyg i och *nivåer* i gymnasieämnena.

Språkintrödktion får kombineras med kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare och motsvarande utbildning vid folkhögskola enligt 24 kap. skollagen (2010:800). Även andra insatser som är gynnsamma för elevens kunskapsutveckling får ingå i utbildningen.

⁷⁰ Senaste lydelse 2018:1328.

⁷¹ Senaste lydelse 2018:1328.

8 kap.

3 a §⁷²

Nationella prov ska användas i de *kurser* som anges i 3 b §.

Nationella prov ska användas i de *ämnen och nivåer i dessa ämnen* som anges i 3 b §.

När nationella prov används ska eleverna delta i alla delar av proven. Rektorn får besluta att en elev inte behöver delta i ett nationellt prov eller i någon eller några delar av ett sådant prov, om det finns särskilda skäl.

3 b §⁷³

Nationella prov ska användas i *den* högsta avslutande *kursen* på programmet och, i förekommande fall, inriktningen, i ämnena engelska, matematik och svenska eller svenska som andraspråk med undantag för *kursen* svenska 2 eller svenska som andraspråk 2.

Nationella prov ska användas i *ämnets* högsta avslutande *nivå* på programmet och, i förekommande fall, inriktningen, i ämnena engelska, matematik och svenska eller svenska som andraspråk med undantag för svenska *nivå* 2 eller svenska som andraspråk *nivå* 2.

Proven får användas även i andra *kurser* än de som anges i första stycket.

Proven får användas även i andra *nivåer i ämnet* än de som anges i första stycket.

Proven ska vara uppdelade i delprov som genomförs på vissa dagar eller under vissa perioder.

5 §

Utöver vad som framgår av 16 kap. 26 och 27 §§ skollagen (2010:800), krävs för yrkesexamen att det i de godkända betygen om minst 2 250 gymnasiepoäng ingår godkända betyg *på kurser* inom de programgemensamma ämnena med 400 poäng.

Utöver vad som framgår av 16 kap. 26 och 27 §§ skollagen (2010:800), krävs för yrkesexamen att det i de godkända betygen om minst 2 250 gymnasiepoäng ingår godkända betyg inom de programgemensamma ämnena *med aktuella nivåer* med 400 poäng.

⁷² Senaste lydelse 2017:1108.

⁷³ Senaste lydelse 2017:1108.

Det som föreskrivs i första stycket gäller även för en utbildning med eget examensmål.

Kurser i yrkesexamen

Ämnen i yrkesexamen

6 §

Av 16 kap. 27 § skollagen (2010:800) framgår hur många gymnasiepoäng med godkända betyg i ämnena svenska eller svenska som andraspråk, engelska och matematik en elev ska ha för att yrkesexamen ska utfärdas. I de aktuella ämnena ska följande *kurser vara* godkända:

1. svenska eller svenska som andraspråk *kursen* 1,
2. engelska *kursen* 5, och
3. matematik *kursen* 1 a.

Av 16 kap. 27 § skollagen (2010:800) framgår hur många gymnasiepoäng med godkända betyg i ämnena svenska eller svenska som andraspråk, engelska och matematik en elev ska ha för att yrkesexamen ska utfärdas. *Lägst* följande *nivå* ska *ingå i det* godkända *betyget* i de aktuella ämnena:

1. svenska eller svenska som andraspråk *nivå* 1,
2. engelska *nivå* 5, och
3. matematik *spår a nivå* 1.

Kurser i högskoleförberedande examen

Ämnen i högskoleförberedande examen

7 §⁷⁴

Av 16 kap. 28 § skollagen (2010:800) framgår hur många gymnasiepoäng med godkända betyg i ämnena svenska eller svenska som andraspråk, engelska och matematik en elev ska ha för att högskoleförberedande examen ska utfärdas. I de aktuella ämnena ska följande *kurser vara* godkända:

1. svenska eller svenska som andraspråk *kurserna* 1, 2 och 3,

Av 16 kap. 28 § skollagen (2010:800) framgår hur många gymnasiepoäng med godkända betyg i ämnena svenska eller svenska som andraspråk, engelska och matematik en elev ska ha för att högskoleförberedande examen ska utfärdas. *Lägst* följande *nivå* ska *ingå i det* godkända *betyget* i de aktuella ämnena:

1. svenska eller svenska som andraspråk *nivå* 3,
2. engelska *nivå* 6, och

⁷⁴ Senaste lydelse 2012:402.

2. engelska *kurserna 5 och 6*,
och
3. matematik *kursen 1 b* eller
1 c.
3. matematik *spår b* eller c,
nivå 1.

8 §

Beslut om betyg ska dokumenteras i en betygskatalog. Med beslut om betyg avses beslut

1. att sätta betyg efter varje avslutad *kurs* och på gymnasiearbete eller efter prövning, både när det gäller den som är elev i gymnasieskolan och när det gäller den som inte är det,

2. att sätta betyg efter varje avslutad *kurs* och på gymnasiesärskolearbete när det gäller den elev som är elev i gymnasiesärskolan,

3. att inte sätta betyg enligt 15 kap. 27 § eller 18 kap. 26 § skollagen (2010:800). Sådana beslut markeras i betygskatalogen med ett horisontellt streck.

1. att sätta betyg *i ämnen efter varje avslutad nivå i ämnena* och på gymnasiearbete eller efter prövning, både när det gäller den som är elev i gymnasieskolan och när det gäller den som inte är det,

2. att sätta betyg *i ämnen efter varje avslutad nivå i ämnena* och på gymnasiesärskolearbete när det gäller den elev som är elev i gymnasiesärskolan,

Beslut om betyg ska genast kunna sammanställas för varje enskild elev. Rektorn ansvarar för att betygskatalogen förs.

9 §⁷⁵

Rektorn ansvarar för att eleverna informeras om rätten att få ett utdrag ur betygskatalogen. Om en elev övergår till en annan skolenhet eller avbryter studierna, ska eleven få ett utdrag ur betygskatalogen.

När en elev övergår till en annan skolenhet ska läraren lämna skriftlig information till den nya skolenheten om de *kurser* som eleven har påbörjat men inte slutfört.

När en elev övergår till en annan skolenhet ska läraren lämna skriftlig information till den nya skolenheten om de *nivåer* som eleven påbörjat men inte slutfört *i ämnen*.

Eleverna ska få ett utdrag ur betygskatalogen minst två gånger per läsår. Utdraget ska i förekommande fall innehålla uppgift om om-

⁷⁵ Senaste lydelse 2011:994.

fattningen av den frånvaro som eleven har haft utan giltigt skäl under terminen.

12 §⁷⁶

En elev som uppfyller kraven för gymnasieexamen ska få ett examensbevis när eleven har avslutat ett nationellt program och har fått betyg *på* alla *kurser* och på det gymnasiearbete som ingår i elevens individuella studieplan. För den elev som efter en eller flera *kurser* eller gymnasiearbetet har fått beslut om betyg som innebär att betyg inte har kunnat sättas enligt 15 kap. 27 § skollagen (2010:800) eller annars inte uppfyller kraven för gymnasieexamen ska i stället studiebevis utfärdas.

Betygen *på* de *kurser* som enligt elevens individuella studieplan ingår i det fullständiga programmet och betygen *på* de *kurser* som enligt studieplanen ligger utanför elevens fullständiga program ska redovisas var för sig i beviset.

En elev som uppfyller kraven för gymnasieexamen ska få ett examensbevis när eleven har avslutat ett nationellt program och har fått betyg *i* alla *ämnen i den omfattning* som ingår i elevens individuella studieplan och på det gymnasiearbete som ingår i elevens individuella studieplan. För den elev som efter en eller flera *nivåer i ett eller flera ämnen*, eller gymnasiearbetet har fått beslut om betyg som innebär att betyg inte har kunnat sättas enligt 15 kap. 27 § skollagen (2010:800) eller annars inte uppfyller kraven för gymnasieexamen ska i stället studiebevis utfärdas.

Betygen *i* de *ämnen med de nivåer* som enligt elevens individuella studieplan ingår i det fullständiga programmet och betygen *i* de *ämnen där en eller flera nivåer* enligt studieplanen ligger utanför elevens fullständiga program ska redovisas var för sig i beviset.

14 §

Om en elev har två betyg från samma *kurs* eller från jämförbara *kurser*, ska det högsta av dessa betyg tas med i examens- eller studiebeviset.

Om en elev har två betyg från samma *nivå i ett ämne* eller från jämförbara *ämnen och nivåer*, ska det högsta av dessa betyg tas med i examens- eller studiebeviset.

⁷⁶ Senaste lydelse 2014:860.

15 §⁷⁷

Ett betyg *på* en inledande *kurs* i historia som omfattar 100 gymnasiepoäng får i examens- eller studiebeviset från ett nationellt program i gymnasieskolan omvandlas till samma betyg *på* en annan inledande *kurs* i historia och en *kurs* i historia som *bygger på denna andra inledande kurs*, förutsatt att de två sistnämnda *kurserna* tillsammans omfattar samma antal gymnasiepoäng som *den kurs de ersätter*. På samma sätt får ett betyg *på* en inledande *kurs* i samhällskunskap eller naturkunskap omvandlas till betyg *på* andra *kurser* i samma ämne.

Om ett betyg omvandlas enligt första stycket för att eleven har fått betyg från en utbildning som omfattar mer än 2 500 gymnasiepoäng, ska eleven anses ha slutfört ett utökat program.

Ett betyg *i* historia *efter* en inledande *nivå* som omfattar 100 gymnasiepoäng får i examens- eller studiebeviset från ett nationellt program i gymnasieskolan omvandlas till samma betyg *i ämnet men där det ingår* en annan inledande *nivå* i historia och en *ytterligare nivå* i historia, förutsatt att *betyget på* de två sistnämnda *nivåerna* tillsammans omfattar samma antal gymnasiepoäng som *betyget som ersätts*. På samma sätt får ett betyg *efter* en inledande *nivå* i samhällskunskap eller naturkunskap omvandlas till *ett betyg som omfattar andra nivåer* i samma ämne.

17 §

Examensbevis ska utfärdas för den som är elev i gymnasieskolan när eleven har uppfyllt kraven för gymnasieexamen. Av examensbeviset ska det framgå

1. om beviset avser en yrkesexamen eller en högskoleförberedande examen,

2. vilken studieväg som examensbeviset avser,

3. om eleven har fått grundläggande behörighet till högskoleutbildning som påbörjas på grundnivå och beviset avser en yrkesexamen,

4. vilka *kurser som beviset avser, hur många gymnasiepoäng som varje kurs omfattat och vilket betyg eleven fått på varje kurs,*

4. vilka *ämnen eller ämnesblock* eleven fått betyg *i, enligt andra stycket,*

⁷⁷ Senaste lydelse 2014:860.

5. att eleven har genomfört ett godkänt gymnasiearbete och vad det har innehållit,
6. om eleven har slutfört ett fullständigt eller utökat program, och
7. om eleven har haft ett längre studieuppehåll för studier utomlands och vilken karaktär och omfattning dessa studier har haft.

För varje ämne eller ämnesblock ska betyget efter den sista avslutade nivån i ämnet eller ämnesblocket framgå, de nivåer betyget gäller för och hur många gymnasiepoäng som betyget omfattar. Om betyget efter den sista avslutade nivån är icke godkänt och eleven har fått ett godkänt betyg på en underliggande nivå i ämnet eller blocket ska det också framgå

1. vilket godkänt betyg eleven har fått,
2. vilka nivåer det godkända och det underkända betyget gäller för, och
3. hur många gymnasiepoäng betygen omfattar.

18 §

För den elev som inte uppfyllt kraven för gymnasieexamen ska ett studiebevis utfärdas. Av studiebeviset ska det framgå

1. om beviset avser en utbildning på ett yrkesprogram eller ett högskoleförberedande program,
2. vilken studieväg som studiebeviset avser,
3. vilka kurser som beviset avser, hur många gymnasiepoäng som varje kurs omfattat och vilket betyg eleven fått på varje kurs eller om betyg inte har kunnat sättas enligt 15 kap. 27 § skollagen (2010:800),
3. enligt vad som beskrivs i andra stycket vilka ämnen eller ämnesblock eleven fått betyg i eller om betyg inte har kunnat sättas enligt 15 kap. 27 § skollagen (2010:800),

4. om eleven har genomfört ett godkänt gymnasiearbete och vad det har innehållit,

5. om eleven har slutfört ett fullständigt, reducerat eller utökat program, och

6. om eleven har haft ett längre studieuppehåll för studier utomlands och vilken karaktär och omfattning dessa studier har haft.

För varje ämne eller ämnesblock ska betyget efter den sista avslutade nivån i ämnet eller ämnesblocket framgå, de nivåer betyget gäller för och hur många gymnasiepoäng som betyget omfattar. Om betyget efter den sista avslutade nivån är icke godkänt eller om betyg inte kunnat sättas enligt första stycket 3 och eleven har ett godkänt betyg på en underliggande nivå i ämnet eller blocket ska det också framgå

1. vilket godkänt betyg eleven har fått,

2. vilka nivåer det godkända betyget gäller för,

3. vilka nivåer det underkända betyget gäller för eller vilka nivåer som betyg inte kunnat sättas efter och,

4. hur många gymnasiepoäng betygen omfattar eller om betyg inte kunnat sättas hur många gymnasiepoäng beslutet att inte sätta betyg gäller för.

19 §

Examensbevis ska utfärdas för den som inte är elev i gymnasieskolan när han eller hon har uppfyllt kraven för gymnasieexamen. I beviset får endast sådana betyg ingå som är satta i gymnasieskolan. Av examensbeviset ska det framgå

1. om beviset avser en yrkesexamen eller en högskoleförberedande examen,
2. vilken studieväg som examensbeviset avser,
3. om eleven har fått grundläggande behörighet till högskoleutbildning som påbörjas på grundnivå och beviset avser en yrkesexamen,
4. vilka kurser som beviset avser, hur många gymnasiepoäng som varje kurs omfattat och vilket betyg eleven fått på varje kurs,
4. vilka ämnen eller ämnesblock eleven fått betyg i, enligt andra stycket,
5. om betyg har satts efter prövning av den som inte är elev i gymnasieskolan,
6. att eleven har genomfört ett godkänt gymnasiearbete och vad det har innehållit,
7. om eleven har slutfört ett fullständigt eller utökat program, och
8. att beviset avser en person som inte är elev i gymnasieskolan.

För varje ämne eller ämnesblock ska betyget efter den sista avslutade nivån i ämnet eller ämnesblocket framgå, de ämnesnivåer betyget gäller för och hur många gymnasiepoäng som betyget omfattar. Om betyget efter den sista avslutade nivån är icke godkänt och eleven har ett godkänt betyg på en underliggande nivå i ämnet eller blocket ska det också framgå

- 1. vilket godkänt betyg eleven har fått,*
- 2. vilka nivåer det godkända och det underkända betyget gäller för, och*
- 3. hur många gymnasiepoäng betygen omfattar.*

20 §⁷⁸

En elev som inom ramen för ett introduktionsprogram läst grundskoleämnena utan att få godkänt betyg ska få en skriftlig bedömning av sin kunskapsutveckling i varje sådant ämne. Detsamma gäller om eleven läst *kurser* i gymnasieämnena utan att få godkänt betyg.

En elev som inom ramen för ett introduktionsprogram läst grundskoleämnena utan att få godkänt betyg ska få en skriftlig bedömning av sin kunskapsutveckling i varje sådant ämne. Detsamma gäller om eleven läst gymnasieämnena utan att få godkänt betyg.

22 a §⁷⁹

Gymnasiesärskolebevis ska utfärdas för den som har avslutat ett nationellt program i gymnasiesärskolan. Av gymnasiesärskolebeviset ska det framgå

1. vilken studieväg som beviset avser,
2. vilka *kurser* som beviset avser, *hur många gymnasiesärskolepoäng som varje kurs har omfattat och vilket betyg eleven har fått på varje kurs* eller om betyg inte har kunnat sättas enligt 18 kap. 26 § skollagen (2010:800),
3. i förekommande fall vilka *kurser* från gymnasieskolan som beviset avser, *hur många gymnasiepoäng som varje kurs har omfattat och vilket betyg eleven har fått på varje kurs* eller om betyg inte har kunnat sättas enligt 15 kap. 27 § (2010:800),
4. i förekommande fall vilka ämnesområden som beviset avser och deras omfattning,
5. om eleven har genomfört ett godkänt gymnasiesärskolearbete och vad det i så fall har innehållit,
6. om eleven har slutfört ett fullständigt, reducerat eller utökat program,

2. enligt vad som beskrivs i andra stycket vilka ämnen som beviset avser eller om betyg inte har kunnat sättas enligt 18 kap. 23 eller 26 §§ skollagen (2010:800),

3. i förekommande fall, enligt vad som beskrivs i andra stycket, vilka ämnen eller ämnesblock från gymnasieskolan som beviset avser eller om betyg inte har kunnat sättas enligt 15 kap. 27 § skollagen (2010:800),

⁷⁸ Senaste lydelse 2018:1328.

⁷⁹ Senaste lydelse 2013:359.

7. omfattningen av det arbetsplatsförlagda lärandet,
8. på vilken eller vilka arbetsplatser som eleven har genomfört arbetsplatsförlagt lärande och vilka arbetsuppgifter som eleven har utfört där, och
9. en bedömning av hur eleven har genomfört arbetsuppgifterna inom ramen för det arbetsplatsförlagda lärandet och gymnasiesärskolearbetet, om eleven begär det.

För varje ämne eller ämnesblock ska betyget efter den sista avslutade nivån framgå, de ämnesnivåer betyget gäller för och hur många gymnasiesärskolepoäng eller gymnasiepoäng som betyget omfattar. Om betyget efter den sista avslutade nivån i ett gymnasieämne är icke godkänt, eller om betyg inte kunnat sättas enligt första stycket 2 eller 3 och eleven har ett godkänt betyg på en underliggande nivå i ämnet eller blocket ska det också framgå

1. vilket godkänt betyg eleven har fått,

2. vilka nivåer det godkända betyget gäller för,

3. vilka nivåer det underkända betyget gäller för eller vilka nivåer som betyg inte kunnat sättas efter och,

4. hur många gymnasiesärskolepoäng eller gymnasiepoäng betygen omfattar eller om betyg inte kunnat sättas hur många poäng beslutet gäller för.

22 b §⁸⁰

Gymnasiesärskolebevis ska utfärdas för den som har avslutat ett individuellt program i gymnasiesärskolan. Av gymnasiesärskolebeviset ska det framgå

1. att beviset avser ett individuellt program,
2. vilka ämnesområden som beviset avser och deras omfattning, och
3. i förekommande fall vilka kurser som beviset avser, hur många gymnasiesärskolepoäng som varje kurs har omfattat och vilket betyg eleven har fått på varje kurs eller om betyg inte har kunnat sättas enligt 18 kap. 23 eller 26 §§ skollagen (2010:800),

Om eleven har genomfört praktik, ska omfattningen av praktiken också framgå av gymnasiesärskolebeviset. Vidare ska det framgå på vilken eller vilka arbetsplatser som praktiken har genomförts och vilka arbetsuppgifter som eleven har utfört där. Beviset ska även innehålla en bedömning av hur eleven har genomfört arbetsuppgifterna inom ramen för praktiken, om eleven begär det.

För varje ämne ska betyget efter den sista avslutade nivån framgå, de ämnesnivåer betyget gäller för och hur många gymnasiesärskolepoäng som betyget omfattar. Om betyget efter den sista avslutade nivån inte kunnat sättas enligt första stycket 3 och eleven har ett godkänt betyg på en underliggande nivå i ämnet ska det också framgå

1. vilket godkänt betyg eleven har fått,
2. vilka nivåer det godkända betyget gäller för,
3. vilka nivåer som betyg inte kunnat sättas efter och,
4. hur många gymnasiesärskolepoäng det godkända betyget omfattar och hur många poäng beslutet om att inte sätta betyg gäller för.

Om eleven har genomfört praktik, ska omfattningen av praktiken också framgå av gymnasiesärskolebeviset. Vidare ska det fram-

⁸⁰ Senaste lydelse 2013:359.

gå på vilken eller vilka arbetsplatser som praktiken har genomförts och vilka arbetsuppgifter som eleven har utfört där. Beviset ska även innehålla en bedömning av hur eleven har genomfört arbetsuppgifterna inom ramen för praktiken, om eleven begär det.

22 c §⁸¹

Rektorn utfärdar gymnasiesärskolebevis.

Om en elev har två betyg från samma *kurs* eller från jämförbara *kurser*, ska det högsta av dessa betyg tas med i gymnasiesärskolebeviset.

Om en elev har två betyg från samma *nivå* i ett ämne eller från jämförbara *ämnen och nivåer*, ska det högsta av dessa betyg tas med i gymnasiesärskolebeviset.

Rätt att gå om en kurs

En elev som har fått betyg *på en gymnasiekurs* innan eleven påbörjat sin gymnasieutbildning har rätt att *gå om kursen* och få ett nytt betyg *på kursen* i gymnasieskolan.

Rektorn fattar beslut efter det att eleven fått yttra sig. Om eleven inte har fyllt 18 år ska även elevens vårdnadshavare yttra sig.

I 9 kap. 1 och 2 §§ finns bestämmelser om övriga fall när en elev har rätt att *gå om en kurs*.

Rätt att läsa om ett ämne

23 §⁸²

En elev som har fått betyg *i ett gymnasieämne* innan eleven påbörjat sin gymnasieutbildning har rätt att *läsa om de nivåer i ämnet som ingår i elevens betyg* och efter *varje nivå* få ett nytt betyg *i ämnet* i gymnasieskolan.

I 9 kap. 1 och 2 §§ finns bestämmelser om övriga fall när en elev har rätt att *läsa om ett ämne*.

⁸¹ Senaste lydelse 2013:359.

⁸² Senaste lydelse 2018:1328.

*Lydelse enligt 1.5**Föreslagen lydelse*

24 §

En elev i gymnasieskolan har rätt att genomgå prövning vid den egna skolenheten i alla *kurser* och det gymnasiearbete som ingår i elevens individuella studieplan, om eleven inte tidigare har fått betyg *på kursen* eller gymnasiearbetet eller om eleven har fått ett icke godkänt betyg.

En elev i gymnasieskolan har rätt att genomgå prövning vid den egna skolenheten i det gymnasiearbete och i alla *ämnen med de nivåer* som ingår i elevens individuella studieplan, om eleven inte tidigare har fått betyg *i ämnet på den nivå eleven vill pröva i* eller på gymnasiearbetet eller om eleven har fått ett icke godkänt betyg.

*Nuvarande lydelse**Föreslagen lydelse*

25 §

Den som inte är elev i gymnasieskolan men som vill ha betyg därifrån har rätt att genomgå prövning i alla *kurser* som får finnas på ett nationellt program utom de *kurser* som bara får anordnas på vissa utbildningar. Rätten gäller också gymnasiearbetet.

Prövning får göras endast vid en skolenhet som anordnar *den* aktuella *kursen* eller, när det gäller gymnasiearbetet, utbildning inom det kunskapsområde som gymnasiearbetet avser.

Den som inte är elev i gymnasieskolan men som vill ha betyg därifrån har rätt att genomgå prövning i alla *ämnen med tillhörande nivåer* som får finnas på ett nationellt program utom de *ämnen* som bara får anordnas på vissa utbildningar. Rätten gäller också gymnasiearbetet.

Prövning får göras endast vid en skolenhet som anordnar *det* aktuella *ämnet* eller, när det gäller gymnasiearbetet, utbildning inom det kunskapsområde som gymnasiearbetet avser.

27 §

Utan att eleven genomgår provning får en elev som inte följt undervisningen i en *kurs* av rektorn ges betyget E *på kursen* om

1. det av betyg, intyg eller liknande framgår att eleven genom studier i utlandet eller på annat sätt förvärvat sådana kunskaper som behövs för betyget E, och

2. *kursen* anordnas vid skolenheten.

Utan att eleven genomgår provning får en elev som inte följt undervisningen i en *eller flera nivåer i ett ämne* av rektorn ges betyget E *i ämnet till och med en viss ämnesnivå* om

1. det av betyg, intyg eller liknande framgår att eleven genom studier i utlandet eller på annat sätt förvärvat sådana kunskaper som behövs för betyget E *i ämnet till och med en viss ämnesnivå*, och

2. *ämnet* anordnas vid skolenheten.

9 kap.

Rätt att gå om en kurs

Lydelse enligt 1.5

Om en elev inte har fått lägst betyget E *på en kurs*, har *eleven* rätt att *gå om kursen* en gång. Har eleven slutfört *kursen* två gånger och inte fått lägst betyget E får eleven *gå om kursen* ytterligare en gång, om det finns särskilda skäl.

Rätt att läsa om ett ämne

Föreslagen lydelse

1 §

En elev *som* inte har fått lägst betyget E *i ett ämne efter en avslutad nivå* har rätt att *läsa om nivån* en gång. Om *eleven* önskar *det har eleven även rätt att en gång läsa om eventuella underliggande nivåer som ingår i det icke godkända betyget*. Har eleven slutfört *samma nivå i ett ämne* två gånger och inte fått lägst betyget E får eleven *läsa om nivån* ytterligare en gång, om det finns särskilda skäl.

En elev som inte har fått betyget E på gymnasiearbetet eller gymnasiesärskolearbetet har rätt att göra om arbetet en gång.

Om en elev har fått icke godkända betyg *på* en stor andel av *kurserna* under ett läsår får eleven, om det finns särskilda skäl, *gå* om också sådana *kurser* som eleven fått lägst betyget E *på* under läsåret.

Nuvarande lydelse

En elev som har bytt studieväg får, om det finns särskilda skäl, *gå* om sådana *kurser* som eleven tidigare fått lägst betyget E på.

En elev som *går* om *en kurs* har rätt att få ett nytt betyg *på kursen*.

En elevs utbildning i gymnasieskolan får avvika från vad som annars gäller för ett nationellt program genom att vissa *kurser* byts ut om

1. utbildningen kan hänföras till ett nationellt program,
2. kraven för examen från det aktuella programmet kan uppfyllas, och
3. beslutet fattas före utgången av det andra läsåret.

När det gäller villkoret i första stycket 2 får dock den inledande *kursen* i matematik bytas ut mot en annan inledande *kurs* i matematik.

Om en elev *i* en stor andel av *ämnena* har fått icke godkända betyg under ett läsår får eleven, om det finns särskilda skäl, *läsa* om också sådana *ämnen* som eleven under läsåret fått lägst betyget E *i* under läsåret.

Föreslagen lydelse

2 §

En elev som har bytt studieväg får, om det finns särskilda skäl, *läsa* om sådana *ämnen* som eleven tidigare fått lägst betyget E på.

3 §

En elev som *läser* om *ett ämne* har rätt att få ett nytt betyg *i ämnet efter varje avslutad nivå*.

4 §⁸³

En elevs utbildning i gymnasieskolan får avvika från vad som annars gäller för ett nationellt program genom att vissa *ämnen eller nivåer i ämnen* byts ut om

1. utbildningen kan hänföras till ett nationellt program,
2. kraven för examen från det aktuella programmet kan uppfyllas, och
3. beslutet fattas före utgången av det andra läsåret.

När det gäller villkoret i första stycket 2 får dock den inledande *nivån* i matematik bytas ut mot en annan inledande *nivå* i matematik.

⁸³ Senaste lydelse 2012:402.

Beslut om att byta ut en *viss kurs* får inte *fattas efter det att eleven påbörjat kursen*.

Beslut om att byta ut en *eller flera nivåer i ett ämne* får inte *omfatta en nivå som eleven påbörjat*.

4 a §⁸⁴

En elevs utbildning i gymnasiesärskolan får avvika från vad som annars gäller för ett nationellt program genom att vissa *kurser* byts ut, för att eleven ska kunna läsa

1. *kurser* enligt gymnasieskolans ämnesplaner,
2. ämnesområden i individuella program i gymnasiesärskolan, eller
3. *kurser* som inte finns i programstrukturen för det program som eleven är antagen till.

Statens skolverk får meddela föreskrifter om att *kurser* får bytas ut av andra skäl än de som anges i första stycket.

En elevs utbildning i gymnasiesärskolan får avvika från vad som annars gäller för ett nationellt program genom att vissa *ämnen eller nivåer i ämnen* byts ut, för att eleven ska kunna läsa

1. *ämnen* enligt gymnasieskolans ämnesplaner,
2. *ämnen eller nivåer i ämnen* som inte finns i programstrukturen för det program som eleven är antagen till.

Statens skolverk får meddela föreskrifter om att *ämnen eller nivåer i ämnen* får bytas ut av andra skäl än de som anges i första stycket.

6 §⁸⁵

En elev i gymnasieskolan kan befrias från undervisning i *en* eller flera *kurser* eller gymnasiearbetet om eleven önskar det och har påtagliga studiesvårigheter som inte kan lösas på något annat sätt.

En elev i gymnasiesärskolan kan befrias från undervisning i *en* eller flera *kurser* eller gymnasiesärskolearbetet om eleven önskar

En elev i gymnasieskolan kan befrias från undervisning i *ett* eller flera *ämnen, nivåer i ämnen* eller gymnasiearbetet om eleven önskar det och har påtagliga studiesvårigheter som inte kan lösas på något annat sätt.

En elev i gymnasiesärskolan kan befrias från undervisning i *ett* eller flera *ämnen, nivåer i ämnen* eller gymnasiesärskolearbetet om

⁸⁴ Senaste lydelse 2014:860.

⁸⁵ Senaste lydelse 2012:402.

det och har påtagliga studiesvårigheter som inte kan lösas på något annat sätt eller saknar förutsättningar att klara av ett fullständigt program.

Reducerat program beslutas inom ett åtgärdsprogram.

eleven önskar det och har påtagliga studiesvårigheter som inte kan lösas på något annat sätt eller saknar förutsättningar att klara av ett fullständigt program.

10 kap.

5 §⁸⁶

Teckenspråk som gymnasiegemensamt ämne ska förekomma på alla nationella program som anordnas för döva elever.

Kurser i teckenspråk som gymnasiegemensamt ämne får ersätta en eller flera *kurser* i studievägen för döva elever med undantag för *kurser* i svenska. Beslut fattas av rektorn.

Nivåer i teckenspråk som gymnasiegemensamt ämne får ersätta en eller flera *nivåer i ämnen* i studievägen för döva elever med undantag för *nivåer* i svenska. Beslut fattas av rektorn.

I stället för svenska eller svenska som andraspråk respektive engelska får döva elever läsa svenska för döva respektive engelska för döva som gymnasiegemensamma ämnen.

6 §

Kurser i teckenspråk som annat ämne än gymnasiegemensamt ämne får anordnas för hörselskadade elever, om de har behov av det och vill delta i *de kurserna*.

Kurser i teckenspråk som gymnasiegemensamt ämne får ersätta en eller flera *kurser* i studievägen för hörselskadade elever med undantag för *kurser* i svenska. Beslut fattas av rektorn.

Teckenspråk som annat ämne än gymnasiegemensamt ämne får anordnas för hörselskadade elever, om de har behov av det och vill delta i *ytterligare nivåer i ämnet*.

Nivåer i teckenspråk som gymnasiegemensamt ämne får ersätta en eller flera *nivåer i ämnen* i studievägen för hörselskadade elever med undantag för *nivåer* i svenska. Beslut fattas av rektorn.

⁸⁶ Senaste lydelse 2011:521.

11 kap.**4 §**

Om en elev på grund av sin funktionsnedsättning har stora svårigheter att tillgodogöra sig en viss del av utbildningen får rektorn, efter det berörd lärare och eleven har fått yttra sig, befria eleven från upp till hälften av utbildningen i en *kurs* enligt den reguljära ämnesplanen, utan att antalet gymnasiepoäng för *kursen* minskas (utbildning enligt specialinriktad ämnesplan).

En elev som följt en specialinriktad ämnesplan i en *kurs* ska i fråga om *denna kurs* anses ha genomgått den undervisning och verksamhet som ingår i ett fullständigt program.

Av betyget ska det framgå att undervisningen i *kursen* avsett en specialinriktad ämnesplan och vilket centralt innehåll undervisningen har omfattat.

Om en elev på grund av sin funktionsnedsättning har stora svårigheter att tillgodogöra sig en viss del av utbildningen får rektorn, efter det berörd lärare och eleven har fått yttra sig, befria eleven från upp till hälften av utbildningen i en *nivå i ett ämne* enligt den reguljära ämnesplanen, utan att antalet gymnasiepoäng för *nivån i ämnet* minskas (utbildning enligt specialinriktad ämnesplan).

En elev som följt en specialinriktad ämnesplan i en *eller flera nivåer i ett ämne* ska i fråga om *detta ämne* anses ha genomgått den undervisning och verksamhet i *nivån eller nivåerna* som ingår i ett fullständigt program.

Av betyget ska det framgå att undervisningen i *aktuella nivåer i ämnet* avsett en specialinriktad ämnesplan och vilket centralt innehåll undervisningen har omfattat.

13 kap.**8 §⁸⁷**

Bidrag till en enskild huvudman för gymnasieskola enligt 16 kap. 52 § skollagen (2010:800) ska lämnas i en omfattning som minst motsvarar en fullständig gymnasieutbildning (2 500 gymnasiepoäng).

Om elevens hemkommun fördelar ytterligare resurser i en kommunal skola för elever som har rätt till utökat program för att uppnå grundläggande behörighet

Om elevens hemkommun fördelar ytterligare resurser i en kommunal skola för elever som har rätt till utökat program för att uppnå grundläggande behörighet

⁸⁷ Senaste lydelse 2012:402.

till högskoleutbildning inom ett yrkesprogram, ska bidrag lämnas till den enskilda huvudmannen också för de *kurser* utöver 2 500 gymnasiepoäng som en elev läser för att uppnå sådan behörighet inom ett yrkesprogram.

till högskoleutbildning inom ett yrkesprogram, ska bidrag lämnas till den enskilda huvudmannen också för de *nivåer i ämnen* utöver 2 500 gymnasiepoäng som en elev läser för att uppnå sådan behörighet inom ett yrkesprogram.

13 a kap.

3 §⁸⁸

Fjärrundervisning får anordnas för elever som vistas i ett särskilt ungdomshem i samtliga ämnen och *kurser* i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan utom svenska, svenska som andraspråk, engelska och matematik. Fjärrundervisning får också användas för att ge elever studiehandledning på modersmålet.

Fjärrundervisning får anordnas för elever som vistas i ett särskilt ungdomshem i samtliga ämnen och *nivåer* i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan utom svenska, svenska som andraspråk, engelska och matematik. Fjärrundervisning får också användas för att ge elever studiehandledning på modersmålet.

Fjärrundervisning enligt första stycket får genomföras endast om

1. det inte finns någon lärare att tillgå på hemmet som uppfyller kraven enligt 2 kap. 13 § skollagen (2010:800) eller, när det gäller studiehandledning på modersmålet, annan lämplig person, eller

2. elevunderlaget är otillräckligt.

Vid fjärrundervisning ska det finnas en handledare närvarande i den lokal där eleverna befinner sig.

-
1. Denna förordning träder i kraft den 1 januari 2022.
 2. Bestämmelserna tillämpas första gången på utbildning som påbörjas efter den 30 juni 2024.
 3. Äldre bestämmelser gäller fortfarande för utbildning som har påbörjats före den 1 juli 2024.
 4. En gymnasieexamen enligt 8 kap. 17 och 19 §§ och ett gymnasiesärskolebevis enligt 8 kap. 22 a–b §§ får innehålla betyg på kurser enligt äldre bestämmelser. Examensbeviset får dock inte inne-

⁸⁸ Senaste lydelse 2015:291.

hålla både ämnen och kurser som enligt 5 motsvarar varandra. Även studiebevis enligt 8 kap. 18 § och gymnasieintyg enligt 8 kap. 21 § får innehålla kurser enligt äldre bestämmelser.

5. Skolverket får meddela föreskrifter om vilka kurser enligt de ämnesplaner som tillämpades före den 1 juli 2024 som motsvaras av ämnen och nivåer enligt de ämnesplaner som tillämpas efter den 30 juni 2024.

6. Rektor får, på begäran av en elev i gymnasieskolan, besluta om att omvandla kursbetyg till betyg i ett ämne i de fall kursen eller kurserna motsvaras av ämnet och nivåer i ämnet enligt 5.

7. Den som har påbörjat utbildning före den 1 juli 2024 får genomgå prövning enligt de gamla bestämmelserna och enligt de ämnesplaner som tillämpades fram till och med 30 juni 2024. Sådan prövning får göras till och med den 30 juni 2029.

8. I stället för vad som anges i 2 kap. 1 § och 5 kap. 4 och 14 §§ gymnasieförordningen (2010:2039) ska en ansökan om att en utbildning ska godkännas som särskild variant, om att en utbildning ska vara riksrekryterande eller om att få en avvikelse i form av s.k. riksrekryterande utbildning, avseende utbildning som planeras starta höstterminen 2024, göras senast den 31 mars 2023 eller senast det datum som Statens skolverk eller Statens skolinspektion medger.

1.7 Förslag till förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)

Regeringen föreskriver att bilaga 3 till högskoleförordningen (1993:100)⁸⁹ ska ha följande lydelse.

-
1. Denna förordning träder i kraft den 1 juli 2021.
 2. Denna förordning tillämpas första gången vid antagning till utbildning som startar efter 31 december 2021.

⁸⁹ Förordningen omtryckt 1998:1003.

Nuvarande lydelse

Bilaga 3⁹⁰

Platsfördelning på grundval av betyg och meritvärdering av betyg

Meritvärdering av betyg

3. Meritvärdering ska göras i två steg. Först meritvärderas de betyg som den sökande åberopar för behörighet och de betyg för meritkurser som enligt 7 ska meritvärderas enligt 4 och 5.

Därefter ska poäng för meritkurser läggas till.

Sökande med gymnasieexamen från gymnasieskolan

Siffervärde

4. Betygen i de kurser som ingår i ett program från gymnasieskolan ska ges följande siffervärden:

F	0
E	10,0
D	12,5
C	15,0
B	17,5
A	20,0

Betygsvärde

⁹⁰ Senaste lydelse 2014:125.

*Föreslagen lydelse**Bilaga 3***Platsfördelning på grundval av betyg och meritvärdering av betyg**

Meritvärdering av betyg

3. Meritvärdering ska göras i två steg. Först meritvärderas de betyg som den sökande åberopar för behörighet och de betyg för meritkurser som enligt 7 ska meritvärderas enligt 4 och 5.

Därefter ska poäng för meritkurser läggas till.

Sökande med gymnasieexamen från gymnasieskolan**Siffervärde**

4. Betygen i de kurser som ingår i ett program från gymnasieskolan ska ges följande siffervärden:

F	0
<i>Fx</i>	0
E	10,0
D	12,5
C	15,0
B	17,5
A	20,0

Betygsvärde

1.8 Förslag till förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)

Härigenom föreskrivs i fråga om högskoleförordningen (1993:100) att 7 kap. 5 a, 8, 10–11, 18 och 25 §§ samt bilaga 3 till förordningen ska ha följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

7 kap.

5 a §⁹¹

En sökande ska anses ha sådana nödvändiga kompetenser som anges i 5 § om sökanden

1. har avlagt en högskoleförberedande examen i gymnasieskolan eller inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå,

2. har avlagt en yrkesexamen i gymnasieskolan eller inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå samt har lägst betyget E i *de kurser i svenska eller svenska som andraspråk och engelska som krävs för en högskoleförberedande examen i gymnasieskolan,*

2. har avlagt en yrkesexamen i gymnasieskolan eller inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå samt har lägst betyget E i *ämnen* svenska eller svenska som andraspråk och engelska *på den nivå i respektive ämne* som krävs för en högskoleförberedande examen i gymnasieskolan,

3. har en svensk eller utländsk utbildning som motsvarar kraven i 1 eller 2,

4. är bosatt i Danmark, Finland, Island eller Norge och där är behörig till högre utbildning,

5. enligt äldre bestämmelser har uppfyllt kraven för grundläggande behörighet till grundläggande högskoleutbildning eller utbildning som påbörjas på grundnivå, eller

6. har godkänt resultat på ett sådant behörighetsprov som anges i förordningen (2018:1510) om försöksverksamhet med behörighetsprov för tillträde till högskoleutbildning.

Universitets- och högskolerådet får meddela närmare föreskrifter om kraven i första stycket 3.

⁹¹ Enligt senaste lydelse 2018:1503.

8 §⁹²

De krav på särskild behörighet som ställs ska vara helt nödvändiga för att studenten ska kunna tillgodogöra sig utbildningen. Kraven får avse

- | | |
|--|--|
| 1. kunskaper från <i>en</i> eller flera <i>kurser</i> i gymnasieskolan eller motsvarande kunskaper, | 1. kunskaper från <i>ett</i> eller flera <i>ämnen</i> i gymnasieskolan, <i>med angiven nivå i respektive ämne</i> , eller motsvarande kunskaper, |
| 2. godkänt resultat på ett konstnärligt prov för en utbildning som leder till en konstnärlig examen, och | |
| 3. andra villkor enligt vad som anges i 11 § första stycket 2. | |

Särskild behörighet har också den som genom svensk eller utländsk utbildning, praktisk erfarenhet eller på grund av någon annan omständighet har förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

10 §⁹³

Högskolan får, i den utsträckning det ställs krav på särskild behörighet, meddela föreskrifter om vilka krav enligt 8 § första stycket 1 som ska gälla för andra utbildningar än de som avses i 9 §.

Universitets- och högskolerådet får meddela föreskrifter om vilka <i>kurser</i> i gymnasieskolan som krav enligt första stycket får avse.	Universitets- och högskolerådet får meddela föreskrifter om vilka <i>ämnen</i> i gymnasieskolan <i>och vilken nivå i respektive ämne</i> som krav enligt första stycket får avse.
---	---

11 §⁹⁴

Om det finns särskilda skäl får en högskola, för tillträde till en viss utbildning, meddela föreskrifter om

- | | |
|--|--|
| 1. krav på kunskaper från <i>andra kurser</i> i gymnasieskolan eller motsvarande kunskaper än de som följer av 9 § eller 10 § andra stycket, eller | 1. krav på kunskaper från <i>ytterligare nivåer i ämnen</i> i gymnasieskolan eller motsvarande kunskaper än de som följer av 9 § eller 10 § andra stycket, |
|--|--|

⁹² Senaste lydelse 2018:1503.

⁹³ Senaste lydelse 2018:1503.

⁹⁴ Senaste lydelse 2018:1503.

2. krav på andra villkor än kunskaper från en eller flera kurser i gymnasieskolan eller motsvarande kunskaper om de betingas av utbildningen eller är av betydelse för det yrkesområde som utbildningen förbereder för.

2. krav på kunskaper från andra ämnen i gymnasieskolan med viss nivå eller motsvarande kunskaper än de som följer av 9 § eller 10 § andra stycket, eller

3. krav på andra villkor än kunskaper från en eller flera ämnen i gymnasieskolan eller motsvarande kunskaper om de betingas av utbildningen eller är av betydelse för det yrkesområde som utbildningen förbereder för.

Innan högskolan meddelar föreskrifter enligt första stycket ska Universitets- och högskolerådet ges tillfälle att yttra sig över högskolans förslag.

18 §⁹⁵

Vissa bestämmelser om hur betyg ska värderas finns i bilaga 3 till denna förordning.

Vissa kurser från gymnasial utbildning är särskilt meriterande vid urval (*meritkurser*). *Meritkurser* är kurser som inte utgör krav på grundläggande eller särskild behörighet.

Vissa ämnen från gymnasial utbildning är särskilt meriterande vid urval (*meritämnen*). *De nivåer som är meriterande i respektive ämne* utgör inte krav på grundläggande eller särskild behörighet.

Meritkurser är

1. moderna språk,
2. svenskt teckenspråk för hörande,
3. engelska, och
4. matematik.

Meritämnen är

Universitets- och högskolerådet får meddela de föreskrifter i övrigt som behövs för meritvärdering av betyg.

⁹⁵ Senaste lydelse 2018:1503.

25 §⁹⁶

De krav på särskild behörighet som ställs ska vara helt nödvändiga för att studenten ska kunna tillgodogöra sig utbildningen. Kraven får avse

- | | |
|--|---|
| <p>1. kunskaper från <i>en</i> eller flera <i>kurser</i> i gymnasieskolan eller motsvarande kunskaper,</p> <p>2. kunskaper från en eller flera högskolekurser, och</p> <p>3. andra villkor som betingas av utbildningen eller är av betydelse för det yrkesområde som utbildningen förbereder för.</p> | <p>1. kunskaper från <i>ett</i> eller flera <i>ämnen</i> i gymnasieskolan <i>med viss nivå i respektive ämne</i> eller motsvarande kunskaper,</p> |
|--|---|

Högskolan får bestämma vilka krav enligt första stycket som ska ställas.

Särskild behörighet har också den som genom svensk eller utländsk utbildning, praktisk erfarenhet eller på grund av någon annan omständighet har förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

-
1. Denna förordning träder i kraft den 1 januari 2022.
 2. Förordningen tillämpas första gången vid antagning till utbildning som börjar efter den 31 december 2024.
 3. De äldre bestämmelserna om meritkurser i 7 kap. 18 § och i bilaga 3 samt de äldre bestämmelserna om meritvärdering i bilaga 3 ska gälla för de kursbetyg en sökande åberopar.
 4. Vid uträkning av betygsvärde enligt punkten 5 i bilaga 3 får kursbetyg ersättas av ämnesbetyg.

⁹⁶ Senaste lydelse 2011:1020.

Lydelse enligt 1.7

Bilaga 3⁹⁷

Platsfördelning på grundval av betyg och meritvärdering av betyg

Meritvärdering av betyg

3. Meritvärdering ska göras i två steg. Först meritvärderas de betyg som den sökande åberopar för behörighet och de betyg för *meritkurser* som enligt 7 ska meritvärderas enligt 4 och 5.

Därefter ska poäng för *meritkurser* läggas till.

Sökande med gymnasieexamen från gymnasieskolan Siffervärde

4. *Betygen* i de *kurser* som ingår i ett program från gymnasieskolan ska ges följande siffervärden:

F	0
F _x	0
E	10,0
D	12,5
C	15,0
B	17,5
A	20,0

Betygsvärde

5. Siffervärdet för varje betyg *i en kurs* ska multipliceras med det antal gymnasiepoäng som det betyget omfattar, varvid ett betygsvärde fås.

Vid uträkning av ett betygsvärde ska betyg *i en kurs* ersättas av *ett* betyg som den sökande har i samma eller motsvarande *kurs*, om sistnämnda betyg är högre och omfattar samma antal gymnasiepoäng.

⁹⁷ Lydelse enligt förslag 1.7.

Sammanlagt betygsvärde och jämförelsetal

6. Det sammanlagda betygsvärdet för alla betyg i de *kurser* som ingår i ett fullständigt program från gymnasieskolan ska divideras med 2 400, varvid ett jämförelsetal fås.

Jämförelsetalet ska anges med två decimaler.

Betyg i *kurser* som ger behörighet eller i *meritkurser*

7. Betyg i *kurser* som *inte* ingår i ett fullständigt program från gymnasieskolan ska meritvärderas enligt 4 och 5 om *kurserna*

1. krävs för grundläggande behörighet till högskoleutbildning som påbörjas på grundnivå,

2. är *behörighetskurser* som avses i 7 kap. 9 §, eller

3. är *meritkurser* som avses i 7 kap. 18 § och ger meritpoäng enligt 8.

Det sammanlagda betygsvärdet ska, för att få jämförelsetalet i stället för det som anges i 6, divideras med det samlade antal gymnasiepoäng som har meritvärderats.

Meritpoäng

8. Sedan jämförelsetalet har räknats ut ska betyg i sådana *meritkurser* som anges i 7 kap. 18 § tillgodoräknas som meritpoäng.

Högst två och en halv (2,5) meritpoäng får adderas till jämförelsetalet, varav högst en och en halv (1,5) meritpoäng får avse ämnet moderna språk och ämnet svenskt teckenspråk för hörande, högst en (1,0) meritpoäng får avse ämnet engelska och högst en och en halv (1,5) meritpoäng får avse ämnet matematik.

Betyg i *meritkurser* ger meritpoäng enligt följande:

a) lägst betyget E i *kurs* 3 i ämnet moderna språk eller i ämnet svenskt teckenspråk för hörande ger en halv (0,5) meritpoäng,

b) lägst betyget E i *kurs* 4 i ämnet moderna språk eller i ämnet svenskt teckenspråk för hörande ger en (1,0) meritpoäng,

c) lägst betyget E i *kurs* 5 i ämnet moderna språk eller i ämnet svenskt teckenspråk för hörande ger en halv (0,5) meritpoäng,

d) lägst betyget E i *kurs* 2 i ämnet moderna språk i ytterligare ett språk eller i *kurs* 2 i ämnet svenskt teckenspråk för hörande ger en halv (0,5) meritpoäng, om den sökande har fått meritpoäng för *kurs* i ämnet moderna språk enligt b,

e) lägst betyget E i kurs 2 i ämnet moderna språk ger en halv (0,5) meritpoäng, om den sökande har fått meritpoäng för kurs i ämnet svenskt teckenspråk för hörande enligt b,

f) lägst betyget E i kursen engelska 7 ger en (1,0) meritpoäng,

g) lägst betyget E i en kurs i ämnet matematik på kursnivån över den kursnivån som krävs för särskild behörighet enligt 7 kap. 8–11 §§ eller, om sådant krav inte har ställts, kursnivån över vad som enligt 7 kap. 5 § första stycket 1 eller 2 krävs för grundläggande behörighet ger en halv (0,5) meritpoäng, om den sökande inte redan har fått meritpoäng enligt g,

h) lägst betyget E i en kurs i ämnet matematik på kursnivån över vad som anges i g ger en halv (0,5) meritpoäng, om den sökande inte redan har fått meritpoäng enligt h,

i) lägst betyget E i en kurs i ämnet matematik på kursnivån över vad som anges i h ger en halv (0,5) meritpoäng, om den sökande inte redan har fått meritpoäng enligt i,

j) lägst betyget E i kursen matematik 5 ger utöver det som anges i g, h, eller i en halv (0,5) meritpoäng,

k) lägst betyget E i kursen matematik – specialisering på lägst den kursnivån som krävs för särskild behörighet enligt 7 kap. 8–11 §§ eller, om sådant krav inte har ställts, är närmast över kursnivån som enligt 7 kap. 5 § första stycket 1 eller 2 krävs för grundläggande behörighet ger en halv (0,5) meritpoäng.

Sökande med gymnasieexamen från kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå

*Föreslagen lydelse**Bilaga 3***Platsfördelning på grundval av betyg och meritvärdering av betyg**

Meritvärdering av betyg

3. Meritvärdering ska göras i två steg. Först meritvärderas de betyg som den sökande åberopar för behörighet och de betyg för *meritämnen* som enligt 7 ska meritvärderas enligt 4 och 5.

Därefter ska poäng för *meritämnen* läggas till.

Sökande med gymnasieexamen från gymnasieskolan
Siffervärde

4. *Betyg* i de *ämnen eller ämnesblock* som ingår i ett program från gymnasieskolan ska ges följande siffervärden:

F	0
F _x	0
E	10,0
D	12,5
C	15,0
B	17,5
A	20,0

Betygsvärde

5. Siffervärdet för varje betyg ska multipliceras med det antal gymnasiepoäng som betyget omfattar, varvid ett betygsvärde fås.

Vid uträkning av ett betygsvärde ska betyg i *ett ämne eller ämnesblock* ersättas av betyg som den sökande har i samma eller motsvarande *ämne eller ämnesblock*, om sistnämnda betyg är högre och omfattar *minst* samma antal gymnasiepoäng. *Vid ersättning ska det ersättande betyget ges samma omfattning som betyget som ersätts i examensbeviset.*

Sammanlagt betygsvärde och jämförelsetal

6. Det sammanlagda betygsvärdet för alla betyg i de *ämnen och ämnesblock* som ingår i ett fullständigt program från gymnasieskolan ska divideras med 2 400, varvid ett jämförelsetal fås.

Jämförelsetalet ska anges med två decimaler.

Betyg i ämnen som ger behörighet eller i meritämnen

7. Betyg i *ämnen eller ämnesblock som innefattar nivåer utöver det* som ingår i ett fullständigt program från gymnasieskolan ska meritvärderas enligt 4 och 5 om *nivåerna i ämnet eller ämnesblocket*

1. krävs för grundläggande behörighet till högskoleutbildning som påbörjas på grundnivå,

2. är *behörighetsämnen* som avses i 7 kap. 9 §, eller

3. är *meritämnen* som avses i 7 kap. 18 § och ger meritpoäng enligt 8.

Det sammanlagda betygsvärdet ska, för att få jämförelsetalet i stället för det som anges i 6, divideras med det samlade antal gymnasiepoäng som har meritvärderats.

Meritpoäng

8. Sedan jämförelsetalet har räknats ut ska betyg i sådana *meritämnen* som anges i 7 kap. 18 § tillgodoräknas som meritpoäng. *Om det i betyget innefattas flera nivåer i ämnet som ger meritpoäng adderas meritpoängen för varje nivå till jämförelsetalet.*

Högst två och en halv (2,5) meritpoäng får adderas till jämförelsetalet, varav högst en och en halv (1,5) meritpoäng får avse ämnet moderna språk och ämnet svenskt teckenspråk för hörande, högst en (1,0) meritpoäng får avse ämnet engelska och högst en och en halv (1,5) meritpoäng får avse ämnet matematik.

Betyg i *meritämnen* ger meritpoäng enligt följande:

a) lägst betyget E i ämnet moderna språk eller i ämnet svenskt teckenspråk för hörande, *där nivå 3 innefattas i betyget*, ger en halv (0,5) meritpoäng,

b) lägst betyget E i ämnet moderna språk eller i ämnet svenskt teckenspråk för hörande, *där nivå 4 innefattas i betyget*, ger en (1,0) meritpoäng,

c) lägst betyget E i ämnet moderna språk eller i ämnet svenskt teckenspråk för hörande, *där nivå 5 innefattas i betyget*, ger en halv (0,5) meritpoäng,

d) lägst betyget E i ämnet moderna språk i ytterligare ett språk eller i ämnet svenskt teckenspråk för hörande, *där nivå 2 innefattas i betyget*, ger en halv (0,5) meritpoäng om den sökande har fått meritpoäng för i ämnet moderna språk enligt b,

e) lägst betyget E i ämnet moderna språk, *där nivå 2 innefattas i betyget*, ger en halv (0,5) meritpoäng om den sökande har fått meritpoäng för ämnet svenskt teckenspråk för hörande enligt b,

f) lägst betyget E i engelska, *där nivå 7 innefattas i betyget*, ger en (1,0) meritpoäng,

g) lägst betyget E i ämnet matematik, *där betyget innefattar en nivå utöver den* som krävs för särskild behörighet enligt 7 kap. 8–11 §§ eller, om sådant krav inte har ställts, *en nivå utöver* vad som enligt 7 kap. 5 § första stycket 1 eller 2 krävs för grundläggande behörighet ger en halv (0,5) meritpoäng, om den sökande inte redan har fått meritpoäng enligt g,

h) lägst betyget E i ämnet matematik *där betyget innefattar en nivå utöver* vad som anges i g ger en halv (0,5) meritpoäng, om den sökande inte redan har fått meritpoäng enligt h,

i) lägst betyget E i ämnet matematik *där betyget innefattar en nivå utöver* vad som anges i h ger en halv (0,5) meritpoäng, om den sökande inte redan har fått meritpoäng enligt i,

j) lägst betyget E i ämnet matematik, *där nivå 5 innefattas i betyget*, ger utöver det som anges i g, h, eller i en halv (0,5) meritpoäng,

g)⁹⁸

Sökande med gymnasieexamen från kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå

⁹⁸ Utredningen väljer att inte exemplifiera meritpoäng för matematik specialisering. Det innebär inte att vi har tagit ställning till när meritpoäng ska ges för ämnet matematik.

1.9 Förslag till förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet

Regeringen föreskriver att 3 § och bilagan till förordningen (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet ska ha följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

	3 §	
Kursplanerna i läroplanen kompletteras av <i>kunskapskrav</i> .		Kursplanerna i läroplanen kompletteras av <i>betygskriterier och kriterier för bedömning</i> .
Statens skolverk får meddela föreskrifter om <i>kunskapskrav</i> .		Statens skolverk får meddela föreskrifter om <i>betygskriterier och kriterier för bedömning</i> .

-
1. Denna förordning ska kungöras i Statens skolverks författningssamling (SKOLFS).
 2. Denna förordning träder i kraft den 1 juli 2021.
 3. Förordningen tillämpas på utbildning som påbörjas efter den 30 juni 2022.

Nuvarande lydelse

Bilaga⁹⁹

2 Övergripande mål och riktlinjer

2.2 Kunskaper

Skolan ska ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning.

Skolan ska bidra till elevernas harmoniska utveckling. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet. Skolan ska erbjuda eleverna strukturerad undervisning under lärares ledning, såväl i helklass som enskilt. Lärarna ska sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former. För att elever i behov av stöd för att *nå kunskapskraven* i matematik, svenska och svenska som andraspråk i lågstadiet ska få det tidigt och anpassat efter sina behov finns det i 3 kap. skollagen (2010:800) bestämmelser om en garanti för tidiga stödinsatser i förskoleklassen och i lågstadiet. Kapitlet innehåller även bestämmelser om stöd för att eleverna ska ha möjlighet att *nå kunskapskraven* i alla ämnen och årskurser samt om elevernas utveckling mot utbildningens mål i övrigt.

2.7 Bedömning och betyg

Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har *uppnått* de nationella *kunskapskrav* som finns för respektive ämne. Som stöd för betygssättningen finns ämnesspecifika *kunskapskrav* för olika betygssteg.

⁹⁹ Lydelse enligt SKOLFS 2019:22.

Riktlinjer

Läraren ska

- genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling,
- utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
- med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov, och
- vid betygssättningen *utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper.*

2.8 Rektorns ansvar

Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas mot de nationella målen. Rektorn ansvarar för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen och *kunskapskraven*. Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att

- utbildningen och undervisningen organiseras så att eleverna möts och arbetar tillsammans oberoende av könstillhörighet,
-

Förskoleklassens syfte och centrala innehåll

Undervisningen i förskoleklassen ska utgå från den värdegrund och det uppdrag samt de övergripande mål och riktlinjer som framgår av del 1 och 2 i denna läroplan. Denna del kompletterar del 1 och 2 genom att förtydliga syftet med och det centrala innehållet i undervisningen i förskoleklassen samt hur undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utvecklas i riktning mot de *kunskapskrav* som senare kommer att ställas i den aktuella obligatoriska skolformen.

*Föreslagen lydelse**Bilaga*

2 Övergripande mål och riktlinjer

2.2 Kunskaper

Skolan ska ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning.

Skolan ska bidra till elevernas harmoniska utveckling. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet. Skolan ska erbjuda eleverna strukturerad undervisning under lärares ledning, såväl i helklass som enskilt. Lärarna ska sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former. För att elever i behov av stöd för att *uppfylla kriterierna för godtagbara kunskaper* i matematik, svenska och svenska som andraspråk i lågstadiet ska få det tidigt och anpassat efter sina behov finns det i 3 kap. skollagen (2010:800) bestämmelser om en garanti för tidiga stödinsatser i förskoleklassen och i lågstadiet. Kapitlet innehåller även bestämmelser om stöd för att eleverna ska ha möjlighet att *uppfylla kriterierna för godtagbara kunskaper respektive betygs-kriterierna* i alla ämnen och årskurser samt *bestämmelser* om elevernas utveckling mot utbildningens mål i övrigt.

2.7 Bedömning och betyg

Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har *uppfyllt* de nationella *betygskriterier* som finns för respektive ämne. Som stöd för betygssättningen finns ämnesspecifika *betygskriterier* för olika betygssteg.

Riktlinjer

Läraren ska

- genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling,
- utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
- med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov, och
- vid betygssättningen göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper i förhållande till de nationella *betygskriterierna*.

2.8 Rektorns ansvar

Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas mot de nationella målen. Rektorn ansvarar för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen, *kriterierna för bedömning* och *betygskriterierna*. Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att – utbildningen och undervisningen organiseras så att eleverna möts och arbetar tillsammans oberoende av könstillhörighet,

3 Förskoleklassen

Förskoleklassens syfte och centrala innehåll

Undervisningen i förskoleklassen ska utgå från den värdegrund och det uppdrag samt de övergripande mål och riktlinjer som framgår av del 1 och 2 i denna läroplan. Denna del kompletterar del 1 och 2 genom att förtydliga syftet med och det centrala innehållet i undervisningen i förskoleklassen samt hur undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utvecklas i riktning mot de *kriterier för bedömning och betygskriterier* som senare kommer att ställas i den aktuella obligatoriska skolformen.

1.10 Förslag till förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2010:250) om läroplan för specialskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet i vissa fall

Regeringen föreskriver att 3 § och bilagan till förordningen (SKOLFS 2010:250) om läroplan för specialskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet i vissa fall ska ha följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

3 §

De kursplaner och *kunskapskrav* som gäller för grundskolan ska användas i specialskolan. Föreskrifter om centralt innehåll i årskurs 1–3, 4–6 och 7–9 samt om *kunskapskrav* i årskurs 3, 6 och 9 ska dock i stället avse centralt innehåll i årskurs 1–4, 5–7 och 8–10 respektive *kunskapskrav* i årskurs 4, 7 och 10.

Statens skolverk får meddela föreskrifter om särskilda kursplaner och *kunskapskrav* som ska användas i den utsträckning som grundskolans eller grundsärskolans kursplaner och *kunskapskrav* inte kan användas på grund av elevernas funktionsnedsättningar, och för ämnen som inte finns i grundskolan eller grundsärskolan.

De kursplaner, *kriterier för bedömning och betygskriterier* som gäller för grundskolan ska användas i specialskolan. Föreskrifter om centralt innehåll i årskurs 1–3, 4–6 och 7–9 samt om *kriterier för bedömning* i årskurs 3 och *betygskriterier* i årskurs 6 och 9 ska dock i stället avse centralt innehåll i årskurs 1–4, 5–7 och 8–10 respektive *kriterier för bedömning* i årskurs 4 och *betygskriterier* i årskurs 7 och 10.

Statens skolverk får meddela föreskrifter om särskilda kursplaner, *kriterier för bedömning och betygskriterier* som ska användas i den utsträckning som grundskolans eller grundsärskolans kursplaner, *kriterier för bedömning och betygskriterier* inte kan användas på grund av elevernas funktionsnedsättningar, och för ämnen som inte finns i grundskolan eller grundsärskolan.

-
1. Denna förordning ska kungöras i Statens skolverks författningssamling (SKOLFS).
 2. Denna förordning träder i kraft den 1 juli 2021.
 3. Förordningen tillämpas på utbildning som påbörjas efter den 30 juni 2022.

Nuvarande lydelse

Bilaga¹⁰⁰

2 Övergripande mål och riktlinjer

2.2 Kunskaper

Skolan ska ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning.

Skolan ska bidra till elevernas harmoniska utveckling. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet. Skolan ska erbjuda eleverna strukturerad undervisning under lärares ledning, såväl i helklass som enskilt. Lärarna ska sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former. För att elever i behov av stöd för att *nå kunskapskraven* i matematik, svenska och svenska som andraspråk i lågstadiet ska få det tidigt och anpassat efter sina behov finns det i 3 kap. skollagen (2010:800) bestämmelser om en garanti för tidiga stödinsatser i förskoleklassen och i lågstadiet. Kapitlet innehåller även bestämmelser om stöd för att eleverna ska ha möjlighet att *nå kunskapskraven* i alla ämnen och årskurser samt om elevernas utveckling mot utbildningens mål i övrigt.

Mål

2.7 Bedömning och betyg

Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har *uppnått* de nationella *kunskapskrav* som finns för respektive ämne. Som stöd för betygssättningen finns ämnesspecifika *kunskapskrav* för olika betygssteg.

¹⁰⁰ Senaste lydelse 2019:23.

Riktlinjer

Läraren ska

- genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling,
- utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
- med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov, och
- vid betygssättningen *utnyttja all tillgänglig information om* elevens kunskaper i förhållande till de nationella *kunskapskraven* och göra en allsidig bedömning av *dessa kunskaper*.

2.8 Rektorns ansvar

Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas mot de nationella målen. Rektorn ansvarar för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen och *kunskapskraven*. Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att

- utbildningen och undervisningen organiseras så att eleverna möts och arbetar tillsammans oberoende av könstillhörighet,
-

3 Förskoleklassen

Förskoleklassens syfte och centrala innehåll

Undervisningen i en förskoleklass som anordnas vid en skolenhet med specialskola ska utgå från den värdegrund och det uppdrag samt de övergripande mål och riktlinjer som framgår av del 1 och 2 i denna läroplan. Denna del kompletterar del 1 och 2 genom att förtydliga syftet med och det centrala innehållet i undervisningen i förskoleklassen samt hur undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utvecklas i riktning mot de *kunskapskrav* som senare kommer att ställas i den aktuella obligatoriska skolformen.

*Föreslagen lydelse**Bilaga*

2 Övergripande mål och riktlinjer

2.2 Kunskaper

Skolan ska ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning.

Skolan ska bidra till elevernas harmoniska utveckling. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet. Skolan ska erbjuda eleverna strukturerad undervisning under lärares ledning, såväl i helklass som enskilt. Lärarna ska sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former. För att elever i behov av stöd för att *uppfylla kriterierna för bedömning* i matematik, svenska och svenska som andraspråk i lågstadiet ska få det tidigt och anpassat efter sina behov finns det i 3 kap. skollagen (2010:800) bestämmelser om en garanti för tidiga stödinsatser i förskoleklassen och i lågstadiet. Kapitlet innehåller även bestämmelser om stöd för att eleverna ska ha möjlighet att *uppfylla kriterierna för bedömning respektive betygsriterierna* i alla ämnen och årskurser samt *bestämmelser* om elevernas utveckling mot utbildningens mål i övrigt.

Mål

2.7 Bedömning och betyg

Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har *uppfyllt* de nationella *betygskriterier* som finns för respektive ämne. Som stöd för betygssättningen finns ämnesspecifika *betygskriterier* för olika betygssteg.

Riktlinjer

Läraren ska

- genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling,
- utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
- med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov, och
- vid betygssättningen göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper i förhållande till de nationella *betygskriterierna*.

2.8 Rektorns ansvar

Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas mot de nationella målen. Rektorn ansvarar för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen och *kriterierna för bedömning och betygskriterierna*. Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att

- utbildningen och undervisningen organiseras så att eleverna möts och arbetar tillsammans oberoende av könstillhörighet,
-

3 Förskoleklassen

Förskoleklassens syfte och centrala innehåll

Undervisningen i en förskoleklass som anordnas vid en skolenhet med specialskola ska utgå från den värdegrund och det uppdrag samt de övergripande mål och riktlinjer som framgår av del 1 och 2 i denna läroplan. Denna del kompletterar del 1 och 2 genom att förtydliga syftet med och det centrala innehållet i undervisningen i förskoleklassen samt hur undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utvecklas i riktning mot de *kriterier för bedömning och betygskriterier* som senare kommer att ställas i den aktuella obligatoriska skolformen.

1.11 Förslag till förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2010:251) om läroplan för sameskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet i vissa fall

Regeringen föreskriver att 3 § och bilagan till förordningen (SKOLFS 2010:251) om läroplan för sameskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet i vissa fall ska ha följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

3 §

De kursplaner och *kunskapskrav* som gäller för grundskolan ska användas i sameskolan.

Statens skolverk får meddela föreskrifter om kursplan och *kunskapskrav* för ämnet samiska.

De kursplaner, *kriterier för bedömning och betygskriterier* som gäller för grundskolan ska användas i sameskolan.

Statens skolverk får meddela föreskrifter om kursplan och *betygskriterier* för ämnet samiska.

1. Denna förordning ska kungöras i Statens skolverks författningssamling (SKOLFS).

2. Denna förordning träder i kraft den 1 juli 2021.

3. Förordningen tillämpas på utbildning som påbörjas efter den 30 juni 2022.

*Nuvarande lydelse**Bilaga¹⁰¹*

2.2 Kunskaper

Skolan ska ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning.

Skolan ska bidra till elevernas harmoniska utveckling. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet. Skolan ska erbjuda eleverna strukturerad undervisning under lärarens ledning, såväl i helklass som enskilt. Lärarna ska sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former. För att elever i behov av stöd för att *nå kunskapskraven* i matematik, svenska och svenska som andraspråk i lågstadiet ska få det tidigt och anpassat efter sina behov finns det i 3 kap. skollagen (2010:800) bestämmelser om en garanti för tidiga stödinsatser i förskoleklassen och i lågstadiet. Kapitlet innehåller även bestämmelser om stöd för att eleverna ska ha möjlighet att *nå kunskapskraven* i alla ämnen och årskurser samt om elevernas utveckling mot utbildningens mål i övrigt.

Mål

2.7 Bedömning och betyg

Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har *uppnått* de nationella *kunskapskrav* som finns för respektive ämne. Som stöd för betygssättningen finns ämnesspecifika *kunskapskrav* för olika betygssteg.

¹⁰¹ Senaste lydelse SKOLFS 2019:24.

Riktlinjer

Läraren ska

- genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling,
- utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
- med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov, och
- vid betygssättningen *utnyttja all tillgänglig information om* elevens kunskaper i förhållande till de nationella *kunskapskraven* och göra en allsidig bedömning av *dessa kunskaper*.

2.8 Rektorns ansvar

Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas mot de nationella målen. Rektorn ansvarar för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen och *kunskapskraven*. Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att

– utbildningen och undervisningen organiseras så att eleverna möts och arbetar tillsammans oberoende av könstillhörighet,

3 Förskoleklassen

Förskoleklassens syfte och centrala innehåll

Undervisningen i en förskoleklass som anordnas vid en skolenhet med specialskola ska utgå från den värdegrund och det uppdrag samt de övergripande mål och riktlinjer som framgår av del 1 och 2 i denna läroplan. Denna del kompletterar del 1 och 2 genom att förtydliga syftet med och det centrala innehållet i undervisningen i förskoleklassen samt hur undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utvecklas i riktning mot de *kunskapskrav* som senare kommer att ställas i den aktuella obligatoriska skolformen.

*Föreslagen lydelse**Bilaga*

2.2 Kunskaper

Skolan ska ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning.

Skolan ska bidra till elevernas harmoniska utveckling. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet. Skolan ska erbjuda eleverna strukturerad undervisning under lärarens ledning, såväl i helklass som enskilt. Lärarna ska sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former. För att elever i behov av stöd för att *uppfylla kriterierna för bedömning* i matematik, svenska och svenska som andraspråk i lågstadiet ska få det tidigt och anpassat efter sina behov finns det i 3 kap. skollagen (2010:800) bestämmelser om en garanti för tidiga stödinsatser i förskoleklassen och i lågstadiet. Kapitlet innehåller även bestämmelser om stöd för att eleverna ska ha möjlighet att *uppfylla kriterierna för bedömning respektive betygskriterierna* i alla ämnen och årskurser samt om elevernas utveckling mot utbildningens mål i övrigt.

Mål

2.7 Bedömning och betyg

Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har *uppfyllt* de nationella *betygskriterierna* som finns för respektive ämne. Som stöd för betygssättningen finns ämnesspecifika *betygskriterier* för olika betygssteg.

Riktlinjer

Läraren ska

- genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling,
- utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
- med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov, och
- vid betygssättningen göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper i förhållande till de nationella *betygskriterierna*.

2.8 Rektorns ansvar

Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas mot de nationella målen. Rektorn ansvarar för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen, *kriterierna för bedömning* och *betygskriterierna*. Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att

- utbildningen och undervisningen organiseras så att eleverna möts och arbetar tillsammans oberoende av könstillhörighet,
-

3 Förskoleklassen

Förskoleklassens syfte och centrala innehåll

Undervisningen i en förskoleklass som anordnas vid en skolenhet med specialskola ska utgå från den värdegrund och det uppdrag samt de övergripande mål och riktlinjer som framgår av del 1 och 2 i denna läroplan. Denna del kompletterar del 1 och 2 genom att förtydliga syftet med och det centrala innehållet i undervisningen i förskoleklassen samt hur undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utvecklas i riktning mot de *kriterier för bedömning* och *betygskriterier* som senare kommer att ställas i den aktuella obligatoriska skolformen.

1.12 Förslag till förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2010:255) om läroplan för grundskolan

Regeringen föreskriver att 2 § och bilagan till förordningen (SKOLFS 2010:255) om läroplan för grundskolan ska ha följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

2 §

Statens skolverk får meddela föreskrifter om kursplaner och *kunskapskrav* för grundskolans ämnen och ämnesområden.

Statens skolverk får meddela föreskrifter om kursplaner och *betygskriterier och kriterier för bedömning* för grundskolans ämnen *samt kriterier för bedömning* för grundskolans ämnesområden.

-
1. Denna förordning ska kungöras i Statens skolverks författningssamling (SKOLFS).
 2. Denna förordning träder i kraft den 1 juli 2021.
 3. Förordningen tillämpas på utbildning som påbörjas efter den 30 juni 2022.

*Nuvarande lydelse**Bilaga¹⁰²*

2.7 Bedömning och betyg

Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har *uppnått* de nationella *kunskapskrav* som finns för respektive ämne. Som stöd för betygssättningen finns ämnesspecifika *kunskapskrav* för olika betygssteg.

Riktlinjer

Läraren ska

- genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling,
- utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
- med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov, och
- vid betygssättningen *utnyttja all tillgänglig information om* elevens kunskaper i förhållande till de nationella *kunskapskraven* och göra en allsidig bedömning av *dessa kunskaper*.

2.8 Rektorns ansvar

Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas mot de nationella målen. Rektorn ansvarar för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen och *kunskapskraven*. Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att

- utbildningen och undervisningen organiseras så att eleverna möts och arbetar tillsammans oberoende av könstillhörighet,
-

¹⁰² Senaste lydelse SKOLFS 2018:11.

*Föreslagen lydelse**Bilaga*

2.7 Bedömning och betyg

Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har *uppfyllt* de nationella *betygskriterier* som finns för respektive ämne. Som stöd för betygssättningen finns ämnesspecifika *betygskriterier* för olika betygssteg.

Riktlinjer

Läraren ska

- genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling,
- utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
- med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov, och
- vid betygssättningen göra en allsidig bedömning av elevernas kunskaper i förhållande till de nationella *betygskriterierna*.

2.8 Rektorns ansvar

Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas mot de nationella målen. Rektorn ansvarar för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen, *kriterierna för bedömning* och *betygskriterierna*. Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att

- utbildningen och undervisningen organiseras så att eleverna möts och arbetar tillsammans oberoende av könstillhörighet,
-

1.13 Förslag till förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2011:144) om läroplan för gymnasieskolan

Regeringen föreskriver att bilagan till förordningen (SKOLFS 2011:144) om läroplan för gymnasieskolan ska ha följande lydelse.

1. Denna förordning ska kungöras i Statens skolverks författningssamling (SKOLFS).
2. Denna förordning träder i kraft den 1 juli 2021.
3. Förordningen tillämpas på utbildning som påbörjas efter den 30 juni 2022.

Nuvarande lydelse

Bilaga¹⁰³

2 Övergripande mål och riktlinjer

2.5 Bedömning och betyg

Betyget uttrycker i vilken utsträckning den enskilda eleven har uppfyllt de nationella *kunskapskrav* som finns för varje kurs respektive målen för gymnasiearbetet eller examensarbetet.

Riktlinjer

Läraren ska vid betygssättningen

- *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.*
-

¹⁰³ Senaste lydelse SKOLFS 2018:244.

Föreslagen lydelse

Bilaga

2 Övergripande mål och riktlinjer

2.5 Bedömning och betyg

Betyget uttrycker i vilken utsträckning den enskilda eleven har uppfyllt de nationella *betygskriterier* som finns för varje kurs respektive målen för gymnasiearbetet eller examensarbetet.

Riktlinjer

Läraren ska vid betygssättningen

- göra en *allsidig bedömning av* elevens kunskaper i förhållande till de nationella *betygskriterier* som finns för respektive kurs, och
 - beakta även sådana kunskaper som en elev har tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen.
-

1.14 Förslag till förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2011:144) om läroplan för gymnasieskolan

Regeringen föreskriver att bilagan till förordningen (SKOLFS 2011:144) om läroplan för gymnasieskolan ska ha följande lydelse.

1. Denna förordning ska kungöras i Statens skolverks författningssamling (SKOLFS).

2. Denna förordning träder i kraft den 1 januari 2022.

3. Förordningen tillämpas på utbildning som påbörjas efter den 30 juni 2024 förutom för vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år där förordningen ska tillämpas på utbildning som påbörjas efter den 30 juni 2027.

4. Äldre bestämmelser gäller fortfarande för utbildning som har påbörjats före den 1 juli 2024 med undantag för vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år där istället äldre bestämmelser fortfarande ska gälla för utbildning som har påbörjats före den 1 juli 2027.

Lydelse enligt 1.13

Bilaga

1. Skolans värdegrund och uppgifter

Varje skolas utveckling

Skolan ska sträva efter flexibla lösningar för organisation, *kursutbud* och arbetsformer.

2 Övergripande mål och riktlinjer

2.1 Kunskaper

Mål

Det är även skolans ansvar att varje elev som har slutfört ett nationellt program eller annan nationellt fastställd utbildning med eget examensmål inom gymnasieskolan eller ett introduktionsprogram i den utsträckning det framgår av elevens individuella studieplan

– tillägnar sig goda kunskaper i de *kurser* som ingår i elevens studieväg och kan använda dessa kunskaper för vidare studier och i samhällsliv, arbetsliv och vardagsliv,

2.4 Utbildningsval – arbete och samhällsliv

Gymnasieskolan ska nära samverka med de obligatoriska skolformerna, arbetslivet, universiteten och högskolorna samt med samhället i övrigt. Detta krävs för att eleverna ska få en utbildning av hög kvalitet och få underlag för val av *kurser* inom utbildningen och för vidare studier eller yrkesverksamhet. Det är särskilt viktigt att skolan samarbetar med arbetslivet om yrkesutbildningen.

Riktlinjer

Personalen ska, efter en av rektorn gjord arbetsfördelning,

- bidra med underlag för elevernas val av utbildning och yrke,
- informera och vägleda eleverna inför deras val av *kurser*, fortsatt utbildning och yrkesverksamhet och motverka sådana begränsningar i valet som grundar sig på föreställningar om kön och på social eller kulturell bakgrund,

2.5 Bedömning och betyg

Betyget uttrycker i vilken utsträckning den enskilda eleven har uppfyllt de nationella *kunskapskrav* som finns för varje *kurs* respektive målen för gymnasiearbetet eller examensarbetet.

Riktlinjer

Läraren ska vid betygssättningen

- göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper i förhållande till de nationella betygskriterierna som finns för respektive *kurs*, och

2.6 Rektorns ansvar

Enligt skollagen ska det pedagogiska arbetet vid en skolenhet ledas och samordnas av en rektor. Rektorn ansvarar för att planera, följa upp, utvärdera och utveckla utbildningen i förhållande till de nationella målen. Som pedagogisk ledare för skolan och som chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn ansvar för skolans resultat och har, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att

- utbildningen organiseras så att den så långt möjligt anpassas efter elevernas önskemål och val av *kurser* och att återvändsgränder i studiegången undviks,

- eleverna får information inför utbildningens början, får en väl utformad introduktion i utbildningen, i ämnen och *kurser* samt får stöd att formulera mål för sina studier,

- skolan i dialog med eleven upprättar en individuell studieplan för varje elev och reviderar den vid behov,

– lärare och annan personal får möjligheter till den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter och kontinuerligt ges möjlighet att dela med sig av sin kunskap samt att lära av varandra för att utveckla utbildningen,

– samverkan mellan lärare i olika *kurser* kommer till stånd så att eleverna får ett sammanhang i sina studier,

*Föreslagen lydelse**Bilaga*

1. Skolans värdegrund och uppgifter

Varje skolas utveckling

Skolan ska sträva efter flexibla lösningar för organisation, *ämnes-utbud* och arbetsformer.

2 Övergripande mål och riktlinjer

2.1 Kunskaper**Mål**

Det är även skolans ansvar att varje elev som har slutfört ett nationellt program eller annan nationellt fastställd utbildning med eget examensmål inom gymnasieskolan eller ett introduktionsprogram i den utsträckning det framgår av elevens individuella studieplan

– tillägnar sig goda kunskaper i de *ämnena* som ingår i elevens studieväg och kan använda dessa kunskaper för vidare studier och i samhällsliv, arbetsliv och vardagsliv,

2.4 Utbildningsval – arbete och samhällsliv

Gymnasieskolan ska nära samverka med de obligatoriska skolformerna, arbetslivet, universiteten och högskolorna samt med samhället i övrigt. Detta krävs för att eleverna ska få en utbildning av hög kvalitet och få underlag för val av *ämnena med tillhörande nivåer* inom utbildningen och för vidare studier eller yrkesverksamhet. Det är särskilt viktigt att skolan samarbetar med arbetslivet om yrkesutbildningen.

Riktlinjer

Personalen ska, efter en av rektorn gjord arbetsfördelning,

- bidra med underlag för elevernas val av utbildning och yrke,
 - informera och vägleda eleverna inför deras val av *ämnen*, fortsatt utbildning och yrkesverksamhet och motverka sådana begränsningar i valet som grundar sig på föreställningar om kön och på social eller kulturell bakgrund,
-

2.5 Bedömning och betyg

Betyget uttrycker i vilken utsträckning den enskilda eleven har uppfyllt de nationella *betygskriterier* som finns för varje *ämne* respektive målen för gymnasiearbetet eller examensarbetet.

Riktlinjer

Läraren ska vid betygssättningen

- göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper i förhållande till de nationella betygskriterierna som finns för respektive *ämne*, och
-

2.6 Rektorns ansvar

Enligt skollagen ska det pedagogiska arbetet vid en skolenhet ledas och samordnas av en rektor. Rektorn ansvarar för att planera, följa upp, utvärdera och utveckla utbildningen i förhållande till de nationella målen. Som pedagogisk ledare för skolan och som chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn ansvar för skolans resultat och har, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att

- utbildningen organiseras så att den så långt möjligt anpassas efter elevernas önskemål och val av *ämnen och nivåer i dessa ämnen*, och att återvändsgränder i studiegången undviks,
-

- eleverna får information inför utbildningens början, får en väl utformad introduktion i utbildningen, i ämnen och *nivåer i dessa ämnen* samt får stöd att formulera mål för sina studier,

- skolan i dialog med eleven upprättar en individuell studieplan för varje elev och reviderar den vid behov,

- lärare och annan personal får möjligheter till den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter och kontinuerligt ges möjlighet att dela med sig av sin kunskap samt att lära av varandra för att utveckla utbildningen,
 - samverkan mellan lärare i olika *ämnen* kommer till stånd så att eleverna får ett sammanhang i sina studier,
-

1.15 Förslag till förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2013:148) om läroplan för gymnasiesärskolan

Regeringen föreskriver att bilagan till förordningen (SKOLFS 2013:148) om läroplan för gymnasiesärskolan ska ha följande lydelse.

-
1. Denna förordning ska kungöras i Statens skolverks författningssamling (SKOLFS).
 2. Denna förordning träder i kraft den 1 juli 2021.
 3. Förordningen tillämpas på utbildning som påbörjas efter den 30 juni 2022.

Nuvarande lydelse

Bilaga¹⁰⁴

2.5 Bedömning och betyg

Betyget uttrycker i vilken utsträckning den enskilda eleven har uppfyllt de nationella *kunskapskrav* som finns för varje kurs respektive målen för gymnasiesärskolearbetet.

Riktlinjer

Läraren ska vid bedömningen och betygssättningen

– *utnyttja all tillgänglig information om* elevens kunskaper i förhållande till de nationella *kunskapskrav* och *kravnivåer* som finns för respektive kurs och ämnesområde,

– beakta även sådana kunskaper som en elev har tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen, och

– *utifrån de nationella kunskapskrav och kravnivåer som finns för respektive kurs och ämnesområde allsidigt utvärdera varje elevs kunskaper.*

¹⁰⁴ Senaste lydelse SKOLFS 2017:18.

*Föreslagen lydelse**Bilaga*

2.5 Bedömning och betyg

Betyget uttrycker i vilken utsträckning den enskilda eleven har uppfyllt de nationella *betygskriterier* som finns för varje kurs respektive målen för gymnasiesärskolearbetet.

Riktlinjer

Läraren ska vid bedömningen och betygssättningen

– göra en *allsidig bedömning av* elevens kunskaper i förhållande till de nationella *betygskriterier* och *kriterier för bedömning* som finns för respektive kurs och ämnesområde, och

– beakta även sådana kunskaper som en elev har tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen.

1.16 Förslag till förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2013:148) om läroplan för gymnasiesärskolan

Regeringen föreskriver att bilagan till förordningen (SKOLFS 2013:148) om läroplan för gymnasiesärskolan ska ha följande lydelse.

-
1. Denna förordning ska kungöras i Statens skolverks författningssamling (SKOLFS).
 2. Förordningen träder i kraft den 1 januari 2023.
 3. Förordningen ska tillämpas på utbildning som påbörjas efter den 30 juni 2024.
 4. Äldre bestämmelser gäller fortfarande för utbildning som har påbörjats före den 1 juli 2024.

Lydelse enligt 1.15

Bilaga

1. Skolans värdegrund och uppgifter

Varje skolas utveckling

Skolan ska sträva efter flexibla lösningar för organisation, *kursutbud* och arbetsformer

2.1 Kunskaper

Mål

Det är skolans ansvar att varje elev i gymnasiesärskolan ges möjlighet till förberedelse för etablering på arbetsmarknaden.

Det är även skolans ansvar att varje elev efter genomförd gymnasiesärskoleutbildning utifrån sina förutsättningar

- har tillägnat sig kunskaper i de *kurser* eller ämnesområden som ingår i studievägen och kan använda dessa i samhällsliv, arbetsliv, för fortsatta studier och i vardagsliv,
-

2.4 Utbildningsval – arbete och samhällsliv

Skolan ska nära samverka med de obligatoriska skolformerna, särskild utbildning för vuxna, utbildning i svenska för invandrare, kommunal vuxenutbildning, yrkeshögskolan, folkhögskolor, arbetslivet och med samhället i övrigt. Detta krävs för att eleverna ska få en utbildning av hög kvalitet och få underlag för val av *kurser* inom utbildningen och för vidare studier eller yrkesverksamhet. Det är särskilt viktigt att skolan samarbetar med arbetslivet om yrkesutbildningen.

Riktlinjer

Personalen ska, efter en av rektorn gjord arbetsfördelning,

- bidra med underlag för elevernas val av utbildning och yrkesområde,
 - informera och vägleda eleverna inför deras val av *kurser*, fortsatt utbildning och yrkesverksamhet och motverka sådana begränsningar i valet som grundar sig på föreställningar om kön och på social eller kulturell bakgrund,
-

2.5 Bedömning och betyg

Betyget uttrycker i vilken utsträckning den enskilda eleven har uppfyllt de nationella betygsgränser som finns för varje *kurs* respektive målen för gymnasiesärskolearbetet.

Riktlinjer

Läraren ska vid bedömningen och betygssättningen

- göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper i förhållande till de nationella betygsgränser och kriterier för bedömning som finns för respektive *kurs* och ämnesområde, och
- beakta även sådana kunskaper som en elev har tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen.

2.6 Rektorns ansvar

Enligt skollagen ska det pedagogiska arbetet vid en skolenhet ledas och samordnas av en rektor. Rektorn ansvarar för att planera, följa upp, utvärdera och utveckla utbildningen i förhållande till de nationella målen. Som pedagogisk ledare för skolan och som chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn ansvar för skolans resultat och har, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att

- utbildningen organiseras så att den så långt möjligt anpassas efter elevernas önskemål och val av *kurser*,
-

- eleverna får information inför utbildningens början, får en väl utformad introduktion i utbildningen, i ämnen, *kurser* och ämnesområden samt får stöd att formulera mål för sina studier,

*Föreslagen lydelse**Bilaga*

1. Skolans värdegrund och uppgifter

Varje skolas utveckling

Skolan ska sträva efter flexibla lösningar för organisation, *ämnesutbud* och arbetsformer

2. Övergripande mål och riktlinjer

2.1 Kunskaper**Mål**

Det är skolans ansvar att varje elev i gymnasiesärskolan ges möjlighet till förberedelse för etablering på arbetsmarknaden.

Det är även skolans ansvar att varje elev efter genomförd gymnasiesärskoleutbildning utifrån sina förutsättningar

- har tillägnat sig kunskaper i de *ämnena* eller ämnesområden som ingår i studievägen och kan använda dessa i samhällsliv, arbetsliv, för fortsatta studier och i vardagsliv,
-

2.4 Utbildningsval – arbete och samhällsliv

Skolan ska nära samverka med de obligatoriska skolformerna, särskild utbildning för vuxna, utbildning i svenska för invandrare, kommunal vuxenutbildning, yrkeshögskolan, folkhögskolor, arbetslivet och med samhället i övrigt. Detta krävs för att eleverna ska få en utbildning av hög kvalitet och få underlag för val av *ämnena och nivåerna i dessa ämnena* inom utbildningen och för vidare studier eller yrkesverksamhet. Det är särskilt viktigt att skolan samarbetar med arbetslivet om yrkesutbildningen.

Riktlinjer

Personalen ska, efter en av rektorn gjord arbetsfördelning,

- bidra med underlag för elevernas val av utbildning och yrkesområde,
 - informera och vägleda eleverna inför deras val av *ämnen och nivåer i dessa ämnen*, fortsatt utbildning och yrkesverksamhet och motverka sådana begränsningar i valet som grundar sig på föreställningar om kön och på social eller kulturell bakgrund,
-

2.5 Bedömning och betyg

Betyget uttrycker i vilken utsträckning den enskilda eleven har uppfyllt de nationella betygsriterierna som finns för varje *ämne* respektive målen för gymnasiesärskolearbetet.

Riktlinjer

Läraren ska vid bedömningen och betygssättningen

- göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper i förhållande till de nationella betygsriterier och kriterier för bedömning som finns för respektive *ämne* och ämnesområde, och
- beakta även sådana kunskaper som en elev har tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen.

2.6 Rektorns ansvar

Enligt skollagen ska det pedagogiska arbetet vid en skolenhet ledas och samordnas av en rektor. Rektorn ansvarar för att planera, följa upp, utvärdera och utveckla utbildningen i förhållande till de nationella målen. Som pedagogisk ledare för skolan och som chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn ansvar för skolans resultat och har, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att

- utbildningen organiseras så att den så långt möjligt anpassas efter elevernas önskemål och val av *ämnen och nivåer i dessa ämnen*,
-

- eleverna får information inför utbildningens början, får en väl utformad introduktion i utbildningen, i *ämnen och nivåer i dessa ämnen* och i ämnesområden samt får stöd att formulera mål för sina studier,
-

2 Utredningens uppdrag

2.1 Bygga, bedöma och betygssätta elevers kunskaper

Jag tror inte att jag sticker ut hakan om jag påstår att de allra flesta tycker att skolan är en av de viktigaste samhällsinstitutioner vi har. Skolans uppdrag handlar ytterst om att rusta eleverna med de kunskaper, normer och värden som gör att de kan fungera både som individer och samhällsmedlemmar i arbetsliv, vid fortsatta studier och i vardagslivet.

Ett fundament inom skolan är att elever utifrån sina egna förutsättningar ska ges möjlighet att utvecklas så långt som möjligt inom ramen för utbildningens mål.¹ För att stödja deras kunskapsutveckling ger lärare elever både löpande återkoppling och återkoppling i form av betyg. Forskning har visat hur viktig lärares löpande återkoppling är för elevernas motivation för lärande och prestationer.² Även om en löpande återkoppling är viktig innebär det inte att allt som eleverna gör i skolan behöver bedömas och betygssättas utan utbildningen i skolan ska också kunna vara ett ställe där elever ska kunna öva, prova, göra fel, göra om för att slutligen kunna lyckas. På så sätt bygger skolan, lärarna och eleverna tillsammans elevernas kunskaper. När återkopplingen ges i form av betyg är det dock av största vikt att bedömningen är giltig (valid) och tillförlitlig (reliabel) och att betygen ska motsvara elevernas kunskaper, vara rättvisande och även upplevas som likvärdiga.

¹ 3 kap. 2 § skollagen (2010:800).

² Lundahl, Hultén, Klapp och Mickwitz (2015).

2.1.1 Vikten av rättvisande och likvärdiga betyg

Varför är det då så viktigt att betygen ska motsvara elevernas kunskaper, vara rättvisande och upplevas som likvärdiga? Det vanligaste svaret på den frågan brukar vara att betygens främsta funktion i Sverige är att de utgör grund för urval till nästa utbildningsnivå. För att kunna göra det måste betygen ha legitimitet som ett någorlunda gott instrument för detta syfte. I min avhandling *Att kunna klara sig i okänd natur* lyfter jag ytterligare en viktig funktion som betygen har.³ I kapitlet ”Vem värnar fjortisen?” resonerar jag kring varför betygen för årskurs 8 alls är relevanta som forskningsområde när det egentligen är slutbetygen i årskurs 9 som är viktiga för nästa steg i utbildningssystemet och som dessutom ger rubriker och medialt intresse. Mitt svar på den frågan då, som jag tycker är lika relevant i dag när betygen sätts från årskurs 6, är att det finns få saker i en ung människas liv som så kan bygga upp eller radera hennes självbild som betygen. Det är därför av största vikt att alla elever känner att de har fått möjlighet att utvecklas så långt som möjligt utifrån sina förutsättningar och att betygen därefter på ett så rättvisande sätt som möjligt visar de kunskaper eleverna har. För om de tidiga betygen inte fungerar eller får rykte om sig att inte vara rättvisande finns risken att eleverna och deras föräldrar redan från början tappar tron på att betygssystemet är tillförlitligt, vilket kan leda till att hela betygssystemet förlorar sin legitimitet.

Det för oss tillbaka till betygens främsta funktion som urvalsinstrument till nästa utbildningsnivå, det vill säga betyg som är high-stakes (av stor betydelse för individen). Det är sant att betygen är high-stakes men bara i vissa fall. Det är framför allt för grundskoleelever i storstäder som konkurrerar om platser till attraktiva gymnasieskolor som betygen får stor betydelse. I många kommuner är situationen att alla elever söker och kommer in till samma gymnasieskola, i andra att de program eleverna söker avgör vilken gymnasieskola de hamnar på. Betygen är också high-stakes för elever i gymnasieskolan som ska konkurrera om platser till attraktiva utbildningar som läkare och jurist. Samtidigt kommer de flesta som söker till många andra högskoleutbildningar in på vald utbildning. Betygen från gymnasieskolan kan även ha betydelse när ungdomarna söker arbete men inte på samma sätt som vid urval till högskolan där

³ Tholin (2006).

elevens meritvärde är av stor vikt och anges med två decimaler. I vissa skolformer som grundsärskolan⁴ och gymnasiesärskolan används betygen inte alls för antagning till nästa utbildningsnivå. Därmed inte sagt att betygen inte skulle vara viktiga för dessa elevgrupper eller för alla andra som inte konkurrerar om platser till en gymnasieskola eller till högre utbildning. För alla dessa elever kan betygen i stället vara viktiga för självkänslan och av denna anledning är det minst lika prioriterat att betygen motsvarar elevernas kunskaper på ett så rättvisande och likvärdigt sätt som möjligt.

2.2 Uppdraget enligt direktivet

Jag fick i april 2018 uppdraget att utreda och föreslå hur ämnesbetyg kan införas i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan.⁵ I uppdraget ingick även att utreda och lämna förslag till justeringar i betygssystemet för alla skolformer. Syftet med uppdraget var att främja elevers, såväl flickors som pojkars, kunskapsutveckling och att betygen bättre ska spegla elevers kunskaper. Direktivet återges i sin helhet i *bilaga 1*.

Enligt direktivet ska jag bland annat

- föreslå en modell för ämnesbetyg för gymnasieskolan och gymnasiesärskolan och analysera hur denna modell ska förhålla sig till vuxenutbildningen,
- analysera om, och i så fall föreslå hur, kompensatoriska inslag ska införas i betygssystemet för alla skolformer som har betyg,
- föreslå sätt att synliggöra och dokumentera elevens kunskapsutveckling när kunskapsnivån inte motsvarar ett godkänt betyg,
- kartlägga tillämpningen av läroplanernas riktlinje när det gäller lärarens skyldighet att utnyttja all tillgänglig information om elevernas kunskaper vid betygssättning och vid behov föreslå eventuella förändringar, och
- lämna nödvändiga författningsförslag.

⁴ I grundsärskolan ges bara betyg om eleven eller elevens vårdnadshavare begär det.

⁵ Dir. 2018:32.

I september 2019 fick jag i tilläggsdirektiv att även beakta att de förslag som läggs inte ska leda till betygsinflation och att analysera behovet av ytterligare insatser för att undvika betygsinflation.⁶ I april 2020 fick jag ytterligare ett tilläggsdirektiv som enbart innebar en förlängning av uppdraget på grund av coronapandemin.⁷ De båda tilläggsdirektiven återges i sin helhet i *bilaga 2* respektive *bilaga 3*.

2.3 Utgångspunkter

Syftet med uppdraget är således att främja elevers kunskapsutveckling och att betygen bättre ska spegla elevers kunskaper. Det innebär att fokus har varit på elever och lärare och under arbetets gång har utredningen fått in synpunkter från elever och lärare i fysiska möten och via sociala medier. Utredningsarbetet har haft följande utgångspunkter.

- Ämnesbetyg ska bidra till ett helhetslärande och djuplärande i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Att motverka elevers stress är viktigt men kan inte vara huvudsyftet med reformen eftersom betyg alltid kommer att medföra någon form av stressituation för vissa elever, oavsett hur betygssystemet utformas. Strävan med ämnesbetyg (och alla förslag) är dock att minska elevers stress när det gäller betyg och betygssättning.
- Betygen ska bättre motsvara elevernas kunskaper, det vill säga eleverna ska inte betygssättas utifrån sin sämsta prestation. Betygssättningen ska således vara mer kompensatorisk än den är i dag.
- En elevs kunskapsutveckling ska kunna synliggöras även när det gäller kunskaper som ej motsvarar ett godkänt betyg och därmed kunna uppmuntra eleven att sträva mot ett godkänt betyg.
- Det måste vara tydligt och rimligt för både elever och lärare vad i undervisningen som utgör betygsunderlag och som därmed ska bedömas och betygssättas och när bedömningen ska ske.
- Det är av stor vikt att det finns en tilltro till betygssystemet bland elever, lärare och vårdnadshavare men även i samhället i stort.

⁶ Dir. 2019:66.

⁷ Dir. 2020:41.

Betygsinflation och olikvärdig betygssättning riskerar dock att urholka denna tilltro. Det finns därför behov av insatser på både kort och lång sikt för att motverka detta.

2.4 Utmaningar

En övergripande utmaning har varit att möta alla de synpunkter och förväntningar som finns på betyg generellt och försöka visa på vilka betygsfrågor som utredningen är satt att hantera. För att komma framåt i arbetet har det därför varit av stor vikt att avgränsa uppdraget till att bara gälla direktivets frågor, det vill säga inte gå in i resonemang om betygens vara eller inte vara, kunskapssynen inom nuvarande betygssystem, överklagande av betyg med mera.

En annan övergripande utmaning har varit att utbildningen och betygssättningen enligt styrdokumentet ska vara likvärdig, det vill säga att de elever som har kunskaper av samma kvalitet förväntas få samma betyg, oavsett vilken skola de går i och vilken lärare de har. Forskning har dock visat att en helt likvärdig betygssättning inte är möjlig, bland annat på grund av att kunskapskrav eller motsvarande aldrig kommer att kunna utformas på ett sådant sätt att de tillämpas och tolkas helt lika av alla lärare.⁸ Med förslagen har jag strävat efter att betygssättningen ska bli så likvärdig som möjligt. Samtidigt kan ytterligare insatser behöva genomföras för att betygen ska kunna fungera ännu bättre för urval till nästa utbildningsnivå. I kapitel 17 presenteras dessa insatser, vilka kan bidra till att motverka betygsinflation och olikvärdig betygssättning.

Själva avgränsningen av uppdraget har varit särskild svår när det gäller ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Jag har landat i ett förslag om ämnesbetyg i en ämnesutformad gymnasieskola och gymnasiesärskola vilket leder till förändringar av ämnen och ämnesplaner, programstrukturerna och kanske även till viss del hur gymnasieskolan är organiserad. Jag har många gånger tänkt att en översyn av skolformernas utformning, program och syftet med dessa borde ha genomförts först för att sedan landa i vilket betygssystem som bäst passar för gymnasieskolan och gymnasiesärskolan men så har direktivet inte varit utformat och det har därmed inte ingått i mitt uppdrag att se över hela gymnasieskolan och gymnasie-

⁸ Se vidare kapitel 17.

särskolan. En annan utmaning har varit kopplingen mellan gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Det var inledningsvis svårt att se hur ämnesbetyg och ämnesutformning i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan, som förmodligen leder till en uppstyrning av utbildningen, skulle kunna fungera med en skolform där flexibilitet och individuella behov är i fokus. Utgångspunkten har dock hela tiden varit att inte försämra elevers möjligheter att kunna fortsätta sina studier inom vuxenutbildningen. Vid utformningen av en modell för ämnesbetyg har jag därför utgått från de behov gymnasieskolans elevgrupp har men samtidigt beaktat de behov de studerande inom vuxenutbildningen har. För att främja alla elevgruppers möjlighet till en gymnasieutbildning eller möjlighet till kompletteringar inom vuxenutbildningen är den bästa lösningen att samma system med ämnesbetyg och ämnesutformning ska gälla för såväl gymnasieskolan, gymnasiesärskolan som kommunernas vuxenutbildning på gymnasial nivå.

När det gäller förslaget om kompensatorisk betygssättning och även förslaget om ytterligare ett underkänt betygssteg vill jag betona att betygssättning är en myndighetsutövning och att läraren är den som är mest kompetent att sätta betyg. Med förslaget har jag därför strävat efter att öka den professionella friheten vid betygssättningen. En utmaning i detta sammanhang är den stora andelen obehöriga lärare i skolan. Det verkar också vara ett växande problem att det i vissa kommuner eller hos enskilda skolhuvudmän helt saknas behöriga lärare i vissa ämnen. Obehöriga lärare får som regel inte sätta betyg men de är ändå högst involverade i undervisningen och det underlag som ska ligga till grund för betygssättningen.⁹ Jag menar dock att betygssättningen inte kan regleras utifrån att Sverige saknar behöriga lärare utan vi måste utgå från att de lärare vi har kan hantera förändringar i betygssystemet. Det är dock av stor vikt att Skolverket genomför adekvata implementeringsinsatser och att särskilda insatser gällande de nya regleringarna för betyg och bedömning riktas till obehöriga lärare.

Jag ser även risker med att det kommer att bli en debatt om att förslagen leder till betygsinflation, framför allt förslaget om kompensatorisk betygssättning som med all sannolikhet leder till att fler elever får högre betyg. Samtidigt ser jag det som viktigt att vi kommer bort från ett system där elever upplever att de betygssätts utifrån sin

⁹ Yrkeslärare, modersmålslärare och lärare inom sfi är undantagna från detta krav.

sämsta prestation, vilket i sig kan äventyra hela betygssystemets legitimitet. Betyg som tillfälligt ökar på grund av ändrade förutsättningar att sätta betyg är dock inte betygsinflation i egentlig mening. Det är dock viktigt att följa utvecklingen av förslagen så att de inte över tid leder till betygsinflation. Samtidigt ser det ut som att de högre betygen ökar och har ökat en länge tid, framför allt i grundskolan. Det finns därför behov av att genomföra särskilda insatser som har en dämpande effekt på betygsutvecklingen generellt.

Jag har även funderat på om förslagen kan leda till taktiska val, särskilt förslaget om ämnesbetyg. I nuläget ser jag inte att det skulle vara ett stort problem. Samtidigt vet jag att elever är mycket kreativa när det gäller att hitta ”luckor” i systemet. Jag vill därför flagga för att förslagen, likt egentligen alla förslag som är av betydelse för en likvärdig utbildning, följs över tid så att våra elever inte är mer kreativa i sina vägval genom gymnasieskolan än vad vi vill att de ska vara.

2.5 Förslagen förstärker varandra

Med förslagen har jag eftersträvat att skapa system som ger bättre förutsättningar för elevers lärande och bättre förutsättningar för lärares undervisning, bedömning och betygssättning. I ett sådant system ska lärares och elevers arbetsmiljö fredas, bland annat genom att fokus flyttas från ett ständigt insamlade av betygsunderlag och bedömning eller krav på ytterligare dokumentation för lärare till undervisning och lärande. Jag har även eftersträvat ett betygssystem som på ett mer rättvisande sätt än i dag visar vilka kunskaper en elev har. Inom ramen för ett sådant betygssystem är det viktigt att även elevers kunskaper och kunskapsutveckling på den underkända nivån synliggörs.

För att betygssystemet ska fungera som det är tänkt – för att betyg ska återkoppla elevernas kunskapsnivå och fungera som urvalsverktyg till nästa utbildningsnivå – måste det finnas en tilltro till systemet. Jag presenterar därför insatser på både kort och lång sikt för att motverka betygsinflation och olikvärdig betygssättning. Det är svårt att med säkerhet fastslå hur omfattande betygsinflationen eller den olikvärdiga betygssättningen är. Oavsett hur omfattande dessa fenomen är upplevs de som allvarliga problem bland dem jag har träffat. Detta kan i sin tur leda till en misstro till hela betygssystemet och då spelar

det ingen roll hur omfattande insatser som görs om tilltron till systemet är satt ur spel.

Därutöver ser jag många fördelar med mitt mest omfattande förslag om ämnesbetyg i en ämnesutformad gymnasieskola, gymnasiesärskola och inom kommunernas vuxenutbildning på gymnasial nivå. Ämnesbetyg bör leda till att undervisningen blir mindre fragmentiserad genom att de flesta ämnen kommer att pågå under en längre sammanhållen period än vad varje enskild kurs gör i dag. Eleverna får bättre förutsättningar för fördjupat lärande och motivation att genomföra utbildningen, vilket kan leda till en ökad genomströmning. Ett system med ämnesbetyg kan leda till mindre stress hos både elever och lärare. Ämnesbetygen har även bättre förutsättningar att spegla elevers kunskaper i ämnet som helhet än separata kursbetyg. Genom att ämnen delas in i nivåer med ett fastställt centralt innehåll och att betyg i ämnet sätts efter varje nivå kommer likvärdigheten i utbildningen att främjas vid till exempel byte av lärare, program, skola eller skolform.

Förslagen ska ses som ett paket där de enskilda förslagen förstärker varandra och helheten därmed ger större effekt än de enskilda delarna. Av denna anledning anser jag att förslagen bör införas så samlat som möjligt, för att värna lärares och elevers arbetssituation men framför allt för att främja elevers lärande.

3 Utredningens arbete

I detta kapitel redovisar utredningen alla de kontakter vi har haft i utredningsarbetet. Det avser bland annat referensgrupper, studiebesök och möten. Vi redovisar även vårt kommunikationsarbete, som främst skett genom sociala medier. Avslutningsvis följer en beskrivning av betänkandets disposition.

3.1 Att inhämta synpunkter har varit av stor vikt för utredningen

Förutom att inhämta kunskap om området genom litteraturstudier (rapporter, undersökningar och forskning) har utredningen träffat och varit i kontakt med ett stort antal elever, lärare och skolledare samt andra skolaktörer som arbetar med frågor som rör betyg och bedömning.

Vi har haft en referensgrupp med forskare knuten till oss. Vi har även haft en expertgrupp bestående av representanter från Utbildningsdepartementet, Finansdepartementet, Statens skolverk, Statens skolinspektion och Universitets- och högskolerådet. I samband med det tilläggsdirektiv vi fick i september 2019¹ knöts även en parlamentariskt sammansatt referensgrupp till utredningen.

Vi har anlitat externa aktörer för två uppdrag. Amelie von Zweigbergk, Zweig Solutions AB, har genom cirka 40 möten inhämtat synpunkter från drygt 20 branschorganisationer om utredningens uppdrag att föreslå en modell för ämnesbetyg i gymnasieskolan, med fokus på yrkesprogrammen (inklusive lärlingsutbildningen), vuxenutbildningen/yrkespaketet samt validering. (Synpunkterna från respektive branschorganisation är diarieförda.) Anders Fredriksson, Vilna AB, har gjort en sammanställning av det aktuella kunskapsläget

¹ Dir. 2019:66.

gällande betygsinflation och likvärdighet i betygssättningen samt även genomfört en intervjustudie inom samma område. (Sammanställningen av kunskapsläget framgår av bilaga 5. En sammanställning av intervjustudien framgår av kapitel 10. Intervjustudien finns diarieförd i sin helhet.) Därutöver har Pernilla Lundgren varit anställd i utredningen med uppdrag att sammanställa en kunskapsöversikt om betyg och bedömning (se bilaga 4).

3.1.1 Referensgrupper

Referensgrupp med forskare

Utredningen har träffat referensgruppen vid fem tillfällen. Följande personer har ingått i referensgruppen.

- Gudrun Erickson, senior professor i pedagogik med inriktning mot språk och bedömning vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet
- Jan-Eric Gustavsson, senior professor vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet
- Alli Klapp, docent och universitetslektor vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet
- Christian Lundahl, professor i pedagogik vid Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap, Örebro universitet
- Anna Sjögren, docent i nationalekonomi, verksam som forskare vid Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU)
- Jonas Vlachos, professor vid Nationalekonomiska institutionen, Stockholms universitet

Parlamentariskt sammansatt referensgrupp

I samband med tilläggsdirektivet² fick vi även i uppdrag att knyta en parlamentarisk referensgrupp till utredningen. Vi har genomfört tre möten med denna grupp.

- Kristina Axén Ohlin (M) utbildningsutskottet
- Gudrun Brunegård (KD) utbildningsutskottet
- Jörgen Grubb (SD) utbildningsutskottet
- Markus Lindgren (MP, ersättare) kommunalråd Västerås
- Anna Manell (L) rektor, ekonomisk-politisk talesperson Liberala kvinnor
- Niels Paarup-Petersen (C) utbildningsutskottet
- Daniel Riazat (V) utbildningsutskottet
- Linus Sköld (S) utbildningsutskottet
- Matilda Westerman (MP) tidigare stabschef på Utbildningsdepartementet

3.1.2 Studiebesök

Skol- och huvudmannabesök

Utredningen har genomfört drygt 30 skol- och huvudmannabesök och träffat sammanlagt cirka 155 elever, lärare, skolledare och tjänstemän på olika skolförvaltningar.³ Huvudmännen valdes ut utifrån sina olikheter när det gäller storlek, geografiskt läge och förutsättningar. Under besöken har vi träffat elever från grundskolan, gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och vuxenutbildningen, lärare och skolledare från alla skolformer samt tjänstemän på förvaltningsnivå. Vi har besök både kommunala och fristående huvudmän.

I kapitel 10 redogörs för de synpunkter som framkommit under besöken. Av samma kapitel framgår även resultat från de utprovningar vi har gjort av våra förslag med lärare från olika skolor.

² Dir. 2019:66.

³ Därutöver har en utprovning genomförts med cirka 50 lärare på en högstadieskola.

- Botkyrka kommun (Tunaskolan, högstadieskola, samt grundskoleförvaltningen)
- Drottning Blankas gymnasium, Göteborg (fristående gymnasieskola)
- Göteborgs kommun (Hvitfeldtska gymnasiet samt grundskoleförvaltningen och utbildningsförvaltningen)
- Härjedalens kommun (Södra skolan, högstadieskola, Härjedalens gymnasium samt barn- och utbildningsförvaltningen)
- Kiruna kommun (Hjalmar Lundbohmsskolan, gymnasieskola och gymnasiesärskola samt gymnasieförbundet Lapplands gymnasium)
- Kunskapsskolan, Uppsala (fristående grundskola)
- Malmö fria läroverk, Malmö (fristående gymnasieskola)
- Malmö kommun (gymnasie- och vuxenutbildningsförvaltningen samt grundskoleförvaltningen)
- Norrköpings kommun (Källsvindsskolan, vuxenutbildning samt arbetsmarknads- och vuxenutbildningskontoret)
- Praktiska gymnasiet, Örebro (fristående gymnasieskola)
- Rymdgymnasiet, Kiruna (fristående gymnasieskola)
- Sala kommun (Kungsängsgymnasiet och vuxenutbildningen)
- Stockholm stad (Anna Whitlocks gymnasium, Åsö vuxengymnasium samt utbildningsförvaltningen: grundskola och gymnasieskola)
- Ulricehamns kommun (Stenbocksskolan, grundskola)
- Ystad kommun (Norreportskolan, grundskola, Ystad gymnasium och gymnasiesärskola samt kultur- och utbildningsförvaltningen)
- Täby kommun (Åva gymnasium)
- Örnsköldsviks kommun (Örnsköldsviks gymnasium samt utbildningsförvaltningen)

Internationella studiebesök

Utredningen hade planerat för flera internationella besök men bland annat på grund av den rådande coronapandemin kunde vi enbart genomföra ett besök i Finland (möten i Danmark och Norge var exempelvis bokade). I Finland träffade vi Undervisnings- och kulturministeriet och Utbildningsstyrelsen (motsvarande Skolverket). Vi träffade även elever, lärare och skolledare på den svensktalande gymnasieskolan Lärkan.

Vi har haft kontakter via e-post med Education Scotland och genomfört skypemöte med Børne- og undervisningsministeriet i Danmark. Vidare har vi haft skriftlig korrespondens med Kunnskapsdepartementet och Utdanningsdirektoratet i Norge.

3.1.3 Möten

Myndigheter

Utredningen har sett Skolverket som en särskilt viktig samarbetspartner och har haft en löpande dialog med myndigheten i flera av utredningens frågor. Vi har även träffat Skolinspektionen vid ett flertal tillfällen. Vi har träffat följande myndigheter.

- Göteborgs universitet (utbildningsvetenskapliga fakulteten)
- Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU)
- Myndigheten för yrkeshögskolan
- Nationellt centrum för andraspråk vid Stockholms universitet
- Sameskolstyrelsen
- Skolinspektionen
- Skolverket
- Specialpedagogiska skolmyndigheten
- Sveriges universitets och högskolors förbund (SUHF)
- Universitets- och högskolerådet
- Uppsala universitet (utbildningsvetenskapliga fakulteten)

- Uppsala universitet, institutionen för nordiska språk, gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk

Arbetsgivar- och arbetstagarorganisationer

Vi har träffat de fackliga organisationerna vid ett flertal tillfällen och vi arrangerade även ett seminarium i Almedalen tillsammans med Lärarnas riksförbund. Vi har vidare träffat olika representanter (både tjänstemän och kommunpolitiker) från Sveriges Kommuner och Regioner (SKR) vid ett flertal tillfällen. Därutöver har vi deltagit på flera möten med SKR:s olika nätverk för gymnasieskola, vuxenutbildning, skolchefer samt nätverket för det kommunala aktivitetsansvaret. Vi har träffat följande organisationer.

- Branschorganisationer (Installatörsföretagen, Visita och TMF och Grafiska företagen)⁴
- Friskolornas riksförbund
- Idéburna skolors riksförbund
- Landsorganisationen i Sverige (LO)
- Lärarförbundet
- Lärarförbundet/skolledare
- Lärarnas Riksförbund
- Storstockholm (gymnasiechefer och rektorer för vuxenutbildning i Stockholms län, både kommunala och enskilda aktörer)
- Sveriges Skolledarförbund
- Sveriges Kommuner och Regioner (SKR)
- Svenskt Näringsliv
- Vuxenutbildning i Samverkan (ViS)

⁴ Som nämnts tidigare har utredningen även anlitat en konsult som har genomfört möten med drygt 20 branschorganisationer.

Elevorganisationer och föräldraorganisationer

Vi har framför allt träffat elevorganisationerna vid ett flertal tillfällen. Vi har även tillsammans med Sveriges Elevkårer genomfört en enkät riktad till gymnasieelever om utredningens uppdrag.⁵ Vi har träffat följande organisationer.

- Föräldraalliansen
- Sveriges Elevkårer
- Sveriges Elevråd
- Sveriges Elevråd (SVEA)

Funktionshinderorganisationer

När det gäller organisationer som företräder elever (och andra barn, ungdomar och vuxna) med funktionsnedsättning, så kallade funktionshindersorganisationer, har vi vänt oss till två samlande aktörer för många olika funktionshindersförbund – Funktionsrätt Sverige och Lika Unika – och träffat representanter för Autism- och Aspergerförbundet och Synskadades riksförbund. Vi har även träffat representanter för Arbetsgruppen för bättre villkor och möjligheter i skola för barn med kognitiva svårigheter.

Övriga möten

Därutöver har vi genomfört möten med följande aktörer.

- Anna Karlefjärd, utbildningsledare vid Karlstad universitet
- Anders Jönsson, professor i didaktik med inriktning naturvetenskapernas didaktik, Högskolan Kristianstad
- Cecilia Arensmeier, universitetslektor, Örebro universitet
- Fredrik Lindgren, VD, Kunskapsskolan
- Louise Ankarcrona, grundare för Stiftelsen Viktor Rydbergs skolor

⁵ En sammanställning av resultaten på enkäten framgår av kapitel 10. Svaren på enkäten finns diarieförda.

Andra utredningar

Vi har även varit i kontakt med utredningar med närliggande frågor.

- Komvuxutredningen (U 2017:01)
- Utredningen bättre möjligheter för elever i de obligatoriska skolformerna att nå de kunskapskrav som minst ska nås (U 2017:07)
- Utredningen om en mer likvärdig skola (U 2018:05)
- Utredningen om planering och dimensionering av komvux och gymnasieskola (U 2018:01)
- Utredningen Stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk – KLIVA (U 2018:06)

3.1.4 Kommunikation

Kommunikationskanaler

Utredningens har under arbetets gång använt olika digitala kommunikationskanaler. Det löpande arbetet och diskussionerna har skett på www.facebook.com/betygsutredningen2018 där vi har redovisat alla våra möten och sammanfattat det viktigaste som framkommit vid varje möte samt fått frågor, kommentarer och inspel. Vi har haft cirka 1 000 följare. Utredarens twitter (twitter.com/jorgentholin) har även använts som digital kommunikationskanal.

Som en del i det löpande arbetet har utredningen spelat in korta filmer om frågor av vikt för utredningen och som visats på Facebook-sidan. Det har sedan funnits möjlighet att kommentera och diskutera dessa frågor på Facebook-sidan. Den film som nått flest personer, över 7 000, var den film där utredningen beskrev hur ämnen kan delas upp i nivåer och att betyg sätts efter varje nivå (då användes begreppet moduler).

Viss information har funnits på utredningens hemsida (www.sou.gov.se/betygsutredningen2018).

Särskilda kommunikationsinsatser

Vi har även genomfört ett flertal mer riktade insatser.

Den 30 oktober 2018 genomförde utredningen en föreläsning på Skolforum⁶. Föreläsningen hade fokus på att informera om utredningens uppdrag och hade cirka 30 åhörare.

Den 1 juli 2019 genomförde utredningen tillsammans med Lärarnas riksförbund ett seminarium i Almedalen med titeln: *Hur ska betygssystemet förändras – hjälp oss att betygsätta betygssystemet*. Inbjudna betygsduellanter var: Isak Skogstad (lärare och skribent), Christina Axén Olin (ledamot Utbildningsutskottet för M), Ebba Kock (ordförande Sveriges Elevkårer), Åsa Fahlén (ordförande Lärarnas Riksförbund), Erica Andrén (1:e vice ordförande Sveriges Skolledarförbund) och Ilona Szatmári Waldau (suppleant Utbildningsutskottet för V). Seminariet var fullsatt (cirka 50 personer) och streamades även live genom utredningens Facebook-sida.

Vi har vidare genomfört ett seminarium i samarbete med Zweig Solution AB om konsekvenser av ämnesbetyg för yrkesprogrammen. I seminariet deltog representanter från skolmyndigheter, arbetsgivar- och arbetstagarorganisationer, andra utredningar samt Utbildningsdepartementet. På seminariet deltog cirka 20 personer.

Utredningen har även deltagit vid två av Skolverkets konferenser för de nationella programråden.

3.2 Betänkandets disposition

Betänkandet är disponerat på följande sätt.

I kapitel 1 lämnas författningsförslag i skollagen, skolförordningen, gymnasieförordningen och i läroplanerna.

I kapitel 2 beskriver utredaren bland annat uppdraget och dess utmaningar. Kapitel 3–10 utgör bakgrundskapitel. I dessa redovisar vi en historik av betygssystemet, betygsbestämmelser, framväxten av den kursutformade gymnasieskolan och omfattning av utbildning och undervisning i gymnasieskolan (bland annat timplan). Vi redovisar även centrala begrepp inom bedömning och betygssättning och hur de förhåller sig till både det svenska och de nordiska betygssystemen. Vidare redovisas aktuell statistik, bland annat betygs- och

⁶ Utbildningsmessa i Stockholm för lärare och skolledare.

elevstatistik i den obligatoriska skolan och för den gymnasiala utbildningen. Som ett avslutande bakgrundskapitel redogör vi för elevers, lärares och övriga skolaktörers synpunkter när det gäller utredningens uppdrag.

I kapitel 11–14 redovisar vi våra förslag. I kapitel 15 redovisas när förslagen ska träda i kraft och vilka övergångsbestämmelser som ska finnas samt genomförandet av förslagen. Kapitel 16 innehåller en beskrivning av de konsekvenser som utredningen har identifierat följer av förslagen.

I kapitel 17 presenteras insatser för att motverka betygsinflation och olikvärdig betygssättning i enlighet med utredningens tilläggsdirektiv.

I det sista kapitlet, kapitel 18, redovisas författningskommentarer som avser de förslag vi lämnar i skollagen.

Avslutningsvis följer referenser och bilagor.

4 Betygssystemet – en historik

I detta kapitel beskriver utredningen de betygssystem Sverige har haft sedan 1962. Beskrivningen gäller övergripande för alla skolformer men när det gäller det mål- och kunskapsrelaterade systemet läggs fokus framför allt på betygen i gymnasieskolan.

De målrelaterade betygen infördes parallellt med införandet av ett kursutformat system. Processerna var parallella men inte beroende av varandra. För att tydliggöra vad som var intentionerna med dels de olika betygssystemen dels kursutformningen beskrivs bakgrunderna var för sig. I kapitel 6 redogör vi för framväxten av den kursutformade gymnasieskolan. Vissa överlappningar finns i kapitlen eftersom utformningen av gymnasieskolan och dess betygssystem är nära förknippade med varandra.

4.1 Relativa betyg

Mellan 1962 och 1994 hade Sverige ett normrelaterat betygssystem i samtliga skolformer där betyg sattes. Betygssystemet har oftast kallats för det ”relativa betygssystemet”, och det är också den beteckning vi kommer att använda i kapitlet.

4.1.1 Relativa betyg i grundskolan

I grundskolans läroplan från 1969 (Lgr 69¹) förklarades de relativa betygen som att betygen anger prestation i relation till motsvarande prestation för samtliga elever i riket i kurser av samma slag. Elevernas kunskaper bedömdes alltså i relation till varandra och fördelades

¹ Skolöverstyrelsen (1969).

med hjälp av en normalfördelningsprincip på en skala 1–5 i både grundskola och gymnasieskola enligt följande:

Tabell 4.1 Den normalfördelade betygsskalan 1–5

Betyg	1	2	3	4	5
Fördelning (procent)	7	24	38	24	7

I Lgr 69 angavs att betyget 3 skulle ges när elevens kunnighet och färdighet bedömdes som medelgod för den kurs det avsåg. Begreppet medelgod skulle inte avse en enskild klass utan ett representativt elevmaterial. För att uppnå högsta möjliga likformighet i betygssättningen tillhandahölls officiellt godkända standardiserade prov. Läraren skulle sätta preliminära betyg baserade på anteckningar och erfarenheter, och dessa justerades sedan i fråga om medelnivå och spridning utifrån resultaten på standardproven. Proven avsåg primärt klassen eller gruppen och inte den enskilde eleven.

I grundskolans läroplan från 1980 (Lgr 80²) angavs att medelbetyget 3 gällde för samtliga elever i landet och att ingen given procent-sats för de olika betygsstegen skulle finnas. Däremot skulle antalet tvåor och fyror normalt sett i en klass vara fler än antalet ettor och femmor. Standardprov ställdes till skolornas förfogande som riktning-givare för betyget 3 i svenska, matematik och engelska.

4.1.2 Relativa betyg i gymnasieskolan

I läroplanen för gymnasieskolan (Lgy 70³) angavs att läraren inför slutjusteringen av betygen skulle jämföra klassens genomsnitts-standard och betygsspridning med ett representativt elevmaterial i ämnet i fråga. Den procentuella fördelningen som redovisades för grundskolan ovan gällde som riktpunkt, men precis som för grundskolan fastslogs det att det i enskilda klasser självklart skulle upp-komma avvikelser.

I läroplanen gavs exempel på hur fördelningen kunde se ut i ordinära, bra, svaga, homogena respektive heterogena klasser. Det betonades dock att normen för betygssättningen alltid skulle vara

² Skolöverstyrelsen (1980).

³ Skolöverstyrelsen (1970).

bedömningen av klassens genomsnittstandard och betygsspridning jämfört med ett större, representativt elevmaterial. Centralt utarbetade, betygsnormerande prov i vissa ämnen var en hjälp för att uppnå jämförbarhet mellan klasser och skolor vid betygssättningen. Andra sätt att uppnå jämförbarhet var att lärare använde gemensamma prov, att prov, bedömningsgrunder och provresultat registrerades och hölls tillgängliga av skolans ledning samt att inspektörer medverkade till normering genom samtal med lärare, skolledning och vid ämneskonferenser.

4.1.3 Kritik mot de relativa betygen

De relativa betygen användes i skolsystemet under 70- och 80-talen. Systemet utreddes vid några tillfällen,⁴ men inga beslut om ändringar fattades. Diskussionen fortgick dock om dess brister och konsekvenser. Systemet blev till exempel kritiserat för att det tillämpades felaktigt genom att lärare lät den egna klassen bli referensgrupp i stället för, som det var tänkt, alla elever i riket som läste kursen. Det kunde leda till att elever fick höra det felaktiga påståendet att ”femmorna i klassen tagit slut”.⁵

Den relativa skalan utgick från att elevernas prestationer var mer eller mindre normalfördelade och lätt kunde anpassas till en symmetrisk skala. Detta stämde ganska väl för ämnen som lästes i grundskolan av alla elever i landet. Det var också relativt lätt att tillämpa systemet för de lärare som undervisade matematik, svenska och engelska i gymnasieskolan, där centralprov fanns att tillgå. Det uppstod dock problem då betyg skulle fördelas till elever i gymnasieskolan som läste små ämnen som grekiska eller bild och musik på den estetiska linjen. De elever som hade valt dessa ämnen gjorde det utifrån ett specialintresse, och det kunde då framstå som orimligt att det i denna lilla grupp skulle delas ut ett visst antal ettor och tvåor.⁶ I grundskolan kunde motsvarande problem uppstå för de moderna språken när elever med låga betyg valde att hoppa av vilket gjorde att alla betyg skulle normalfördelas i en krympande grupp elever.

⁴ Skolöverstyrelsen (1971), SOU 1977:9, SOU 1981:96.

⁵ SOU 2002:120.

⁶ SOU 2016:77, bilaga 9.

Lärare upplevde också ofta att det var svårt att veta hur de egna eleverna förhöll sig till andra elever i landet i ett visst ämne. Det uppstod även problem då elever med mindre goda studieresultat valde att hoppa av gymnasiestudierna eller byta från treåriga studieförberedande linjer till tvåårig social linje. Normalfördelningsprincipen fick här som oönskad konsekvens att betygen sänktes då nya elever i en krympande elevgrupp skulle tilldelas de lägsta betygen.

Betygssystemet hade inte heller någon definierad godkäntgräns. Alla betyg från ett till fem kunde ingå i ett fullständigt slutbetyg. Det var alltså möjligt för elever att genomgå provningar i ämnen de inte läst och få fullständiga slutbetyg trots obefintliga kunskaper i ämnet.⁷

4.1.4 På väg mot ett nytt betygssystem

Diskussioner om en reformerad och förnyad gymnasieskola fördes under 80-talet. Gymnasieskolans linjer sågs över, och bland annat föreslogs att kompetensen inom yrkesämnena skulle kunna byggas upp stegvis i form av valbara moduler.⁸

Under tidigt 1990-tal skedde ett systemskifte där man gick från regelstyrning till målstyrning. För betygssystemets del innebar det att de relativa betygen övergavs till förmån för mål- och kunskapsrelaterade betyg. Ett viktigt motiv för denna förändring var att betygen skulle användas i mål- och resultatstyrningen av skolan, men även att eleverna i stället för att jämföra sig med varandra skulle börja jämföra sig med sig själva.⁹

4.2 Mål- och kunskapsrelaterade betyg

Samtidigt som systemskiftet från regelstyrning till målstyrning genomfördes i skolväsendet genomfördes även kommunaliseringen och friskolereformen. Skolöverstyrelsen lades ner och Skolverket inrättades som ny skolmyndighet.

Regeringen lade under samma tid fram en proposition med förslaget att gymnasieskolan skulle göras om och få en kursutformning.

⁷ Ibid. I Lgy 70 var den korrekta termen ”avgångsbetyg”, slutbetyg infördes i och med Lpf 94.

⁸ SOU 2002:120, bilaga 4.

⁹ Lundahl, Hultén och Tveit (2016).

Att skapa förutsättningar för ett livslångt lärande och undanröja hinder för vuxnas lärande angavs som en angelägen uppgift för skolväsendet. Den kommunala vuxenutbildningen skulle ha ett upplägg med etapper som kunde tillgodose vuxnas behov av utbildning. Gymnasieskolan borde ha motsvarande upplägg så att de båda skolorna kunde komplettera varandra. I propositionen *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen* föreslogs därför att gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning skulle få gemensamma kurser och gemensamma bestämmelser för betygssättning.¹⁰ Kursutformningen möjliggjorde för eleverna på gymnasieskolan att i högre utsträckning än tidigare själva välja vad de ville läsa, alltså även inom programmen. Styrningen av skolan ändrades också från styrning i huvudsak genom regler till styrning i huvudsak genom mål och utvärdering. Det blev av dessa skäl naturligt att betygen snarare skulle ge besked om i vilken utsträckning eleverna hade nått målen än om hur en elevs resultat förhöll sig till andra elevers resultat.¹¹

4.2.1 Nytt betygssystem från 1994

I ovan proposition, *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*, berördes inte betygssättningen alls. Vid denna tidpunkt arbetade Läroplanskommittén och Betygsberedningen parallellt med uppdrag att utforma den nya grundskolan och gymnasieskolan och dess betygssystem. Att det tillsattes två olika kommittéer i syfte att reformera skolan kan ha berott på att betyg och läroplaner fram till 1990-talet hade hanterats som två separata frågor. Läroplaner var en fråga för experter medan betygen gått från att vara en byråkratisk-pedagogisk fråga till att bli en politisk fråga. Betygsberedningens medlemmar var följaktligen politiker medan Läroplanskommittén bestod av experter.¹²

De två utredningarna var inledningsvis inte samordnade. I början av sitt arbete hade därför inte Betygsberedningen tillgång till läroplansmål, programmål eller kursplanemål för den nya gymnasieskolan, och de skolor som först startade kursutformade program hade varken tillgång till någon ny läroplan eller ett betygssystem som

¹⁰ Prop. 1990/91:85. Riksdagen beslutade i enlighet med propositionen i dessa frågor.

¹¹ SOU 2002:120.

¹² Hultén (2019).

var anpassat till kurserna. 1992 publicerade Betygsberedningen betänkandet *Ett nytt betygssystem*. I betänkandet föreslog Betygsberedningen en målrelaterad betygssättning på en sexgradig skala med stegen IG (Icke godkänd), G (Godkänd), VG (Väl godkänd), MVG (Mycket väl godkänd), F (Framstående) och U (Utmärkt). Det skulle enligt förslaget i betänkandet finnas betygs-kriterier knutna till kursplanernas mål, och de skulle vara formulerade så att kvaliteten i det ämneskunnande som avsågs framträdde.¹³

En målstyrd grundskola

I propositionen *En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan* från 1992¹⁴ framgick att de utredningar som nyligen hade gjorts om det svenska betygssystemet visade att de grupprelaterade betygen (de relativa betygen) hade spelat ut sin roll i den svenska skolan, att dessa borde avskaffas och att ett nytt betygssystem skulle fungera bättre som informationsgivare till elever och hem. De relativa betygen borde ersättas med målrelaterade betyg.

Av propositionen framgick även att fyra viktiga steg tagits mot en helt ny rollfördelning mellan stat och kommun gällande skolan; kommunalisering, ny myndighetsstruktur, treårig gymnasieskola och kommunbidrag. Enligt regeringen kunde det nya styrsystemet skapa viss oro och osäkerhet i början, men regeringen ansåg ändå att det skapades stora möjligheter att rationalisera och få samordningsfördelar personellt, ekonomiskt och lokalmässigt i kommunerna. För lärarna innebar den nya styrningen en möjlighet att utveckla en kvalitetsdimension som var viktigare än en tidsdimension. Det var inte timplanen och ett tungt regelverk som skulle styra arbetet i skolan utan skollagen, läroplanen och kursplanerna. Läraren skulle få ett stort utrymme att lägga upp undervisningen samt välja arbetsmetoder och stoff. Bedömningen var att detta gjorde lärarbetet svårare men rimligen också mer intressant och givande. Målstyrningen skulle också ge hemmen och eleverna större möjligheter och skyldigheter att ta aktiv del i skolan och utbildningen och att göra ställningstaganden vad gällde barnens skolgång.

¹³ SOU 1992:86.

¹⁴ Prop. 1992/93:220.

Av propositionen framgick vidare att läroplanerna borde innehålla nationellt angivna kriterier för vilka kunskaper eleverna skulle ha. Sådana kriterier skulle bidra till likvärdighet och till att alla elever fick en gemensam fond av kunskaper. Läroplanen skulle ha avsnitt som behandlade vikten av att läraren för eleverna skulle redovisa och diskutera på vilka grunder betygssättningen sker, att läraren förlöpande skulle ge eleverna besked om deras studieprestation och att eleverna skulle få träna sig i att bedöma sina egna kunskaper och färdigheter i förhållande till målen i ämnet.

I propositionen föreslogs ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem med en sexgradig betygsskala A–F, där A står för det högsta betyget och F för otillräckliga kunskaper. Jämförbarhet skulle upprätthållas genom i anslutning till kursplanerna utformade betygskriterier och riksgiltiga prov. Propositionen beslutades i riksdagen, men beslutet om betygsskalan A–F för grundskolan återkallades senare (se vidare under ”Målrelaterade betyg infördes i grund- och gymnasieskolan”).

En målstyrd gymnasieskola

Av propositionen *Ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och särvux*¹⁵ framgick de riksdagsbeslut som hade fattats under tidigt 1990-tal gällande en reformering av gymnasieskolan. Det handlade om en successiv övergång från styrning genom regler till en mål- och resultatriktad styrning av skolan. Grundläggande principer för ansvarsfördelningen skulle vara ett lokalt ansvar för att genomföra skolverksamheten och ett statligt ansvar för att ange nationella mål och för att följa upp och utvärdera skolans resultat. Skollagen skulle bland annat reglera kommunernas ansvar för skolan, och läroplanen skulle innehålla övergripande mål för hela skolan och rikta sig främst till den professionella personalen i skolan. Linjerna och specialkurserna i gymnasiet skulle ersättas av 16 nationella program samt av individuella och specialutformade program. Timplanen skulle uttryckas som en minsta garanterad undervisningstid. Gymnasieskolan och vuxenutbildningen skulle vidare få en gemensam läroplan, då det var regeringens intention att samverka mellan skolformerna skulle

¹⁵ Prop. 1992/93:250.

stimuleras, inte minst med tanke på den nya kursstruktur som propositionen föreslog för båda skolformerna.

Av propositionen framgick även att kommunerna skulle ges relativt stora möjligheter att organisera skolan kursutformat i och med den reformerade gymnasieskolan. Ett hinder för arbetet var det relativa betygssystemet, som byggde på att elever jämfördes inbördes i stället för i relation till kraven i kursplanen. En mål- och resultatstyrd skola krävde ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem.

Regeringen föreslog därför ett betygssystem där betyg sätts på varje avslutad kurs efter en fyrgradig skala; Icke godkänd (IG), Godkänd (G), Väl godkänd (VG) och Mycket väl godkänd (MVG). Betygen skulle fungera som ett urvalsinstrument men också ge besked om hur elevens studieresultat förhöll sig till kunskapsmålen i respektive kursplan. Betygsskalan skulle inte innehålla alltför få steg så att betygen kunde uppbära sin roll som ett viktigt urvalsinstrument till högskolestudier. Men betygens funktion som underlag vid urval till högre studier fick dock inte skymma betygens övriga funktioner, där många betygssteg inte var nödvändiga.¹⁶

Regeringen föreslog vidare att det skulle finnas centralt utarbetade kursprov. Visserligen skulle behovet av centrala prov minska i ett system där betygen relateras till kunskapsmål (i det relativa betygssystemet var proven en garant för likvärdig betygssättning) men de borde ändå, enligt regeringen, behållas som en kompletterande garanti för rättvis betygssättning i landet.

Målrelaterade betyg infördes i grund- och gymnasieskolan

För gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen föreslog regeringen alltså en betygsskala med fyra steg (IG-MVG).¹⁷ År 1994 blev det regeringsskifte, och den nya regeringen lade fram en proposition där det tidigare beslutet om en sexgradig betygsskala i grundskolan och motsvarande skolformer återkallades.¹⁸ Det betygssystem som i stället infördes fick tre steg: Godkänd (G), Väl godkänd (VG)

¹⁶ Hultén (2019) konstaterade att intentionen med de målrelaterade betygen inte enbart var att de skulle fungera för urval utan att de framför allt skulle ge eleverna förutsättningar att nå goda kunskaper. Urvalsfunktionen tonades ned i diskussionen som föranledde införandet av målrelaterade betyg, men betygen kom sedan ändå att få en stark urvalsfunktion. Se även kapitel 17.

¹⁷ Prop. 1992/93:250. Riksdagen beslutade i enlighet med propositionen.

¹⁸ Prop. 1994/95:85. Riksdagen beslutade i enlighet med propositionen.

och Mycket väl godkänd (MVG). Nationella kriterier skulle tas fram för nivåerna G och VG, medan lärarna själva skulle definiera kriterierna för MVG.

Riksdagen beslutade om det nya, målrelaterade betygssystemet och Skolverket fick i uppdrag att fram betygskriterierna för G och VG. Kriterier för betyget Mycket väl godkänt togs fram och började användas i samband med reviderade kursplaner för grundskolan och gymnasieskolan 2000.

Betygsättningen i grundskolan

Sedan 1994 har Sverige ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem, alltså ett system där lärarna vid betygsättningen ska använda kriterier som anger en viss kvalitet i elevens kunskaper i förhållande till målen i kursplanen. I kursplanen i den målstyrda grundskolan (Lpo 94) angav mål att uppnå den miniminivå av kunskaper som alla elever skulle uppnå det femte respektive det nionde skolåret. Mål att uppnå för det nionde skolåret låg till grund för att bedöma om eleven skulle få betyget Godkänt. Som nämnts ovan infördes betygskriterier i grundskolan från och med år 2000 i form av betygen Väl godkänt och Mycket väl godkänt. Det högre betygskriteriet innefattade kraven för det lägre. Huvudregeln var att eleven skulle uppfylla samtliga kriterier för att erhålla något av betygen, men för de två betygsstegen gällde dock att särskilt väl utvecklad förmåga avseende något eller några kriterier kunde väga upp brister avseende ett eller ett par andra kriterier. Det fanns inget underkänt betyg i grundskolan.¹⁹

En underliggande tanke bakom läroplanens skrivningar om bedömning var att målen och kriterierna som låg till grund för bedömningen skulle gå från lätt till svårt, från enkelt till komplext. Uttryck för mer abstrakta kunskaper kom följaktligen på de högre betygsstegen.²⁰ En följd av denna bedömningspraktik blev att lärare ibland la upp undervisningen utifrån hur kriterierna var utformade, elever kunde exempelvis ställas inför valet att göra G-uppgifter, VG-uppgifter eller MVG-uppgifter på prov. G-nivån ansågs då vara mest

¹⁹ Skolverket (2008), SKOLFS (2000:135) och Skolverkets föreskrifter (2000:141).

²⁰ Detta uttrycks ofta i så kallade kunskapstaxonomier, se även kapitel 8.

en redovisning av fakta, medan eleverna behövde kunna jämföra, analysera och tolka för att ha möjlighet att nå de två högre betygen.

Betygen gavs siffervärden

Efter tillkomsten av det målrelaterade betygssystemet utreddes tillträdet till högre utbildning²¹ och dåvarande Högskoleverket gavs i uppdrag att inkomma med förslag om hur de nya gymnasiebetygen skulle värderas.²²

Högskoleverket redovisade sitt uppdrag 1996. Deras förslag var att betygen skulle ges följande siffervärden: Icke godkänd = 0, Godkänd = 10, Väl godkänd = 15, Mycket väl godkänd = 20. Högskoleverket fastslog att siffervärden på betygsstegen var oundvikligt för att kunna räkna fram jämförelsetal i en urvalssituation. Det var odiskutabelt att siffervärdet för ”Icke godkänd” skulle vara noll, och att intervallet mellan ”Icke godkänd” och ”Godkänd” skulle vara större än intervallen mellan övriga betygssteg. Det nya systemet med en fastställd gräns för godkänt skulle ges genomslag i meritvärderingen. De nominella värdena 0–10–15–20 sattes mot bakgrund av att så långt som möjligt försöka bryta eventuella kopplingar och jämförelser med den gamla 1–5-skalan.²³

4.2.2 Införandet av en godkäntgräns innebar en stor förändring i betygssättningen

I och med införandet av det mål- och kunskapsrelaterade systemet 1994 infördes en godkäntgräns, alltså en gräns som eleven måste klara för att få godkänt betyg. I gymnasieskolan och vuxenutbildningen fanns mellan 1994–2011 det underkända betyget IG (icke godkänt).

De obligatoriska skolformerna hade mellan 1994–2011 inget underkänt betyg, och om en elev inte hade kunskaper motsvarande kriterierna för det godkända betyget fick han eller hon alltså inget betyg. Betyget G (godkänt) och nivån *Mål att uppnå* markerade var godkäntgränsen låg. Från och med 2011 finns det underkända

²¹ SOU 1995:71.

²² Prop. 1995/96:184.

²³ Högskoleverket (1996).

betyget F i alla skolformer där betyg sätts, förutom i grundsärskolan, gymnasiesärskolan och kommunal vuxenutbildning som särskild utbildning.

I detta avsnitt redovisar utredningen godkänthöjdens tillkomst och dess konsekvenser.

Från relativ betygsskala utan godkänthöjd till målrelaterad betygsskala med godkänthöjd

I den relativa betygsskalan (1962–1994) bedömdes elevernas kunskaper i relation till varandra och betygen fördelades utifrån en normalfördelningsprincip. Inga betyg betraktades därmed som underkända.

Inom Betygsberedningen fördes under tidigt 90-tal många diskussioner om betygsskalans lägsta godkända betyg. Godkänthöjden blev en viktig princip i det nya betygssystemet då den synliggjorde vilka krav som gällde i skolan men också det ansvar som skola och kommun hade gällande alla elevers rätt att uppnå denna miniminivå. Betygsberedningen resonerade om rimliga nivåer för godkända betyg och när gränser för godkända betyg började formuleras ansåg vissa i beredningen att dessa låg för högt, och vissa att de låg för lågt. Även bland debattörer, lärare och experter utanför Betygsberedningen diskuterades frågan. Bland annat framfördes att om i princip alla elever skulle godkännas, skulle kraven för godkända kunskaper behöva bli mycket lågt. Vidare ifrågasattes om det var etiskt försvarbart att i en obligatorisk skola ge betyget ”underkänd”.

Betygsberedningen ansåg att det vore orimligt att ha en skola där det inte framgick vad som krävdes för godkänt betyg, och att en godkänthöjd innebar ett resultatansvar för kommunen/skolan. Det fanns också en samsyn i beredningen kring att i princip alla elever skulle uppnå godkänthöjden.²⁴

Farhågor angående godkänthöjden lyftes dock av många av Betygsberedningens remissinstanser. De menade att en stor andel elever inte skulle nå godkänthöjden i grundskolans alla ämnen, och att det var märkligt att i en obligatorisk skola införa ett icke godkänt

²⁴ Hultén (2019).

betyg.²⁵ Dels var det inte etiskt försvarbart, dels blir det som ett betyg på skolans eget misslyckande.²⁶

I propositionen från 1994 om den nya betygsskalan för det obligatoriska skolväsendet gick regeringen på Betygsberedningens linje att införa en godkänthgräns. Där betonade regeringen att det var skolans viktigaste ansvar att alla elever vid slutet av årskurs 9 kunde lämna skolan med kunskaper som nådde upp till minst den kravnivå som anges i kursplanerna för de olika ämnena. I enstaka fall skulle förutsättningarna dock vara sådana att alla elever, trots omfattande insatser, inte kunde nå kursplanernas kravnivå. Ett särskilt problem utgjorde ungdomar som invandrat till Sverige sent under grundskoletiden och därför kunde ha svårt att få fullständiga betyg.²⁷ Regeringens bedömning var alltså att ytterst få elever skulle hamna under godkänthgränsen.

Godkänthgräns innebar en stor förändring

I en rapport från Örebro universitet från 2019 pekades införandet av en godkänthgräns ut som den kanske enskilt mest avgörande förändring som skett i svensk betygssättning. Övergången till ett målrelaterat betygssystem gjordes med en förväntan om att så gott som alla elever skulle klara godkänthgränsen, men denna förväntan har aldrig infriats. Snarare visade det sig att en märkbar andel elever redan från början hamnade under målet för godkänt betyg och denna andel har sedan stigit. Författaren konstaterade: ”Den miniminivå som formulerats för godkänt verkar således ha hamnat på en nivå som kontinuerligt överstiger vad en viss grupp elever förmår prestera, alternativt vad lärarkåren förmår hjälpa eleverna att uppnå.” En påtagligt stor och stabil grupp elever (22–23 procent) lämnar grundskolan varje år utan att ha fullständiga betyg, vilket påverkar deras möjlighet till fortsatt utbildning. I det tidigare, relativa betygssystemet fanns inte underkända betyg och en elev kom vidare till gymnasieskolan på basis av sitt betygsgenomsnitt. Starka prestationer kunde då alltså uppväga svaga.²⁸

²⁵ När betygssystemet sedermera infördes i grundskolan fanns inget underkänt betyg i skalan.

²⁶ Hultén (2019).

²⁷ Prop. 1994/95:85.

²⁸ Arensmeier (2019).

Hultén menade att Betygsberedningens antagande att så gott som alla elever skulle bli godkända ledde till att medlemmarna inte på allvar funderade över vad som skulle hända i ett system där detta inte infriades. Läroplanskommittén, som arbetade parallellt med Betygsberedningen med framtagandet av den mål- och kunskapsrelaterade skolan, tog enligt Hultén aldrig ställning till hur godkäntgränsen i läroplanerna skulle användas. Hur betygen skulle kopplas till utvärdering och ansvarsutkrävande till läroplaner och till betygssättning av enskilda elever blev därmed inte utrett. Även om målsättningen i Läroplanskommitténs arbete var att elevernas betyg inte skulle få en styrande funktion för skolors och lärares kvalitetsarbete, blev det, enligt Hultén, ändå så i slutändan.²⁹

En godkäntgräns får konsekvenser för skolans arbete

Gustafsson med flera konstaterade 2016 att det finns starka incitament för en skola att se till att eleverna når kravet för ett godkänt betyg. En hög andel elever med underkänt betyg på en skola leder till oönskad uppmärksamhet för skolan och merarbete för lärarna. Det kan i sin tur leda till att resurserna koncentreras till elevgruppen som befinner sig på gränsen mellan godkänt och underkänt betyg. Eftersom lärarna själva bestämmer om en elev ska godkännas eller inte föreligger en risk för att kraven sänks. Författarna diskuterade om dessa fenomen kan leda till krav- och kunskapsskillnader mellan skolor, eftersom lärare i skolor som har många elever nära gränsen för ett godkänt betyg kan känna sig nödgade att sänka kravnivån. Det finns belägg för att resultatskillnaderna ökat mellan svenska skolor, och en tänkbar förklaring till denna utveckling kan vara att skolorna på grund av det målrelaterade betygssystemet har fått incitament att särskilt fokusera på de svagare eleverna.³⁰

I en forskningsöversikt från 2015 konstaterades att lärare i valet mellan att sätta ett underkänt betyg och ett godkänt betyg oftare väljer godkänt, vilket får till följd att elever som egentligen borde få ett underkänt betyg blir godkända. Författarna menade att detta kan ses både som en brist i tillämpningen av dagens system och som en kompensation lärare ger till elever som de upplever inte har fått de

²⁹ Hultén (2019).

³⁰ Gustafsson, Sörilin och Vlachos (2016).

resurser de har rätt till. Läraren ger alltså eleven det betyg han eller hon anser att eleven borde ha fått om eleven hade fått hjälp. En annan orsak som författarna lyfte fram är att det är tidsödande med elever som behöver arbeta upp ett betyg till godkäntnivån, och lärare sätter därför godkänt för att slippa extraarbete.³¹

Vid våra möten med lärare och elever har detta lyfts och ofta omnämnts som så kallade ”snäll-E:n”. Denna typ av betygssättning leder, enligt många vi har träffat, till en känsla av orättvisa mellan elever och likvärdighetsproblem i betygssystemet.

4.2.3 Utvärdering av kursbetygen 1999

1999 fick Statens skolverk i uppdrag att utvärdera bland annat frågan om likvärdig betygssättning. Rapporten visade att majoriteten av eleverna och lärarna var positivt inställda till det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet eftersom elever inte längre jämfördes med varandra och systemet tydliggjorde vad eleverna skulle kunna. Kritik framfördes dock mot tillämpningen: elever ansåg att det berodde på läraren vilket betyg man fick och att det rådde olika krav vid olika skolor. Eleverna upplevde också att det var svårt att förstå målen och kriterierna. Betygsstressen hade ökat i samtliga skolformer och betygsunderlaget bestod i stor utsträckning av prov. Det konstaterades också att både stat och kommun kraftigt verkade ha underskattat komplexiteten i det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet och den tid och kraft som var nödvändig för att genomföra det. Alltför stort ansvar hade lagts på lärarna i detta avseende, ett ansvar som enligt rapporten inte kunde delegeras från huvudmännen.³²

Inom Utbildningsdepartementet tillsattes efter rapporten en intern arbetsgrupp med uppdraget att se över betygssystemet. Av denna översyn framgick bland annat att antalet betygssteg i systemet var för få. Särskilt var det spridningen mellan de bästa och de sämsta som fick betyget Godkänt och den höga kravnivån för betyget Mycket väl godkänt som uppmärksammades. Vidare berördes problemen med tolkningen av betygsriterierna, som kritiserades för att vara vaga. Det nya betygssystemet krävde professionella samtal i

³¹ Lundahl, Hultén, Klapp och Mickwitz (2015).

³² Skolverket (2000a).

lärarkollektivet för fastställande av tolkningsramar och tolkningsregler men denna tolkning och tillämpning av systemet verkade variera mellan skolor.

Arbetsgruppen föreslog en övergång från kursbetyg till ämnesbetyg i gymnasieskolan och att Skolverket borde få i uppdrag att utveckla hur olika kunskapsområden borde indelas i ämnen. Av översynen framgick även att ämnesbetyg ger ökade möjligheter att ta hänsyn till fördjupning och breddning i studierna, ökar förutsättningarna för en helhetssyn på utbildningen och bör leda till minskad betygsstress. Betygskriterierna som ska tjäna som underlag för betygssättningen bör vara utvecklade på ämnesnivå. Vidare framgick att ämnesbetyg ska sättas efter varje avslutad kurs och ett tidigare ämnesbetyg ersätts av ett senare samt att det sist satta betyget i ämnet införs i slutbetyget.³³

4.2.4 Ämnesbetyg utreddes

År 2000 tillsattes en parlamentarisk kommitté med uppdraget att utreda och lämna förslag till en framtida utformning av gymnasieskolans kursutbud.³⁴ Kommittén tog namnet Gymnasiekommittén. Med anledning av rapporterna från Skolverket och arbetsgruppen inom Utbildningsdepartementet fick Gymnasiekommittén i tilläggsdirektiv att även utreda ämnesbetyg i gymnasieskolan.³⁵ Ett av syftena med uppdraget var att utforma ett förslag som kunde bidra till minskad betygsstress och skapa förutsättningar för bättre helhetssyn av elevernas kunskapsutveckling. Kommittén föreslog 2002 ett system där eleverna skulle ha stor möjlighet till successiva val under utbildningen, men som också skulle bli mer sammanhållen än den dåvarande gymnasieskolan. Utbildningen skulle även fortsättningsvis bygga på kurser som organiseras i block om minst 300 gymnasiepoäng. Blocken skulle sättas samman av byggstenar som var större än de dåvarande kurserna, men de skulle fortsätta att kallas för kurser. På så sätt skulle block, ämne och kurs i många fall vara samma sak och ett betyg i kursen alltså vara synonymt med ett ämnesbetyg. Med denna struktur ville man komma tillrätta med fragmentisering

³³ Utbildningsdepartementet (2001).

³⁴ U2000:06.

³⁵ Dir. 2001:8.

av undervisningen och lärare kunde få bättre underlag för att sätta betyg eftersom de träffade eleverna under en längre period. Antalet betyg förväntades minska och även den upplevda stressen.³⁶

Regeringen gick inte vidare med Gymnasiekommitténs förslag. I stället lade regeringen fram en proposition som bland annat föreslog att kursutformningen skulle behållas men med en övergång till ämnesbetyg i syfte att minska elevernas stress och betona helheten och progressionen i elevernas lärande.³⁷ Riksdagen beslutade i enlighet med propositionen och Skolverket gavs i uppdrag att konstruera ämnen, kurser och betygskriterier som stödde ämnesbetyg. Skolverket redovisade sitt arbete i två etapper under 2005 och 2006. I de nya ämnesplaner som Skolverket konstruerade fanns enskilda kurser med ett centralt innehåll kvar, men målen definierades för hela ämnet. Grund för bedömning och betygskriterier gällde även de för hela ämnet och inte kurserna. På detta sätt betonades helheten i utbildningen och inte delarna. Enligt Skolverket skulle kurser som inte kunde inordnas i ett ämne bilda egna ämnen.³⁸

De nya bestämmelserna om bland annat ämnesbetyg skulle börja tillämpas från den 1 juli 2007 (Gy 07). Enligt bestämmelserna skulle betyg i ämnet sättas efter varje kurs och betyget skulle omfatta tidigare kurser i ämnet och ersätta tidigare betyg. Skolverket skulle också få meddela föreskrifter om när flera betyg skulle kunna utfärdas i samma ämne. Här öppnades alltså en möjlighet att kombinera ämnesbetyg med kursbetyg och ha ett blandsystem. På så vis kunde man undvika att elever gjorde strategiska val och undvek valbara fördjupningskurser och man kunde behålla kursutformningens tänkta flexibilitet.³⁹

4.2.5 Betänkande från år 2008 presenterade tre möjliga utformningar av betygssystem

År 2006 blev det regeringsskifte och den nya regeringen återkallade Gy 07, det vill säga beslutet om ämnesbetyg och de nya ämnesplanerna togs tillbaka, och en ny gymnasieutredning tillsattes 2007.

³⁶ SOU 2002:120 och SOU 2016:77, bilaga 9.

³⁷ Prop. 2003/04:140.

³⁸ Skolverket (2006).

³⁹ SOU 2016:77, bilaga 9.

Utredningens förslag presenterades 2008 i betänkandet *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*.⁴⁰ Med utgångspunkt från direktivet redovisade utredningen tre möjliga utformningar av betyg.

Alternativ 1: kursutformning med kursbetyg

Utredaren konstaterade att alternativ ett, att behålla kursbetygen, har de fördelarna att eleverna får snabb återkoppling på sina studier och kan lägga avklarade kurser bakom sig. Dessutom är kursbetygen att föredra i den gymnasiala vuxenutbildningen. Det ses också som en fördel att många kursbetyg kan bidra till att jämna ut eventuella bedömningsfel i elevens meritvärde. Nackdelar med kursbetygen är att betoningen på den minsta beståndsdelan – kursen – orsakar fragmentisering och att kursbetygen skapar negativ stress då varje betyg blir ett slutbetyg. Andra nackdelar som togs upp var att tidiga misslyckanden följer eleven och att inledande kurser värderas lika högt som avslutande vid tillträde till högskolan.

Alternativ 2: kursutformning med ämnesbetyg på sista kursen

Det andra alternativet innebar att en elev får ett nytt ämnesbetyg varje gång en kurs avslutas och att det ämnesbetyget ersätter ett tidigare betyg i ämnet. Här konstaterade utredaren att en fördel som ofta har framförts med ämnesbetyg är att de motverkar stress och fragmentisering, men att de också skjuter upp stressen till slutet av gymnasieskolan i stället för att minska den. Ämnesbetyg anses också ofta ha som fördel att en elevs tidiga brister kan kompenseras senare. Mot detta invände utredaren att detta kan stämna för ämnen med en tydlig progression, som matematik och språk, men att det blir mer komplicerat för ämnen inom yrkesprogrammen där kurserna ofta är sidoordnade. Dessutom kan misslyckande ske även i slutet av en utbildning. Ytterligare en nackdel med ämnesbetyg är att en elev inte vågar fördjupa sig i ett ämne, eftersom ett eventuellt sämre betyg i den sista kursen raderar det tidigare bättre betyget. Ämnesbetygen är slutligen dåligt anpassade till den gymnasiala vuxenutbildningen.

⁴⁰ SOU 2008:27.

Alternativ 3: kursutformning med sammanvägt ämnesbetyg

Det tredje alternativet innebar att eleven får ett betyg på varje kurs men att det slutliga ämnesbetyget är en sammanvägning av de olika betygen i ämnet. Utredaren såg två möjliga sammanvägningsmöjligheter. Den första är att sammanvägningen består i en samlad lärarbedömning. Ett sådant system fungerar bra om det är en och samma lärare som undervisat eleven i alla kurser. Om eleven dock fått betyg av flera olika lärare uppstår frågor kring hur ett samråd om elevens betyg ska gå till. Vems ord väger tyngst? Den andra möjligheten var att sammanvägningen beräknas genom någon sorts medelvärde. Utredaren frågade sig då hur en sådan matematisk formel kan utformas, om kurser ska viktas olika och i så fall hur, och om ett aritmetiskt medelvärde överhuvudtaget är förenligt med betygssättning i en målstyrd skola.

Kursbetygen blev kvar

Utredaren förordade alternativ ett och föreslog ingen förändring av det kursbaserade betygssystemet. Argumenten var att en förändring till ett system med ämnesbetyg krävde mycket goda skäl, och några sådana skäl hade utredaren inte funnit. Varken lärare eller elever som utredaren mötte under utredningsarbetet hade starka önskemål om ett ändrat system. Dessutom såg utredaren en stor fördel med att gymnasial utbildning och kommunal vuxenutbildning hade samma kursindelning och betygsutformning.

Av regeringens proposition om en ny gymnasieskola framgick att regeringen delade Gymnasieutredningens analys att kursbetygens fördelar uppvägs dess nackdelar.⁴¹ Av propositionen framgick även att regeringen delade uppfattningen att det inte är betygssystemet som avgör om en utbildning uppfattas som fragmentiserad och ytlig utan att det snarare beror på hur kursplanerna är konstruerade, kursernas längd och vilka valmöjligheter som erbjuds.

⁴¹ Prop. 2008/09:199. Riksdagen beslutade i enlighet med propositionen i dessa frågor.

4.2.6 Ny betygsskala 2011

Samtidigt som Gymnasieutredningen (som tillsattes 2007) utredde frågan om ämnesbetyg hade en arbetsgrupp inom Utbildningsdepartementet i uppdrag att ta fram förslag på en ny betygsskala med fler steg än den dåvarande fyrgradiga skalan. Målet var att föreslå en betygsskala som kunde hålla över tid och som skulle kunna användas även om det skedde förändringar i andra delar av betygssystemet. Arbetsgruppens uppdrag redovisades i departementspromemorian *En ny betygsskala*.⁴²

Arbetsgruppens förslag var att införa en sexgradig skala med fem steg för godkända resultat med beteckningarna A–E, och ett steg för icke godkänt resultat med beteckningen F. Enligt förslaget borde det finnas nationella betygskriterier för lägsta, högsta och mellersta betygssteget vad avser godkända resultat. Meritvärdena för godkända betyg skulle hållas inom samma skala som tidigare, alltså mellan 10 och 20 poäng. Betyget F skulle ge 0 poäng, betyget E 10 poäng, betyget D 12,5 poäng, betyget C 15 poäng, betyget B 17,5 poäng och betyget A 20 poäng.

Betyget E skulle ges för kunskaper som uppfyller lägsta godtagbara kunskapskrav, betygen C och A skulle ges om kriterierna för betygen är uppfyllda i sin helhet, vilket även innebär att kraven för de lägre betygen måste vara uppfyllda i sin helhet. Betygen B och D skulle användas om eleven helt uppfyllt kriterierna för det underliggande steget och till övervägande del uppfyllt kriterierna för nästa betygssteg.⁴³ Det betonades att kunskapsprogression inte sker linjärt, varför vissa kunskapskvaliteter för högre betyg eller väl utvecklad förmåga i ett eller flera avseenden borde resultera i betyget B eller D. Skalan skulle inte vara beroende av hur kriterier formuleras och konstrueras. Den skulle kunna tillämpas på betygskriterier som är formulerade som enskilda kriterier, alltså som är konstruerade för så kallad analytisk bedömning, men även tillämpas på betygskriterier som är formulerade i form av mer sammanhängande beskrivningar av vilken kunskapsprofil som krävs, som avser stödja så kallad holistisk bedömning.⁴⁴

⁴² Ds 2008:13.

⁴³ Betygen B och D övertog på detta sätt den kompensatoriska funktion som tidigare inrymdes i betygen VG och MVG där väl utvecklad förmåga avseende något eller några kriterier kunde väga upp brister avseende ett eller ett par andra kriterier.

⁴⁴ Ds 2008:13.

Regeringens proposition *En ny betygsskala* från 2008 låg helt i linje med vad som föreslogs i departementspromemorian. Utifrån den nya betygsskalan fick Skolverket från 2009 i uppdrag att ta fram kunskapskrav för grundskolan och motsvarande skolformer samt även för gymnasieskolan och gymnasiesärskolan.⁴⁵

Efter att propositionerna gällande en ny gymnasieskola och en ny betygsskala antagits av riksdagen gavs Skolverket i uppdrag att se över och förtydliga samtliga kursplaner i gymnasieskolan. Den nya betygsskalan infördes 2011 och samtidigt infördes den större reformen Gy 11 i gymnasieskolan. Reformen innebar bland annat att ämnesplaner infördes, i stället för kursplaner, i gymnasieskolan och gymnasial vuxenutbildning.

4.2.7 Gymnasiesärskolan

Under motsvarande period pågick även en utredning om den framtida gymnasiesärskolan⁴⁶, vilket 2011 resulterade i betänkandet *Den framtida gymnasiesärskolan – en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning*.⁴⁷

Betänkandet innehöll inte något avsnitt som behandlade bedömning eller betygssättning specifikt. Dock framfördes förslag om att varje elev som lämnar gymnasiesärskolan ska ha rätt till ett examensdokument med en utökad dokumentation om elevens utbildning. Utredaren föreslog att en gymnasiesärskoleutbildning skulle omfatta 3 000 poäng, och att det i examensdokumentet skulle noteras om eleven har uppnått målet om minst 2 500 godkända gymnasiesärskolepoäng av 3 000, har genomfört ett godkänt gymnasiesärskolearbete samt har uppnått godkända betyg i svenska eller svenska som andraspråk och matematik på kurser motsvarande minst 100 gymnasiesärskolepoäng i varje ämne.

Utredaren skulle enligt direktiven föreslå hur en gymnasiesärskoleexamen skulle kunna utformas. I betänkandet framfördes att ett argument för en gymnasiesärskoleexamen är att gymnasiesärskolan på så sätt ska harmonisera med gymnasieskolan. Samtidigt resonerade utredaren kring huruvida en examen är nödvändig för gymnasiesärskoleelever. Bland annat har det hävdats att betyg inte

⁴⁵ U2009/312/S och U2009/2114/G.

⁴⁶ Dir. 2009:84 bilaga 1, dir. 2010:27, bilaga 2.

⁴⁷ SOU 2011:8.

har så stor betydelse för denna elevgrupp när det gäller möjligheterna att få ett arbete eller annan sysselsättning, och att arbetsgivare snarare lägger vikt vid hur eventuell praktik har fungerat.

I regeringens proposition⁴⁸ föreslogs att omfattningen på studierna i gymnasiesärskolan skulle vara 2 500 poäng och att betyg skulle sättas efter varje avslutad kurs och efter avslutat gymnasiesärskolearbete. Som betyg på godkända resultat skulle någon av beteckningarna A, B, C, D eller E användas. Betyg skulle sättas med hjälp av de kunskapskrav som föreskrivits för en kurs. För den elev som inte uppnått kraven för betyget E skulle betyg inte sättas. Regeringen föreslog dock inte någon gymnasiesärskoleexamen, eftersom denna examen till skillnad från en gymnasieexamen inte skulle kvalificera för högskolestudier. Regeringen instämde i utredarens slutsats att en gymnasiesärskoleexamen kan sägas strida mot hela grundtanken med gymnasiesärskolan som ska vara en skolform som möter elever med vitt skilda förutsättningar på deras egen nivå. Regeringen föreslog i stället att ett gymnasiesärskolebevis utfärdas vid avslutad utbildning. Detta skulle beskriva vilka kunskaper och erfarenheter eleven har med sig från gymnasiesärskolan på ett sådant sätt att det underlättar kontakten med möjliga arbetsgivare.

4.3 Efter Gy11 – Gymnasieutredningen 2016

Diskussionen om gymnasieelevers stress och fragmentisering av gymnasiestudierna har fortsatt även efter att den nya gymnasieskolan infördes 2011.

En utredning om gymnasieutbildningen tillsattes av regeringen 2015.⁴⁹ Utredningen hade ett brett direktiv, och fick som ett tilläggsdirektiv att analysera för- och nackdelar med ämnesbetyg jämfört med kursbetyg och att utreda möjligheterna att införa ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan.⁵⁰ Utredningen redovisade sina förslag 2016 i betänkandet *En gymnasieutbildning för alla – åtgärder för att alla unga ska påbörja och fullfölja en gymnasieutbildning*.⁵¹

⁴⁸ Prop. 2011/12:50. Riksdagen beslutade i enlighet med propositionen i dessa frågor.

⁴⁹ Dir. 2015:31.

⁵⁰ Dir. 2015:141.

⁵¹ SOU 2016:77.

4.3.1 Fördelar och nackdelar med olika system

Utredningen analyserade såväl kursbetyg som ämnesbetyg och deras för- respektive nackdelar.

Kursbetyg

Kursbetygen ansågs ha fördelen att de skapar möjlighet till flexibilitet i studievägarna, elever kan snabbt få återkoppling och därigenom bli mer motiverade och de uppskattar att kunna lägga avklarade kurser bakom sig. Elever vågar också fördjupa sig i ämnet eftersom ett bra betyg inte riskerar att ersättas av ett sämre. Ett större antal kursbetyg som sprids ut över tid kan innehålla rikare och därmed bättre information om en elevs studieförmåga än ett avslutande ämnesbetyg. Kursbetyg är också att föredra inom vuxenutbildningen.

Kursbetygens nackdelar är att utbildningen blir fragmentiserad, att helheten går förlorad och att elevens progression blir osynliggjord. Kursbetyg kan också bidra till stress och psykosocial ohälsa. Tidiga misslyckande följer eleven och kan ge en missvisande bild av elevens kunskaper och förmågor. Vid samtal med elever framkom att kursbetyg kan vara hämmande för elevernas vilja och förmåga att lära sig då det handlar mycket om att beta av kurser. Antalet provverkade ha ökat eftersom lärare känner en press att få ihop så mycket bedömningsunderlag som möjligt och erbjuda eleverna många tillfällen att visa sina kunskaper.

Ämnesbetyg

Ämnesbetyg beskrevs ha den fördelen att de ger möjlighet att bredda och fördjupa elevernas kunskaper successivt i de ämnen som läses över tid. Ämnesbetyg speglar också vad en elev kan vid studiernas slut snarare än efter varje kurs och ger på så vis en helhetsbild av elevens kunskaper. Elever hade uttryckt att ämnesbetyg ger förutsättningar att kunna utvecklas i ett ämne vilket har en motiverande effekt. Ämnesbetyg ger elever möjlighet att visa sina kunskaper över längre tid och ett enstaka misslyckande får mindre konsekvenser än i ett system med kursbetyg. Ämnesbetyg bör även bidra till minskad

stress eftersom antalet bedömningstillfällen reduceras och varje prov eller inlämning inte blir lika avgörande.

Det finns även pedagogiska vinster. Enligt utredningen framkom det synpunkter att det till exempel skulle bli lättare för skolor att vara flexibla och planera för samverkan och ämnesövergripande samarbete i ett system med ämnesbetyg. Lärare skulle få möjlighet att planera mer långsiktigt och sammanhängande.

Utredningen redogjorde för flera problem som uppstår då man applicerar ämnesbetyg i en kursutformad skola, som till exempel hur en lärare ska ta hänsyn till underliggande kurser då ett ämnesbetyg sätts, och att det föreligger risk att elever väljer bort överliggande kurser om det fått ett bra betyg på den underliggande.

4.3.2 Två möjliga modeller för ämnesbetyg

Utredningen såg två möjliga modeller för ämnesbetyg. Dels en modell där ämnesbetyg kunde ges i ämnen med progression och kursbetyg kunde ges i övriga ämnen, dels en modell med ämnesbetyg i en ämnesutformad gymnasieskola.

Fördelar med ett blandssystem där en elev kan få både kurs- och ämnesbetyg är att bara mindre förändringar krävs av ämnesplaner och programstrukturer, att elever får färre betyg och att samma styrdokument kan användas i kommunal vuxenutbildning. Nackdelar är att elevens examensbevis kommer att innehålla både kurs- och ämnesbetyg och att flera olika arbetsätt möjligen skulle börja användas i gymnasieskolan. Det kan också bli svårare att se helheter i elevernas utbildning samt att arbeta med stöd och anpassningar.

Ett mer tydligt och renodlat system skulle enligt utredningen vara ämnesbetyg i en ämnesutformad gymnasieskola. På samma sätt som i grundskolan, där kunskapskraven för årskurs 9 gäller från och med årskurs 7, bör kunskapskraven i gymnasieskolan gälla för ämnet som helhet. Ämnesbetyget skulle inte vara en matematisk beräkning av en elevs prestationer utan en helhetsbedömning av en elevs kunskaper vid det tillfälle som ämnesbetyget sätts. Fördelarna med ämnesbetyg i ämnesutformad skola är att det möjliggör utbildningar med mer djup och mindre splittring samt enhetliga arbetsätt och synsätt i gymnasieskolan.

Nackdelarna är att studievägar behöver konstrueras med något mindre valfrihet. Åtgärder behöver också vidtas för att elever ska kunna byta program och samverkansmöjligheterna med vuxenutbildningen skulle förändras.

Gymnasieutredningen förordade ämnesbetyg i en ämnesutformad gymnasieskola

En övergång till ämnesbetyg, i synnerhet i en ämnesutformad gymnasieskola kräver enligt utredningen tid och mycket förberedelsearbete. Utredningen bedömde att ett införande av ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan har betydande potential att leda till flera förbättringar för elever och lärare. Elevers kunskapsutveckling kan lättare och mer långsiktigt stödjas, lärares arbete kan underlättas och undervisningen kan bedrivas utifrån en större helhetssyn.

Av de två presenterade modellerna ansåg utredningen att ämnesbetyg i en ämnesutformad gymnasieskola är tydligare och därför att föredra. Ämnesbetyg kan bidra till att minska stressen och öka motivationen hos eleverna. Utredningen konstaterade att frågan om ämnesbetyg bör utredas vidare då den är tekniskt komplicerad.

4.3.3 Betygsutredningen 2018

Som en följd av Gymnasieutredningens förslag om att ämnesbetyg borde utredas vidare tillsattes i april 2018 en ny betygsutredning. Utredningen fick bland annat i uppdrag att föreslå en modell för ämnesbetyg för gymnasieskolan och gymnasiesärskolan och analysera hur denna modell ska förhålla sig till vuxenutbildningen.⁵² Utredningen tog namnet Betygsutredningen 2018.⁵³

I detta betänkande *Bygga, bedöma och betygssätta – betyg som bättre motsvarar elevernas kunskaper* – har vi lämnat förslag om en modell med ämnesbetyg i en ämnesutformad gymnasieskola och gymnasiesärskola (se kapitel 11). Vi föreslår även att ämnesbetyg införs i vuxenutbildningen på gymnasial nivå. Vidare föreslår vi att kom-

⁵² Dir. 2018:32.

⁵³ U 2018:03.

pensatorisk betygssättning införs (se kapitel 12) samt att ett ytterligare underkänt betygssteg införs (se kapitel 13).

5 Bestämmelser om betyg och betygssättning

I detta kapitel redogör utredningen för nuvarande bestämmelser om betyg och betygssättning inom skolväsendet och som har koppling till utredningens förslag.¹ Inledningsvis redogör vi för de övergripande bestämmelser som rör flera skolformer. Därefter redogör vi för bestämmelser som är specifika för respektive skolform. Vidare beskrivs det nationella stöd som finns för bedömning och betygssättning, bland annat nationella prov. Avslutningsvis beskrivs kortfattat regleringen av antagningen till gymnasieskolan samt tillträdet till högre utbildning, där betygen är avgörande för både behörighet och urval.

5.1 Övergripande bestämmelser om betyg och betygssättning

5.1.1 Bestämmelser om betyg finns i lag, förordningar och föreskrifter

I skollagen² finns vissa allmänna bestämmelser om betyg och även en del bestämmelser om betyg i olika skolformer. Till exempel är det reglerat i skollagen att betyg ska sättas utifrån nationellt fastställda kunskapskrav och att regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer meddelar föreskrifter om kunskapskrav. Mer ingående betygsbestämmelser finns i de förordningar som reglerar

¹ Det innebär att vi enbart redogör för bestämmelserna för kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och som särskild utbildning på gymnasial nivå som omfattas av förslagen om kompensatorisk betygssättning, Fx och ämnesbetyg.

² Skollagen (2010:800).

respektive skolform.³ (Se vidare nedan.) I exempelvis gymnasieförordningen⁴ regleras att det ska finnas en ämnesplan med kunskapskrav för varje kurs⁵ och i skolförordningen regleras att det ska finnas en kursplan med kunskapskrav för varje ämne i den obligatoriska skolan.⁶ I läroplanerna för de olika skolformerna framgår bland annat att betyg uttrycker i vilken utsträckning en elev har uppnått de nationella kunskapskrav som finns för ett ämne eller en kurs.⁷

Skolverket får genom föreskrifter besluta om vissa områden när det gäller betyg och betygssättning. Bland annat får Skolverket besluta om ämnesplaner i gymnasieskolan, förutom när det gäller de gymnasiegemensamma ämnena som regeringen beslutar om.⁸

Skolverket har vidare möjlighet att besluta om allmänna råd inom myndighetens område.⁹ Allmänna råd är rekommendationer som inte är bindande på samma sätt som bestämmelser i lag, förordning och föreskrifter.¹⁰ Samtidigt bör de allmänna råden följas om verksamheten inte uppfyller kraven i bestämmelserna på andra sätt. Skolverket har bland annat publicerat allmänna råd om betyg och betygssättning, som ger rekommendationer om lärares, rektorers och huvudmäns arbete för att betygen ska bli rättvisande och likvärdiga.¹¹

5.1.2 I vilka skolformer betyg sätts

Betyg ska sättas i grundskolan och sameskolan från och med årskurs 6 och i specialskolan från och med årskurs 7. I grundsärskolan ska betyg endast sättas om eleven eller elevens vårdnadshavare begär det. Vidare ska betyg sättas i gymnasieskolan, gym-

³ Skolförordningen (2011:185), gymnasieförordningen (2010:2039), förordningen (2014:854) om vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år och statsbidrag för sådan utbildning och förordningen (2011:1108) om vuxenutbildning innehåller bestämmelser som kompletterar skollagen när det gäller grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och vuxenutbildningen. Bestämmelser för skolområdet finns även i Statens skolverks författningssamling, SKOLFS.

⁴ Gymnasieförordningen (2010:2039).

⁵ 1 kap. 4 § gymnasieförordningen.

⁶ 9 kap. 1 § skolförordningen.

⁷ SKOLFS 2010:37, SKOLFS 2010:255, SKOLFS 2010:250, SKOLFS 2010:251, SKOLFS 2011:144, SKOLFS 2013:148, SKOLFS 2012:101.

⁸ 1 kap. 4 § gymnasieförordningen.

⁹ Förordning (2015:1047) med instruktion för Statens skolverk.

¹⁰ Ds 1998:43.

¹¹ Skolverket (2018a).

nasiesärskolans nationella program och i kommunal vuxenutbildning (komvux).

Rektorn ska se till att betyg sätts i enlighet med skollagen och andra författningar. Eleverna ska också informeras om de grunder som tillämpas vid betygssättningen.¹²

5.1.3 Betygsskalan och kunskapskraven

Betygsskalan

Betygsskalan innehåller sex betygssteg: A, B, C, D, E och F. Betygsstegen A–E betecknar godkända resultat, där A är högsta betyg, och F betecknar icke godkänt resultat.

Betygssteget F används inte i grundsärskolan, gymnasiesärskolan och i komvux som särskild utbildning på gymnasial nivå. I grundsärskolan sätts endast betyg om eleven eller elevens vårdnadshavare begär det.¹³

Som betyg på gymnasiearbetet och examensarbetet ska endast någon av beteckningarna E eller F användas.¹⁴

Kunskapskrav

Det finns nationella kunskapskrav för betygen A–E. Kraven för betygen A, C och E preciserar vilka kunskaper som krävs för respektive betyg. Kunskapskravet för betyget D innebär att kraven för E och till övervägande delen för C är uppfyllda. Kunskapskravet för betyget B innebär att även kraven för C och till övervägande delen för A är uppfyllda.¹⁵

¹² 3 kap. 14–15 §§ skollagen.

¹³ 10 kap. 17 §, 11 kap. 19 och 20 §§, 12 kap. 17 §, 13 kap. 18 §, 15 kap. 24 §, 18 kap. 23 §, 20 kap. 36 § och 20 kap. 36 § skollagen.

¹⁴ 15 kap. 25 § skollagen, 4 kap. 8 § förordning (2011:1108) om vuxenutbildning.

¹⁵ 6 kap. 7 § skolförordningen, 8 kap. 2 § gymnasieförordningen, 7 kap. 7 § förordning (2014:854) om vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år och statsbidrag för sådan utbildning och förordningen (2011:1108) om vuxenutbildning. För gymnasiesärskolan finns motsvarande reglering inskriven i kunskapskraven för varje kurs som ingår i ämnen i gymnasiesärskolan.

Om underlag saknas för bedömning

Om det i grundskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan, och gymnasiesärskolan saknas underlag för bedömning av en elevs kunskaper i ett ämne på grund av elevens frånvaro ska betyg inte sättas i ämnet eller kursen. I komvux ska betyg inte sättas på en kurs om det saknas underlag på grund av elevens bristande deltagande i kursen.¹⁶ I samtliga fall ska i stället ett horisontellt streck sättas.¹⁷

Om en elev får betyget F i ett avslutat ämne i grundskolan och specialskolan ska en skriftlig bedömning av elevens kunskapsutveckling i ämnet ges och det får även framgå vilka stödåtgärder som vidtagits.¹⁸ Detta gäller även elever som har läst ett grundskoleämne inom ramen för ett introduktionsprogram.¹⁹

Undantagsbestämmelse att bortse från enstaka delar av kunskapskrav

Det finns en undantagsbestämmelse som innebär att om det finns särskilda skäl får läraren vid betygssättningen bortse från enstaka delar av de kunskapskrav som eleven ska ha uppnått i slutet av årskurs 6 i sameskolan, årskurs 6 eller 9 i grundskolan och grund-
särskolan samt årskurs 7 och 10 i specialskolan. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst kunskapskrav. För elever i grundsärskolan avser funktionsnedsättningen inte elevens utvecklingsstörning, om det inte föreligger synnerliga skäl. För specialskolan avses funktionsnedsättning utöver dövhet eller hörselskada.²⁰

Motsvarande undantagsbestämmelse för kursbetyg finns för gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. De kunskapskrav som rör säkerhet och de som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter ska dock alltid uppfyllas. För gymnasiesärskolans del

¹⁶ 20 kap. 39 § skollagen.

¹⁷ 10 kap. 18 §, 12 kap. 18 §, 13 kap. 19 §, 15 kap. 27 § och 18 kap. 26 § skollagen samt 6 kap. 19 § skolförordningen, 8 kap. 8 kap. 8 § gymnasieförordningen och 7 kap. 21 § förordningen om vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år och statsbidrag för sådan utbildning, 4 kap. 11 § förordning om vuxenutbildning.

¹⁸ 10 kap. 22 § skollagen.

¹⁹ 8 kap. 20 § gymnasieförordningen.

²⁰ 10 kap. 21 §, 11 kap. 23 a §, 12 kap. 21 § och 13 kap. 21 b § skollagen.

gäller att en utvecklingsstörning bara får beaktas om det finns synnerliga skäl.²¹ Liknande undantagsbestämmelser finns i komvux.²²

Information om betyget

Eleverna ska informeras om de grunder som tillämpas vid betygssättningen²³ och de har även rätt att få veta skälen för ett betyg.²⁴

I Skolverkets allmänna råd om betyg och betygssättning framgår att läraren, på begäran av eleven eller vårdnadshavare, bör förklara för eleven eller vårdnadshavaren vad som varit avgörande och direkt påverkat utgången av det betyg som satts. Det innebär inte att läraren i detalj behöver redogöra för samtliga bedömningsunderlag och hur dessa värderats vid betygssättningen. Däremot kan läraren förklara vilka underlag som vägt särskilt tungt och varför.²⁵

Betyg och betygssättning i läroplanerna

Ett betyg uttrycker i vilken mån en elev har uppfyllt de nationella kunskapskraven för ett ämne eller en kurs.

Läraren ska även vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om en elevs kunskaper i förhållande till kunskapskraven och allsidigt utvärdera kunskaperna.²⁶ Vid betygssättningen i gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och komvux ska läraren även beakta sådana kunskaper som en elev har tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen.²⁷

²¹ 15 kap. 26 § och 18 kap. 25 § skollagen.

²² 20 kap. 38 § skollagen.

²³ 3 kap. 15 § skollagen.

²⁴ 3 kap. 17 § skollagen.

²⁵ Skolverket (2018a).

²⁶ SKOLFS 2010:37, SKOLFS 2010:255, SKOLFS 2010:250, SKOLFS 2010:251, SKOLFS 2011:144, SKOLFS 2013:148, SKOLFS 2012:101.

²⁷ SKOLFS 2011:144, SKOLFS 2013:148, SKOLFS 2012:101.

5.2 Bestämmelser om betyg för respektive skolform

5.2.1 Betyg i grundskolan och motsvarande skolformer

Som tidigare beskrivits ska ett betyg visa i vilken omfattning en elev har klarat de nationella kunskapskrav som finns för ett ämne, och som stöd för betygssättningen finns kunskapskrav för olika betygssteg.

Betyg innan ett ämne har avslutats (terminsbetyg)

I grundskolan och sameskolan ska betyg sättas i slutet av varje termin från och med årskurs 6 samt från och med årskurs 7 i specialskolan i de ämnen som eleven har fått undervisning i under terminen. Motsvarande gäller om en elev eller elevens vårdnadshavare i grundskolan begär att betyg ska sättas i ämnen.²⁸

Terminsbetygen bygger på en bedömning av de kunskaper som eleven inhämtat i ämnet till och med den aktuella terminen. Vid bedömning i årskurs 6 i grundskolan och sameskolan ska elevens kunskaper ställas i relation till de kunskaper eleven ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till kunskapskraven i årskurs 6. Efter årskurs 6 i grundskolan ska elevens kunskaper ställas i relation till de kunskaper eleven ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till kunskapskraven i årskurs 9. Motsvarande gäller för årskurs 7 respektive årskurs 10 i specialskolan.²⁹

Slutbetyg, skriftlig bedömning och avgångsintyg

För en elev som har skolplikt ska slutbetyg utfärdas när skolplikten upphör (vanligtvis efter årskurs 9 i grundskolan och grundskolan samt i årskurs 10 i specialskolan). För en elev som inte har skolplikt ska slutbetyg utfärdas när eleven har slutfört den högsta årskursen. Slutbetyget ska innehålla uppgifter om den högsta årskurs som

²⁸ 10 kap. 15 §, 11 kap. 19 och 21 §§, 12 kap. 15 § och 13 kap. 16 och 17 §§ skollagen.

²⁹ 10 kap. 19 och 20 §§, 11 kap. 22 och 23 §§, 12 kap. 19 och 20 §§ och 13 kap. 20 och 21 §§ skollagen.

eleven har genomgått och elevens betyg. Terminsbetygen ska inte ingå i slutbetyget.³⁰

Ett avgångsintyg ska utfärdas om en elev slutar sin utbildning hos en huvudman utan att slutbetyg utfärdas, eller när en elev i sameskolan slutar sin utbildning innan eleven har gått ut årskurs 6.³¹

Prövning

Den som vill ha betyg i grundskolan och specialskolan har rätt att genomgå en prövning. Detta gäller även den som tidigare har fått betyg i ett avslutat ämne eller slutbetyg. Den som har avslutat årskurs 9 i grundskolan utan att ha uppnått behörighet till ett nationellt program i gymnasieskolan och som fått undervisning i lovskola, ska erbjudas prövning för betyg i lovskolans undervisningsämnen.³² Den som redan har slutbetyg har efter prövning i ett eller flera ämnen rätt att få ett nytt slutbetyg.³³

5.2.2 Betyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan

Kursbetyg

Utbildningen i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan ges i form av en eller flera kurser inom varje ämne.³⁴ Betyg sätts på varje avslutad kurs förutom när en elev i gymnasiesärskolan inte har uppnått kraven för betyget E. Då ska betyg inte sättas.³⁵ Inom gymnasiesärskolans individuella program läser eleverna ämnesområden och där sätts inga betyg.³⁶

³⁰ 6 kap. 14 och 15 §§ skolförordningen.

³¹ 6 kap. 17 § skolförordningen.

³² 10 kap. 23 § och 12 kap. 23 § skollagen.

³³ 6 kap. 21 § skolförordningen.

³⁴ 16 kap. 21 och 23 §§ och 19 kap. 22 och 24 §§ skollagen.

³⁵ 15 kap. 22 §, 18 kap. 22–23 §§, 20 kap. 35 § skollagen.

³⁶ En elev som går ett individuellt program kan läsa gymnasiesärskolekurser och får då betyg enligt bestämmelserna för dessa.

Betyg för elever som inte följt undervisningen

En elev som inte följt undervisningen i en kurs får ges betyget E på kursen av rektorn om det framgår av betyg, intyg eller liknande att eleven genom studier i utlandet eller på annat sätt förvärvat sådana kunskaper som behövs för betyget E, och om kursen anordnas vid skolenheten.³⁷

Gymnasieexamen

En gymnasieexamen ska utfärdas till en elev som har gått ett nationellt program i gymnasieskolan som omfattar 2 500 gymnasiepoäng.³⁸ Kraven för en examen varierar mellan olika program, men gemensamt är att eleven ska ha godkända betyg i en utbildning som omfattar minst 2 250 gymnasiepoäng, och som innefattar vissa kurser och ett gymnasiearbete.

För en högskoleförberedande examen krävs godkända betyg på kurser i svenska eller svenska som andraspråk om sammanlagt 300 poäng, engelska om sammanlagt 200 poäng, och matematik om sammanlagt 100 poäng. För en yrkesexamen krävs godkända betyg på kurser i svenska eller svenska som andraspråk, engelska och matematik om sammanlagt 100 gymnasiepoäng i varje ämne samt krav på godkända betyg på kurser om 400 poäng av de programgemensamma ämnena.³⁹ En elev som uppfyller kraven för en gymnasieexamen ska få ett examensbevis. För en elev som inte uppnår 2 250 gymnasiepoäng eller som inte har genomfört sitt gymnasiearbete ska ett studiebevis utfärdas.⁴⁰

En gymnasieingenjörsexamen ska utfärdas om en elev har gått en vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år med godkända betyg. För en elev som inte uppfyllt kraven för gymnasieingenjörsexamen ska ett studiebevis utfärdas.⁴¹

³⁷ 8 kap. 27 § gymnasieförordningen.

³⁸ 16 kap. 26 § skollagen.

³⁹ 16 kap. 27 och 28 §§ skollagen och 8 kap. 4–7 §§ gymnasieförordningen.

⁴⁰ 8 kap. 12 § gymnasieförordningen.

⁴¹ 17 a kap. skollagen och förordning (2014:854) om vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år och statsbidrag för sådan utbildning.

Betyg från ett introduktionsprogram i gymnasieskolan

På ett introduktionsprogram kan eleverna läsa såväl ämnen från grundskolan som kurser från gymnasieskolan. En elev som har fått betyg i ett av grundskolans ämne har rätt att få ett nytt slutbetyg från grundskolan.⁴² En elev som läst grundskoleämnena utan att få godkänt betyg ska få en skriftlig bedömning av sin kunskapsutveckling i varje ämne.⁴³

När en elev på ett introduktionsprogram har nått målen för utbildningen enligt sin individuella studieplan ska rektorn utfärda ett gymnasieintyg som visar vilken utbildning eleven har fått. Intyget ska innehålla uppgifter om utbildningens mål, samtliga betyg som eleven har fått, andra insatser som har ingått i den individuella studieplanen, och när det är aktuellt, det yrkesområde som utbildningen har inriktats mot. En elev som avbryter sin utbildning på ett introduktionsprogram eller inte når målen för utbildningen enligt sin individuella studieplan ska få en sammanställning av vilka delar av utbildningen eleven har fullföljt jämfört med sin individuella studieplan.⁴⁴

Prövning

En elev i gymnasieskolan har rätt att genomgå prövning vid den egna skolenheten i alla kurser och det gymnasiearbete som ingår i elevens individuella studieplan, om eleven inte tidigare har fått betyg på kursen eller gymnasiearbetet eller om eleven har fått betyget F.⁴⁵

Den som inte är elev i gymnasieskolan men vill ha betyg därifrån har rätt att genomgå prövning i alla kurser som får finnas på ett nationellt program, utom de kurser som bara får anordnas på vissa utbildningar. Detta gäller även personer som inte tillhör gymnasieskolans målgrupp. Rätten gäller också gymnasiearbetet.⁴⁶

⁴² 8 kap. 11 § gymnasieförordningen.

⁴³ 8 kap. 20 § gymnasieförordningen.

⁴⁴ 8 kap. 21 och 22 §§ gymnasieförordningen.

⁴⁵ 8 kap. 24 § gymnasieförordningen.

⁴⁶ 8 kap. 25 § gymnasieförordningen.

Gymnasiesärskolebevis

I gymnasiesärskolan utfärdas gymnasiesärskolebevis efter avslutat nationellt program. En elev får ett sådant bevis om hon eller han har läst ett fullständigt, reducerat eller utökat program inom ramen för en utbildning om 2 500 gymnasiesärskolepoäng.⁴⁷

Betyg från individuella program i gymnasiesärskolan

På ett individuellt program läser eleverna ämnesområden som inte betygssätts. En elev som har förutsättningar kan också läsa kurser från gymnasiesärskoleämnena, som i så fall betygssätts.⁴⁸

Ett gymnasiesärskolebevis utfärdas efter avslutat individuellt program. Av beviset ska det bland annat framgå vilka ämnesområden som beviset avser och deras omfattning, och i förekommande fall vilka kurser som beviset avser, hur många gymnasiesärskolepoäng som varje kurs har omfattat och vilket betyg eleven har fått på varje kurs eller om betyg inte har kunnat sättas på grund av elevens frånvaro.⁴⁹

5.2.3 Betyg i den kommunala vuxenutbildningen

Kursbetyg

Utbildningen i komvux ges i form av kurser och betyg ska sättas på varje avslutad kurs.⁵⁰ Det förekommer också att kurser delas upp i delkurser och då sätts betyg på varje avslutad delkurs. För en elev som har fått betyg på samtliga delkurser av en kurs ska ett sammanfattande betyg sättas på kursen.⁵¹

Betyg på kurser i utbildning på gymnasial nivå ska grundas på en bedömning av elevens kunskaper i förhållande till kunskapskraven i ämnesplanerna. Kunskapskrav ska finnas för varje kurs där betyg sätts.⁵²

⁴⁷ 19 kap. 27 § skollagen och 8 kap. 22 a § gymnasieförordningen.

⁴⁸ 18 kap. 22 § och 19 kap. 15 § skollagen.

⁴⁹ 8 kap. 22 b § gymnasieförordningen.

⁵⁰ 20 kap. 35 § skollagen.

⁵¹ 2 kap. 3 och 4 §§ och 4 kap. 6 § förordningen om vuxenutbildning.

⁵² 20 kap. 37 § skollagen.

Gymnasieexamen från komvux

En gymnasieexamen från komvux omfattar 2 400 gymnasiepoäng eftersom Idrott och hälsa 1 (100 poäng) inte ingår i en högskoleförberedande examen eller yrkesexamen från komvux.⁵³ För att få en gymnasieexamen måste 2 250 poäng av 2 400 poäng vara godkända.

Yrkesexamen

För att få en yrkesexamen inom komvux krävs godkända betyg i svenska eller svenska som andraspråk kurs 1, engelska kurs 5, matematik kurs 1 a, och gymnasiearbetet. Examen ska även innefatta betyg på en eller flera kurser i historia, samhällskunskap, religionskunskap och naturkunskap om sammanlagt 50 gymnasiepoäng i varje ämne. Slutligen ska examen också innefatta betyg som till övervägande del är satta på kurser som får ingå i ett och samma nationella yrkesprogram i gymnasieskolan med sammanlagt högst 1 800 gymnasiepoäng.

Högskoleförberedande examen

För att få en högskoleförberedande examen inom komvux krävs godkända betyg i svenska eller svenska som andraspråk kurs 1, 2 och 3, engelska kurs 5 och 6, matematik kurs 1 b eller 1 c, och gymnasiearbetet. Examen ska också omfatta betyg på en eller flera kurser i historia, samhällskunskap, religionskunskap och naturkunskap samt i förekommande fall matematik.⁵⁴ Betyg på kurser i naturkunskap får ersättas med betyg på kurser i biologi, fysik och kemi. Övriga betyg som ingår i en sådan examen ska till övervägande del vara satta på andra kurser som får ingå i ett och samma nationella högskoleförberedande program i gymnasieskolan.⁵⁵

⁵³ Jämför med gymnasieexamen från gymnasieskolans som omfattar 2 500 gymnasiepoäng.

⁵⁴ I den omfattning som framgår av bilaga 3 till skollagen (2010:800) när det gäller det högskoleförberedande program i gymnasieskolan som utbildningen huvudsakligen motsvarar.

⁵⁵ 4 kap. 14–20 §§ förordningen (2011:1108) om vuxenutbildning.

Examen eller slutbetyg med stöd av övergångsbestämmelser till förordningen (2011:1108) om vuxenutbildning⁵⁶

Elever som har påbörjat studier i komvux före den 1 juli 2011, och som vill fortsätta eller återuppta studierna inom vuxenutbildningen efter juni 2012, ska fullfölja utbildningen enligt de föreskrifter som numera gäller för utbildningen. För dessa elever får gymnasieexamen utfärdas om de uppfyller de villkor som ställs. I en sådan examen får betyg som är satta före den 1 juli 2012 ingå om Skolverket har meddelat föreskrifter om det i den så kallade motsvarandelistan⁵⁷.

Om en elev har ett eller flera betyg satta före den 1 juli 2012, varav ett eller flera inte kan omvandlas eller vilkas omvandling skulle innebära en nackdel för eleven, får rektorn dock besluta att slutbetyg från gymnasial vuxenutbildning får utfärdas om eleven uppfyller villkoren för ett sådant slutbetyg. I slutbetyget får då betyg som är satta på kurser enligt ämnesplaner ingå. Slutbetyg från gymnasial vuxenutbildning får utfärdas senast den 1 juli 2021.

Validering

En elev i komvux kan få sina kunskaper och sin kompetens validerade. Med validering avses en process som innebär en strukturerad bedömning, värdering och dokumentation samt ett erkännande av kunskaper och kompetens som en person besitter oberoende av hur de förvärvats. Betygssättning efter en validering sker genom prövning.⁵⁸

Prövning

Den som är bosatt i landet och vill ha betyg från komvux ska ha möjlighet att genomgå prövning i alla kurser som det sätts betyg på och i gymnasiearbete. Detta gäller även den som tidigare har fått betyg på kursen eller gymnasiearbetet. Den som är elev i gymnasieskolan får dock inte genomgå prövning i en kurs eller ett gymnasiearbete, om eleven redan har fått minst betyget E på kursen eller gymnasiearbetet.⁵⁹

⁵⁶ Enligt punkten 4 i övergångsbestämmelser till förordningen (2011:1108) om vuxenutbildning.

⁵⁷ SKOLFS 2011:196.

⁵⁸ 20 kap. 42 § skollagen samt 4 kap. 24 § förordningen (2011:1108) om vuxenutbildning.

⁵⁹ 20 kap. 40 § skollagen.

Gymnasiesärskolebevis

Ett gymnasiesärskolebevis ska utfärdas för den som har avslutat komvux som särskild utbildning på gymnasial nivå. Av gymnasiesärskolebeviset ska det bland annat framgå om utbildningen huvudsakligen motsvarar ett fullständigt program i gymnasiesärskolan och vilket program som utbildningen i så fall huvudsakligen motsvarar.⁶⁰

5.3 Det nationella stödet för kunskapsbedömning och betygssättning

Det nationella stödet för kunskapsbedömning och betygssättning består av nationella prov, nationella bedömningsstöd och nationella kartläggningmaterial. Skolverket ansvarar för att utveckla och tillhandahålla nationella prov och annat bedömningsstöd för lärare i olika ämnen och kurser.⁶¹

5.3.1 Nationella prov

I grundskolan ska nationella prov användas i årskurs 3, 6 och 9 i matematik och svenska eller svenska som andraspråk, i årskurs 3 och 6 i sameskolan samt i årskurs 4, 7 och 10 i specialskolan. I engelska ska nationella prov användas i årskurs 6 i sameskolan och i årskurs 6 och 9 i grundskolan samt i årskurs 7 och 9 i specialskolan. Nationella prov ska även användas i de samhällsorienterande och naturorienterande ämnena⁶² i årskurs 9 i grundskolan. Motsvarande gäller för årskurs 7 och 10 i specialskolan.

I gymnasieskolan ska nationella prov användas i den högsta avslutande kursen på programmet, och i förekommande fall inriktningen, i ämnena engelska, matematik och svenska eller svenska som andraspråk med undantag för kursen svenska 2 eller svenska som andraspråk 2.⁶³ I komvux på gymnasial nivå ska nationella prov användas i engelska 5 och 6, i matematik 1–4, och i svenska eller svenska som andraspråk 1 och 3.

⁶⁰ 4 kap. 20 a § förordningen (2011:1108) om vuxenutbildning.

⁶¹ 5–6 §§ förordning (2015:1047) med instruktion för Statens skolverk.

⁶² Geografi, historia, religionskunskap eller samhällskunskap samt biologi, fysik eller kemi.

⁶³ 8 kap. 3 och 3 b §§ gymnasieförordningen.

5.3.2 Resultatet på ett nationellt prov ska särskilt beaktas

Vid betygssättningen i ett ämne eller kurs som det ges ett nationellt prov i ska elevens resultat på provet särskilt beaktas. Om det finns särskilda skäl ska dock inte provresultatet eller resultat på delprov särskilt beaktas.⁶⁴

Formuleringen ”särskilt beaktas” innebär att provresultatet inte helt ska styra betyget utan att provet ska utgöra ett stöd vid betygssättningen. Läraren ska även framöver göra en allsidig bedömning av de kunskaper och färdigheter som eleven har uppvisat i förhållande till de aktuella kunskapskraven. Resultatet på ett nationellt prov kan alltså inte ensamt utgöra underlag för 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.⁶⁵

5.3.3 Nationella bedömningsstöd

Det finns nationella bedömningsstöd som ska användas i årskurs 1 i grundskolan och motsvarande skolformer i ämnena matematik och svenska eller svenska som andraspråk och ska stödja lärarnas bedömning av elevernas kunskaper. Bedömningsstöd finns även i andra ämnen och årskurser i grundskolan och motsvarande skolformer samt för olika ämnen i gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och vuxenutbildningen.^{66,67} Exempelvis finns ett nationellt kartläggningsmaterial i förskoleklassen med syftet att kartlägga elevernas språkliga medvetenhet och matematiska tänkande.⁶⁸ Det finns även ett kartläggningsmaterial för bedömning av nyanlända elevers kunskaper.

⁶⁴ 10 kap. 20 a §, 12 kap. 20 a §, 13 kap. 21 a §, 15 kap. 25 a § och 20 kap. 37 a § skollagen.

⁶⁵ Prop. 2017/18:14, Nationella prov – rättvisa, likvärdiga, digitala, s. 39 f.

⁶⁶ 29 kap. 28 a § skollagen samt 9 kap. 22 b §, 10 kap. 11 §, 11 kap. 12 b § och 12 kap. 12 b § skolförordningen.

⁶⁷ 29 kap. 28 a § skollagen och 8 kap. 3 f och 3 g §§ gymnasieförordningen.

⁶⁸ 8 kap. 2 § skolförordningen.

5.4 Behörighet och urval till nationella program i gymnasieskolan

För att bli behörig att söka till ett nationellt program från grundskolan eller motsvarande skolformer krävs åtta eller tolv godkända betyg.

För behörighet till ett yrkesprogram krävs godkända betyg i åtta ämnen: svenska eller svenska som andraspråk, engelska och matematik samt godkända betyg i minst fem andra ämnen. För behörighet till ett högskoleförberedande program krävs godkända betyg i tolv ämnen: svenska eller svenska som andraspråk, engelska, matematik samt godkända betyg i minst nio andra ämnen som är något olika beroende på program.

Ett urval ska göras om inte alla behöriga sökande kan antas. Detta är särskilt vanligt i större kommuner där utbudet av skolor är stort. Det går till på det sättet att en sökande med ett högre meritvärde ska antas före en sökande med ett lägre meritvärde. Meritvärdet är summan av betygsvärdena för de 16 bästa betygen i elevens slutbetyg. Elever som har slutbetyg i moderna språk kan tillgodoräkna sig även betyget i detta ämne, det innebär att betygsvärdena för 17 betyg utgör elevens meritvärde. I meritvärdet får man räkna in betyg som man har fått genom provning.⁶⁹

5.5 Behörighet och urval till högskolan

Tillträdet till högskolan består av behörighet och urval. Behörigheten anger de krav på förkunskaper som en sökande ska uppfylla för att kunna antas till en utbildning och samtidigt kunna tillgodogöra sig densamma.

Ansökan till högskoleutbildningar kräver alltid grundläggande behörighet. För många utbildningar krävs det också någon form av särskild behörighet. Ett urval ska göras om inte alla behöriga sökande kan antas. Det går till på det sättet att en sökande med ett högre meritvärde ska antas före en sökande med ett lägre meritvärde.

⁶⁹ 7 kap. 4 § gymnasieförordningen.

5.5.1 Grundläggande högskolebehörighet – examen på gymnasial nivå

Utbildning på grundnivå ska väsentligen bygga på de kunskaper som eleverna får på nationella program i gymnasieskolan eller motsvarande kunskaper.⁷⁰ En sökande som till exempel har en högskoleförberedande examen från gymnasieskolan eller från komvux uppfyller kraven för grundläggande behörighet. Det gör också den som har en yrkesexamen från gymnasieskolan eller från komvux och som har lägst betyget E i de kurser i svenska eller svenska som andraspråk och engelska som krävs för en högskoleförberedande examen.⁷¹

Den 1 januari 2022 träder nya bestämmelser om grundläggande behörighet i kraft. De nya bestämmelserna ska tillämpas första gången vid antagning till utbildning som börjar efter utgången av maj 2022.⁷² För grundläggande behörighet till utbildning på grundnivå ska det krävas att den sökande har nödvändiga kompetenser för att kunna tillgodogöra sig sådan utbildning, i stället för som i dag krav på hur den grundläggande behörigheten kan uppnås.⁷³ Med andra ord tydliggör kompetenserna vad den grundläggande behörigheten består i. En sökande ska fortfarande anses ha nödvändiga kompetenser om sökanden har en högskoleförberedande examen eller yrkesexamen med lägst betyget E i de kurser i svenska eller svenska som andraspråk och engelska som krävs för en högskoleförberedande examen.⁷⁴ För dem som inte har en avslutad gymnasieutbildning eller motsvarande behöver de nödvändiga kompetenser som efterfrågas kunna visas på annat sätt. Bland annat ska en försöksverksamhet med behörighetsprov bedrivas 2022–2023.⁷⁵

⁷⁰ 1 kap. 8 § högskolelagen (1992:1434).

⁷¹ 7 kap. 5 § högskoleförordningen.

⁷² Förordning (2018:1503) om ändring i högskoleförordningen (1993:100).

⁷³ 7 kap. 5 a § 6 högskoleförordningen och förordning (2018:1510) om försöksverksamhet med behörighetsprov för tillträde till högskoleutbildning.

⁷⁴ Bestämmelsen i den nya 7 kap. 5 a § och bestämmelsen i den nya lydelsen i 7 kap. 5 § högskoleförordningen träder i kraft den 1 januari 2022 och ska tillämpas första gången vid antagning till utbildning som börjar efter utgången av maj 2022. Förordning (2018:1503) om ändring i högskoleförordningen (1993:100) och prop. 2017/18:204.

⁷⁵ 7 kap. 5 a § 6 högskoleförordningen och förordning (2018:1510) om försöksverksamhet med behörighetsprov för tillträde till högskoleutbildning.

5.5.2 Särskild behörighet – kurser från gymnasieskolan eller motsvarande

Med särskild behörighet avses de specifika krav som, utöver den grundläggande behörigheten, kan vara föreskriven för en viss utbildning. Kraven får bland annat avse kunskaper från en eller flera kurser i gymnasieskolan eller motsvarande kunskaper.⁷⁶

Den särskilda behörigheten anges i så kallade områdesbehörigheter. Varje områdesbehörighet består av behörighetskurser och meritkurser. Behörighetskurser är kurser i ett visst ämne i gymnasieskolan. Meritkurser är kurser från gymnasial utbildning som är särskilt meriterande vid urval och som inte utgör krav på grundläggande eller särskild behörighet.

Den 1 januari 2019 trädde nya bestämmelser om särskild behörighet i kraft. De nya bestämmelserna ska tillämpas första gången vid antagning till utbildning som börjar efter utgången av maj 2022. De nya bestämmelserna innebär bland annat att systemet med områdesbehörigheter kommer att avskaffas och ersättas av vilka krav på särskild behörighet från en eller flera kurser i gymnasieskolan eller motsvarande kunskaper, som ska gälla för ett utbildningsprogram som vänder sig till nybörjare och som leder till en yrkesexamen.

5.5.3 Urval

I situationer då ett urval behöver göras består urvalsgrunderna av betyg, resultat från högskoleprovet och av högskolan bestämda urvalsgrunder. Vid urval till en utbildning ska platserna som huvudregel fördelas med minst en tredjedel på grundval av betyg, minst en tredjedel på grundval av resultat från högskoleprovet, och högst en tredjedel på grundval av de av högskolan bestämda urvalsgrunderna. En av högskolan beslutad urvalsgrund ska bestå av sakliga omständigheter som är av betydelse för utbildningen. Det kan till exempel vara meriter som förvärvats i arbetslivet eller att betyg och högskoleprovresultat används på ett annat sätt än vad som görs inom betygs- och provurvalet.⁷⁷

Den 1 januari 2022 träder nya bestämmelser om urval i kraft och ska tillämpas första gången vid antagning till utbildning som börjar

⁷⁶ 7 kap. 8 § högskoleförordningen.

⁷⁷ Prop. 2017/18:204.

efter utgången av maj 2022. Det kommer bland annat att finnas möjlighet för en högskola att få tilldela en mindre andel platser på grundval av högskoleprovet. Bestämmelserna om deltagande i högskoleprovet i den nya lydelsen ska dock tillämpas första gången vid prov som genomförs våren 2022.

Meritvärdering

Betygen i de kurser som ingår i ett program från gymnasieskolan ska ges siffervärdena:

F	0
E	10,0
D	12,5
C	15,0
B	17,5
A	20,0

Siffervärdet för varje betyg i en kurs ska multipliceras med det antal gymnasiepoäng som det betyget omfattar, varvid ett betygsvärde fås. Det sammanlagda betygsvärdet för alla betyg i de kurser som ingår i ett fullständigt program från gymnasieskolan ska divideras med 2 400, varvid ett jämförelsetal fås.

Sedan jämförelsetalet har räknats ut ska betyg i meritkurser tillgodoräknas som meritpoäng. Meritkurser är vissa kurser från gymnasial utbildning som är särskilt meriterande vid urval och som inte utgör krav på grundläggande eller särskild behörighet. Det handlar om fördjupning i ämnena moderna språk, svenskt teckenspråk för hörande, engelska och matematik. Högst 2,5 meritpoäng får adderas till jämförelsetalet, varav högst 1,5 meritpoäng får avse ämnet moderna språk eller ämnet svenskt teckenspråk för hörande, högst 1,0 meritpoäng får avse ämnet engelska och högst 1,5 meritpoäng får avse ämnet matematik.⁷⁸

⁷⁸ Bilaga 3, Högskoleförordningen.

5.6 Behörighet och urval till yrkeshögskolan

En yrkeshögskoleutbildning ska vara öppen för alla som uppfyller kraven för behörighet. Om det är fler behöriga sökande än tillgängliga platser ska ett urval göras.⁷⁹

5.6.1 Grundläggande behörighet

Grundläggande behörighet har bland annat den som har avlagt en gymnasieexamen i gymnasieskolan eller inom komvux.⁸⁰

5.6.2 Behörighet i övrigt

För behörighet att antas till en utbildning får det utöver grundläggande behörighet ställas krav på särskilda förkunskaper. Sådana krav ska vara nödvändiga för att den studerande ska kunna tillgodogöra sig utbildningen. Kraven får bland annat avse kunskaper från en eller flera kurser i gymnasieskolans nationella program eller motsvarande kunskaper.⁸¹

Enligt skollagen har en vuxen rätt att delta i komvux på gymnasial nivå i syfte att uppfylla krav på särskilda kunskaper för utbildningar inom yrkeshögskolan.⁸²

5.6.3 Urval

Om antalet platser inom en utbildning är mindre än antalet behöriga sökande, får ett urval göras. Hänsyn ska då tas till den sökandes möjlighet att tillgodogöra sig utbildningen. Vid urvalet får urvalsgrunderna betyg, särskilt prov, tidigare utbildning och yrkeserfarenhet användas.⁸³

⁷⁹ 15 och 17 §§ lagen (2009:128) om yrkeshögskolan.

⁸⁰ 3 kap. 1 § förordningen (2009:130) om yrkeshögskolan.

⁸¹ 3 kap. 3 § förordningen (2009:130) om yrkeshögskolan.

⁸² 20 kap. 19 b § skollagen.

⁸³ 3 kap. 5 och 6 §§ förordningen (2009:130) om yrkeshögskolan.

6 Den kursutformade gymnasieskolan – historik och nuläge

I detta kapitel beskriver utredningen framväxten av den kursutformade gymnasieskola vi har i dag. En kort beskrivning görs även av framväxten av den kursutformade gymnasiesärskolan och kommunernas vuxenutbildning. I slutet av kapitlet beskrivs hur samtliga dessa skolformer på gymnasial nivå ser ut i dag. Kapitlet är avsett att tjäna som bakgrund till utredningens förslag om en modell för ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan (se vidare kapitel 11).

Under den gymnasiereform som genomfördes i början av 1990-talet infördes målrelaterade betyg parallellt med införandet av ett kursutformat system. Processerna var parallella men inte beroende av varandra. För att tydliggöra vad som var intentionerna med dels kursutformningen dels de olika betygssystemen beskrivs bakgrunderna var för sig. Bakgrund om betygssystemen beskrivs i kapitel 4. Vissa överlappningar finns i kapitlen eftersom utformningen av gymnasieskolan och dess betygssystem är nära förknippade med varandra.

6.1 Visioner om en kursutformad gymnasieskola

Sedan gymnasieskolan infördes 1971¹ har flera utredningar analyserat hur kunskapsinnehållet ska organiseras på ett ändamålsenligt sätt för att tillgodose både elevernas lärande och samhällets behov av olika yrken och kompetenser. De ökande kraven på flexibilitet i

¹ Prop. 1968:140. De tre skolformerna yrkesskola, fackskola och gymnasium upphörde och ersattes 1971 av en enda skolform, vilken kom att benämnas gymnasieskolan.

gymnasieskolan föranledde i början av 90-talet en omorganisering av kunskapsinnehållet från ämnesutformning till kursutformning. I det tidigare ämnesutformade linjegymnasiet studerade eleverna ämnen som ofta pågick under flera årskurser innan det slutgiltiga betyget i ämnet sattes. I den kursutformade gymnasieskolan, som vi fortfarande har i dag, består ämnena av olika kurser som kan liknas vid ”byggstenar” som kombineras på olika sätt och där betyg sätts efter varje kurs.²

6.1.1 Den ämnesutformade gymnasieskolan ansågs svåröverskådlig och stelbent

Den gymnasieskola som infördes 1971 bestod av linjer med grenar och specialkurser som var och en utgjorde en egen studieväg, enligt den läroplan för gymnasieskolan som beslutades 1970 (Lgy 70³). Totalt handlade det om över 500 studievägar och ännu fler kursplaner (en kursplan omfattade hela ämnet som en elev på en viss studieväg skulle läsa) eftersom det kunde finnas olika kursplaner för samma ämne, till exempel beroende på hur länge ämnet lästes på studievägen.⁴

Gymnasieskolan var ämnesutformad och kunskapsinnehållet var med andra ord organiserat i ämnen som hade definierats och avgränsats mot varandra, med utgångspunkt i de förslag gymnasieutredningen och fackskoleutredningen lämnat.⁵ Målet med gymnasieutbildningen avgjorde omfattningen av kunskapsinnehållet i ämnena.⁶ Eleven studerade ämnen ett visst antal veckotimmar och årskurser beroende på vald linje, gren eller specialkurs (se även kapitel 7). Efter varje termin fick eleven ett terminsbetyg som var en bedömning av kunskaperna i hela ämnet. Det betyg som eleven fick efter den årskurs ämnet avslutades blev elevens ämnesbetyg.

Systemet uppfattades som svåröverskådligt på grund av alla valbara studievägar. Det ansågs även stelbent eftersom eleven hade få möjligheter till personliga val av ämnen inom sin studieväg. Skulle

² SOU 2016:77.

³ Skolöverstyrelsen (1970).

⁴ Prop. 1990/91:85.

⁵ SOU 1963:42, SOU 1963:50.

⁶ SOU 1963:42.

eleven byta studieväg innebar det oftast att eleven behövde börja om i årskurs 1, eftersom kursplanerna var olika på olika studievägar.⁷

6.1.2 Med sikte på en mer flexibel gymnasieskola

1976 tillsattes en gymnasieutredning som bland annat hade i uppdrag att föreslå en mer flexibel gymnasieskola och ökad samverkan mellan gymnasieskolans studievägar, kommunal vuxenutbildning och arbetsmarknadsutbildning.⁸

Bland de förslag som slutligen lades fram fanns en modell för en kursutformad gymnasieskola som skulle kunna införas på längre sikt eftersom förslaget medförde ett omfattande reformarbete. Enligt förslaget skulle flera av gymnasieskolans ämnen vara indelade i grundkurser och tilläggskurser. En av utredningens främsta utgångspunkter för förslaget var elevernas valfrihet. Gymnasieskolan skulle sträva efter att inom de totala tidsramarna erbjuda så många tilläggskurser att alla elever skulle få sina önskemål tillgodosedda. Det var enligt utredningen viktigt att tilläggskurserna skulle vara kvalitetsinriktade och syfta till såväl fördjupning som breddning. För yrkesämnena skulle de obligatoriska tilläggskurserna ligga på den nivå som ledde till avgångskompetens.⁹

6.1.3 Försöks- och utvecklingsarbete för att stegvis reformera gymnasieskolan

Den dåvarande regeringen gick inte vidare med Gymnasieutredningens förslag utan föreslog i stället en försöksverksamhet och utvecklingsarbete med syfte att stegvis reformera gymnasieskolan, där även tanken med kursutformning fanns med.¹⁰ Detta ledde till att en försöksverksamhet infördes som benämndes FS-projektet, där FS stod för de frivilliga skolformerna. Inom projektet pågick bland annat försök med kursindelning av ämnen. FS-försöken omfattade i huvudsak de teoretiska studievägarna.¹¹

⁷ SOU 1996:1.

⁸ SOU 1981:96.

⁹ Ibid.

¹⁰ Prop. 1983/84:116.

¹¹ SOU 2002:120, bilaga 4.

För att i högre utsträckning inkludera de yrkesförberedande utbildningarna i utvecklingsarbetet tillsattes 1984 en expertgrupp för översyn av de gymnasiala utbildningarna (ÖGY). I expertgruppens betänkande föreslogs ett enhetligt system med modulindelning i de tre utbildningsformerna gymnasieskola, komvux och den yrkesinriktade arbetsmarknadsutbildningen (AMU). Inom AMU användes redan moduler, där utbildningsinnehållet delades upp i mindre enheter som byggde på ett visst målpreciserat utbildningsavsnitt. Även i komvux användes ett slags modulsystem som utgick från de delmoment i gymnasieskolan som fanns i läroplanssupplementen. Genom att också införa moduler på de yrkesinriktade studievägarna i gymnasieskolan skulle enligt expertgruppen övergångar mellan de olika utbildningsformerna möjliggöras och dessutom skulle utbildningsinnehållet i gymnasieskolan bli lättare att revidera.¹² Expertgruppen föreslog en försöksverksamhet som också infördes från 1988.¹³

6.1.4 Beslut om att göra gymnasieskolan kursutformad

Utifrån resultaten från bland annat försöksverksamheten med kursindelning av ämnen och modulsystem på de yrkesinriktade studievägarna, beslutades 1991 att gymnasieutbildningen skulle organiseras i 16 treåriga nationella program och att gymnasieskolan skulle bli kursutformad.¹⁴ Reformen skulle genomföras under en fyraårsperiod medan nya kursplaner successivt togs fram, utformade för en kursutformad gymnasieskola.

Intentionen med reformen var att en kursutformad gymnasieskola skulle skapa möjligheter att åstadkomma den flexibilitet och de samarbetsformer som behövdes för att gymnasieutbildningen skulle bli en motor för enskilda regioners utveckling. Genom kursutformningen blev gymnasieskolan mer lik komvux. Eleverna skulle genom kursutformningen även få en ökad möjlighet att tillsammans med sina lärare planera innehållet och uppläggningsen av kurser.¹⁵

¹² SOU 1986:2.

¹³ SOU 2002:120, bilaga 4.

¹⁴ Prop. 1990/91:85 Riksdagen beslutade i enlighet med dessa förslag i propositionen.

¹⁵ Ibid.

6.2 Den kursutformade gymnasieskolan infördes

Samtidigt som det fattades beslut om den kursutformade gymnasieskolan fanns en läroplanskommitté och en parlamentarisk beredning av betygsfrågorna som skulle redovisa sina betänkanden senare under 1991. Förslagen i dessa betänkanden utgjorde underlag till propositionen *Ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och särvtux* där ett fortsatt arbete med att införa en kursutformad gymnasieskola föreslogs. Utöver ett nytt mål- och kunskapsrelaterat betygssystem och en ny läroplan för gymnasieskolan presenterades också hur en kursutformad gymnasieskola skulle utformas utifrån program i stället för linjer.¹⁶

De elever som gick sin utbildning i de program som startade från och med hösten 1992, och som tillämpade nya program mål och kursplaner, fick fortsatt ämnesbetyg under 1992–1994. Den 1 juli 1994 infördes den kursutformade gymnasieskolan fullt ut vilket innebar att utbildningen inom varje ämne i gymnasieskolan därefter skulle ske i form av en eller flera kurser, och att betyg skulle sättas efter varje kurs. Det infördes även en gemensam läroplan för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och särvtux, Lpf 94.¹⁷

6.2.1 Flexibilitet för eleverna

Ett viktigt skäl för kursutformningen var flexibiliteten för eleverna, bland annat skulle eleverna kunna placeras i en kurs med en svårighetsgrad efter sin kunskapsnivå. Enligt regeringen hade den målsättning som gymnasieskolan dittills haft om att vara en gymnasieskola för alla – både för mer och mindre studiemotiverade elever – varit en för stor utmaning för lärarna. En avsikt med kursutformningen var också att elever skulle kunna genomföra sin gymnasieutbildning på kortare eller längre tid än tre år, beroende på utgångsläge och elevens förutsättningar till lärande. Med en kursutformad gymnasieskola fick eleverna även bättre möjligheter att kombinera studieförberedande och yrkesförberedande kurser i sin utbildning. Vidare fanns en tanke om att en flexibilitet som innebar ökade möjligheter för

¹⁶ Prop. 1992/93:250.

¹⁷ SKOLFS 1994:2.

eleverna att sätta samman sina program efter individuella önskemål skulle inverka positivt på elevernas studiemotivation.¹⁸

6.2.2 Flexibilitet för skolor och kommuner

Flexibiliteten skulle inte bara medföra fördelar för eleverna. Det fanns även förväntningar att skolorna skulle få en ökad flexibilitet i sin planering, vilket bland annat skulle möjliggöra en genomgripande samverkan mellan kommunal vuxenutbildning (komvux) och gymnasieskolan och mellan olika gymnasieskolor. Samläsning mellan och inom skolformerna skulle kunna minska kommunernas kostnader för utbildningen och öka utbildningsmöjligheterna för eleverna genom ett gemensamt utbildningsutbud. Den farhåga som tidigare hade framhållits om att vuxenpedagogiken skulle ta över ungdomspedagogiken i blandade åldersgrupper hade fått mindre betydelse eftersom skolformerna åldersmässigt närmat sig varandra genom att medelåldern i komvux sjunkit. Kommunerna och skolorna skulle också få bättre möjligheter att profilera sin utbildning mot det lokala arbetslivets behov och att sätta samman utbildningar med klarare definierad yrkesinriktning än vad nationella program och grenar gav. Med kursutformningen skulle det också successivt och i takt med arbetslivets behov vara lättare att förnya utbildningen genom utbyte av kurser.¹⁹

6.2.3 En mer kursutformad gymnasieskola var modellen

När det gällde hur en kursutformad gymnasieskola skulle utformas ansåg regeringen att en helt kursutformad gymnasieskola, där eleverna sätter samman sina studieprogram genom att fritt välja kurser, inte var lämplig för ungdomsskolan. Det skulle bland annat riskera att störa införandet av den reformerade programbaserade gymnasieskolan som pågick i kommunerna, vilket i sig var det första steget mot en kursutformad gymnasieskola. Eftersom programramarna skulle komma att begränsa friheten i en kursutformad gymnasieskola användes därför uttrycket ”en mer kursutformad gymnasieskola”.²⁰

¹⁸ Prop. 1992/93:250.

¹⁹ Ibid.

²⁰ Ibid.

6.3 Den kursutformade gymnasieskolan utvecklades vidare

Den kursutformade gymnasieskolan som infördes 1994 gav ett betydande friutrymme till skolor och huvudmän. Det fanns dock några nationellt styrda ramar för utbildningen, bland annat att ämnen skulle vara indelade i kurser, att varje kurs skulle ha en kursplan, att betyg skulle sättas på varje kurs och att en godkänd kurs skulle ge ett visst antal gymnasiepoäng. I övrigt fanns det områden som skolan eller huvudmannen kunde bestämma över, till exempel koncentrationsläsning, periodindelad läsår, olika studietakt, möjlighet att läsa kurser i olika ordningsföljd, specialutformade studieprogram, samverkan med komvux och samordnad schemaläggning med andra skolor.²¹

Kursutformningen ansågs som en stor förändring för gymnasieskolan och samma år som den infördes tillsattes Kommittén för gymnasieskolans utveckling med uppgift att följa utvecklingen i den nya gymnasieskolan.²²

6.3.1 Första uppföljningen av den kursutformade gymnasieskolan

Kommittén redovisade sina slutsatser av utvecklingen i gymnasieskolan, bland annat gällande kursutformningen, i två delbetänkanden samt 1997 slutbetänkandet *Den nya gymnasieskolan – problem och möjligheter*.²³

Kursutformningen kunde utnyttjas bättre

Kommittén konstaterade i slutbetänkandet att den flexibilitet och fortlöpande modernisering av utbildningen som kursutformningen gav möjlighet till än så länge var underutnyttjad, med undantag för användandet av de specialutformade program som efter beslut av styrelsen för utbildningen kunde utformas individuellt för en elev eller gemensamt för en grupp elever. Kommittén ansåg till exempel

²¹ SOU 1997:107.

²² Dir. 1994:29, dir. 1994:128.

²³ SOU 1997:107.

att möjligheten att erbjuda olika studietakt användes i alltför liten utsträckning. De flesta skolor som använde det erbjöd någon eller några kurser med olika studietakt (till exempel långsam, normal eller snabb takt). Kommittén såg dock inte exempel på att någon skola erbjöd snabbare studietakt i så många kurser att elever kunde gå igenom gymnasieskolan på kortare tid än tre år.²⁴

De farhågor som hade funnits om att elever skulle välja enklare kurser och därmed få sämre kunskaper kunde kommittén inte se tecken på. Kommittén ansåg att det skulle gå att öka kursutbudet ytterligare eftersom ett av syftena med kursutformningen var att eleverna skulle få ökade valmöjligheter.²⁵

Kommittén konstaterade vidare att både lärare och elever ansåg att den nya gymnasieskolan var mindre framgångsrik än den tidigare gymnasieskolan när det gällde att få lärare i olika ämnen att samarbeta. Att varje kurs betygssattes för sig ansågs av några vara ett hinder.²⁶

Korta kurser var ett problem

Ett problemområde som kommittén identifierade var korta kurser. Den minsta omfattning en kurs fick ha var 30 gymnasiepoäng. Många lärare upplevde att arbetet med korta kurser var stressande. De menade att de i så korta kurser knappt hade tid att informera eleverna om kursplanen, betygskriterierna eller vad som fordrades för att nå olika betygsnivåer. Det fanns inte heller tid att låta eleverna vara med och ha inflytande över undervisningens upplägg. Korta kurser medförde även, enligt kommittén, att en oproportionellt stor del av kurstiden behövdes för kunskapskontroll, vilket bland annat innebar att läraren i högre grad måste förlita sig till enbart skriftliga prov för att kunna bedöma elevernas kunskaper.²⁷

²⁴ SOU 1997:107.

²⁵ Ibid.

²⁶ Ibid.

²⁷ Ibid.

6.3.2 Gy 2000 – en ny gemensam struktur i gymnasieskolan

Resultaten från uppföljningarna av gymnasiereformen ledde 2000 till justeringar i vissa delar av gymnasieskolan (Gy 2000).

Med Gy 2000 infördes en ny gemensam struktur för gymnasieskolans nationella och specialutformade program där grenar i programmen ersattes av inriktningar. Timplanen togs bort och ersattes av en poängplan och samtliga nationella och specialutformade program i gymnasieskolan skulle omfatta 2 500 gymnasiepoäng (se vidare kapitel 7).²⁸ Poängantalet för en kurs skulle vara jämnt delbart med 50 och en kurs skulle omfatta minst 50 gymnasiepoäng och som regel inte mer än 200 gymnasiepoäng.²⁹

6.3.3 Fragmentisering och stress – kritik mot kursutformningen

I Skolverkets analys av 1994 års gymnasiereform (2000) framkom att lärare och elever upplevde problem som var kopplade till kursutformningen. Lärare pekade på att kursutformningen lätt leder till att ytinläring premieras, där tid för reflektion och förståelse av sammanhang försvåras. De tydliga kraven i varje kurs uppfattades som krav på en effektivisering av undervisningen, vilket fick till följd att lärarna försökte maximera elevernas kunskapsinhämtande inom varje kurs. Även eleverna uppfattade att den angivna tiden för kursen utgjorde ett stressmoment. Skolverket pekade på att arbetet med kurser och betygskriterier hade hamnat i fokus i skolornas reformarbete:

Koncentrationen på kursen gjorde att reformen kom att definieras utifrån verksamhetens minsta del. Helheten och syftet med reformeringen gick därmed förlorad.³⁰

De önskade effekterna av kursutformningen medförde att en arbetsgrupp inom Utbildningsdepartementet 2000 fick i uppdrag att föreslå åtgärder för att gymnasiebetygen skulle avse kunskaper i ämnen i stället för i enskilda kurser, det vill säga spegla elevens hela kunnande i ett ämne. Som bakgrund angavs att kursutformningen i

²⁸ Prop. 1997/98:169.

²⁹ Förordning (1999:844) om ändring i gymnasieförordningen (1992:394).

³⁰ Skolverket (2000b).

kombination med betygssättning på enskilda kurser bedömdes utgöra en risk för att helhet och fördjupning i kunskaperna gick förlorade och att progressionsperspektivet på elevernas kunskapsutveckling därmed inte synliggjordes. Kurssystemet förde också med sig att betyg i tidigare kurser ”släpade med” i slutbetyget. En effekt av det var att många elever prövade för högre betyg i kurser efter att de avslutat gymnasieskolan, särskilt i inledande kurser eller i sådana kurser som uppfattades som lättare. Arbetsgruppen menade att kursutformningen kan ha inneburit en ökad fragmentisering av främst yrkesämnena och att uppmärksamheten i kursplanerna riktades på kursen, på ämnets bekostnad. Gruppen föreslog bland annat att ämnesbetyg skulle införas i en kursutformad gymnasieskola där ett nytt ämnesbetyg skulle sättas efter varje avslutad kurs, det vill säga ett tidigare ämnesbetyg ersätts av ett senare. Vidare föreslogs även att ämnesplaner skulle införas för att motverka att den enskilda kursen framhövdes på ämnets bekostnad.³¹

Arbetsgruppens förslag föranledde i sin tur ett regeringsuppdrag 2001 till Skolverket om ämnesindelning och ämnesplaner samt ett tilläggsdirektiv till Gymnasiekommittén om ett ämnesbetygssystem.

6.3.4 Ämnesplaner och ämnesbetyg för att främja sammanhang och helhetssyn

Det uppdrag Skolverket fick bestod i att ta fram principer för hur gymnasieskolans kunskapsinnehåll skulle delas in i ämnen. Uppdraget var också att utveckla en modell för hur ämnesplaner skulle utformas i ett system med ämnesbetyg samt ta fram principer för hur bedömningskriterier skulle kunna utformas.³² Samtidigt med Skolverkets uppdrag hade Gymnasiekommittén 2000 fått i uppdrag att föreslå om och hur ett ämnesbetygssystem skulle kunna införas i gymnasieskolan och gymnasial vuxenutbildning.³³ En utgångspunkt för båda uppdragen var att gymnasieskolan även i framtiden skulle vara kursutformad.

³¹ Utbildningsdepartementet (2001).

³² U2001/2174/G.

³³ Dir. 2001:8.

Skolverkets modellförsök med ämnesplaner

Inom ramen för sitt uppdrag tog Skolverket fram ämnesplaner för sju ämnen som täckte olika typer av kunskapsområden. Några av dessa ämnen var enligt myndigheten relativt lätta att ta fram ämnesplaner för eftersom de är progressiva ämnen. Andra ämnen bestod dock enligt Skolverket av en blandning mellan progressiva och alternativa kurser. Ett fåtal ämnen bestod av enbart alternativa kurser, där kurserna inte byggde på varandra och där det därför var möjligt att läsa kurser i ämnet utan inbördes ordning. Enligt Skolverket skulle dessa ämnen ha behövt en mer omfattande omstrukturering för att fungera med ämnesbetyg. Av samtliga 132 ämnen som vid tiden för uppdraget fanns i gymnasieskolan bedömde Skolverket att endast ett tiotal ämnen hade en uppbyggnad där alla kurser byggde på en kunskapsmässig progression. Det var bland annat engelska, moderna språk, teckenspråk, latin och klassisk grekiska.³⁴

Medan det för ämnen som engelska och moderna språk inte var några problem att finna mål som uttryckte kvaliteter eller kompetenser som var meningsfulla för alla kurser i ämnet förhöll det sig annorlunda med yrkesämnena, konstaterade Skolverket. Yrkesämnena innehöll ofta grundläggande eller centrala kurser som kunde beskrivas i målform men också specialiseringskurser av olika slag eller udda kurser. Skolverket framhöll att detta ofrånkomligen skulle bli problem när ämnesbetyg skulle tillämpas i ett kursutformat system. En lösning som angavs var att konstruera nya ämnen, vilket med största sannolikhet skulle leda till en ökning av antalet ämnen i gymnasieskolan.³⁵

Skolverket betonade att en eventuell övergång till ämnesplaner och ämnesbetyg endast kunde göras i samband med ett kursplanearbete där man också omarbetade nuvarande ämnen. Kursstrukturen behövde vara enkel och överblickbar så att läraren kunde få en klar bild av hur de olika kurserna kunskapsmässigt förhöll sig till varandra.

Enligt Skolverket hade kurssystemet flyttat uppmärksamheten från programmen som helhet till delarna (kurserna), med en fragmentisering av utbildningen som följd och ämnesbetyg skulle delvis kunna motverka detta. De konstaterade dock att ämnesbetyg inte är

³⁴ Skolverket (2002).

³⁵ Ibid.

en patentlösning för att motverka fragmentisering utan framhåll att det finns en risk att även ämnen blir lösryckta konstruktioner om deras fokus är vid sidan om det som studierna som helhet inriktas mot. Skolverket lyfte även att det totala antalet mål som skulle uppnås av en elev i gymnasieskolan var mycket stort. Skolverket menade att ämnesplaner i stället för kursplaner skulle kunna bidra till att reducera antalet mål och på så sätt skapa bättre överblick över vilka kunskaper som är viktiga.

Gymnasiekommittén föreslog en ny struktur för gymnasieskolan och större kurser i stället för ämnesbetyg

Som tidigare nämnts ingick i tilläggsuppdraget till Gymnasiekommittén 2000 att utreda och föreslå om och hur ett ämnesbetygssystem skulle kunna införas i gymnasieskolan och gymnasial vuxenutbildning. Av betänkandet *Åtta vägar till kunskap* framgår att de många små kurserna i gymnasieskolan leder till fragmentisering av undervisningen och fokus på delarna i stället för på helheten.³⁶ Gymnasiekommittén ville dock inte att betygen i sig skulle vara fokus för ytterligare ändringar i gymnasieskolan. I stället skulle betygssystemet anpassas till gymnasieskolans struktur. De föreslog därför inte ämnesbetyg i en kursutformad gymnasieskola, eftersom det skulle kräva en omarbetning av de aktuella ämnena och deras uppbyggnad och indelning i kurser. I stället föreslogs mer omfattande kurser för att skapa större helhet och sammanhang i undervisningen och färre betygstillfällen, vilket de ansåg borde leda till mindre stress.³⁷

I betänkandet föreslogs även en ny struktur för gymnasieskolan som var en vidareutveckling av programgymnasiet. Enligt kommittén fanns det ytterligheter. I vissa kommuner lämnades inte särskilt stort utrymme för elevens fria val utan programmen var mycket fasta i sin struktur. I andra kommuner gav, i sällsynta fall, den helt kursutformade gymnasieskolan eleverna stora möjligheter till val av kurser både inom och mellan program. Gymnasiekommittén ville se en gymnasieskola med fast yttre struktur som gav stadga i studiegången och underlättade valprocessen men som inåt gav incitament till valfrihet, förändring och kombinationsmöjligheter. Ingångarna skulle vara färre och utgångarna skulle vara mer specialiserade men

³⁶ SOU 2002:120.

³⁷ Ibid.

ändå ha bredd och allsidighet. Den struktur som redovisades hade åtta ingångar som skulle förbereda eleverna för arbetsmarknaden direkt eller för fortsatta studier. Vidare förordades att en gymnasieexamen skulle införas. Syftet med kommitténs förslag var även en gymnasieskola som tog mer sikte på helheterna än på kurserna.³⁸

Ämnesbetyg i en kursutformad gymnasieskola nära att införas

Regeringen utgick inte från Gymnasiekommitténs förslag till ny struktur för gymnasieskolan och inte heller fortsatta kursbetyg, utan föreslog i stället att ämnesbetyg skulle införas. För att minska förekomsten av små kurser föreslogs att kurser, med undantag av vissa kärnämneskurser, skulle omfatta minst 100 gymnasiepoäng. Regeringen tog dock vidare andra förslag från kommittén, bland annat föreslogs att en gymnasieexamen skulle införas.³⁹

Den planerade reformen kallades Gy07 men infördes aldrig. 2006 blev det regeringsskifte och reformen återkallades av den nya regeringen som ansåg att Gy07 inte skulle lösa de problem som fanns utan att större förändringar behövde genomföras av gymnasieskolan. Den nya regeringen tillsatte därför 2007 en ny gymnasieutredning.⁴⁰

6.4 Gymnasiereformen 2011 (Gy 11) innebar en fastare struktur för gymnasieskolan

Gymnasieutredningens huvuduppgift var att föreslå en ny struktur i gymnasieskolan med fokus på högre kvalitet i såväl yrkesutbildning som högskoleförberedande utbildning. Senare fick utredningen i tilläggsdirektiv att bland annat föreslå hur kursplanernas mål och betygskriterier i gymnasieskolan kunde utvecklas för att förtydliga kunskapsuppdraget och bidra till att öka likvärdigheten i utbildningen.⁴¹

³⁸ Ibid.

³⁹ Prop. 2003/04:140.

⁴⁰ U 2007:01.

⁴¹ Dir. 2007:08, dir. 2007:143.

6.4.1 En reformerad gymnasieskola föreslogs

I sitt betänkande *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* konstaterade Gymnasieutredningen att det blivit alltför otydligt vad en gymnasieutbildning var och menade att det kunde ifrågasättas om det fanns en nationellt likvärdig gymnasieskola i Sverige. När det gällde kurser föreslog utredningen att kursbetygen skulle behållas, att begreppet kursplan skulle ersättas med ämnesplan och att ämnesplaner skulle gälla för ämnen. Enligt utredningen var inte slutbetyg och högskolebehörighet (godkända betyg i 2 250 gymnasiepoäng) bra mål eller mått på framgångsrika gymnasiestudier. Att få slutbetyg innebar egentligen ingenting eftersom en elev som fått slutbetyg i själva verket kunde ha ”icke godkänt” i samtliga kurser. Begreppet högskolebehörighet fanns inte i gymnasieskolans styrdokument utan bara i högskolesektorns regelverk. Det fungerade inte heller som mått på framgångsrika gymnasiestudier för de yrkesförberedande programmen. De valbara kurserna hade enligt utredaren inte fungerat som det var tänkt eftersom det förekom att dessa kurser inte hade koppling till programmålen eller erbjöd fördjupning i karaktärsämnen. Eleverna hade i realiteten inte heller haft den valfrihet som de hade förespeglats. Gymnasieutredningen föreslog därför en gymnasieexamen och examensmål som ska ligga till grund för planeringen av utbildningen och undervisningen i syfte att synliggöra kraven på utbildningen som helhet.⁴²

6.4.2 I Gy 11 betonades utbildningen som helhet

Den nya gymnasieskolan infördes 2011 (Gy 11).⁴³ Reformen innebar en fastare struktur för gymnasieskolan. Utbudet av kurser stramades upp och valfriheten begränsades genom att det skulle fastställas vilka karaktärsämnen som ska finnas som programfördjupning på programmen. Lokala kurser som styrelsen för utbildningen tidigare fick besluta om togs bort liksom specialutformade program som ersattes av nationellt kvalitetssäkrade särskilda varianter. För att kompensera för att flexibiliteten minskade ökades det nationellt fastställda gymnasieutbudet genom att antalet högskoleförberedande program ökade något och de nationella inriktningarna blev fler. För att mot-

⁴² SOU 2008:27.

⁴³ Prop. 2008/09:199. Riksdagen beslutade i enlighet med dessa förslag i propositionen.

verka fragmentisering och betona kraven på utbildningen som helhet infördes examensmål och ämnesplaner och även för att betona att kurserna ingår i en större helhet. Det innebar att en sammanhängande styrkedja skapades bestående av läroplan, examensmål och ämnesplaner. En gymnasieexamen infördes för att befästa och förstärka kvaliteten i gymnasieutbildningen.⁴⁴

Den gymnasieskola som infördes 2011 är densamma som dagens gymnasieskola. Vuxenutbildningen utformades därefter på motsvarande sätt. En motsvarande reformering genomfördes även av gymnasiesärskolan några år senare. I avsnitt 6.6 redogör vi i stora drag för hur gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och kommunernas vuxenutbildning ser ut i dag.

6.4.3 En gymnasieutbildning för alla

År 2015 tillsattes ytterligare en gymnasieutredning med uppdraget att föreslå åtgärder för att alla ungdomar ska påbörja och fullfölja en gymnasieutbildning.⁴⁵

Utredningen fick även i tilläggsdirektiv att analysera förutsättningarna för att införa ett system där betyg sätts för ett helt ämne, det vill säga ämnesbetyg, i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan.⁴⁶ Inom ramen för detta uppdrag analyserade utredningen kursutformningens för- och nackdelar jämfört med de för- och nackdelar som finns med en ämnesutformad gymnasieskola. Utredningen kom fram till att en ämnesutformad gymnasieskola är att föredra och förordade även att ämnesbetyg borde införas men att frågan behövde utredas ytterligare (se vidare kapitel 4).

6.5 Problemen med kursutformningen och kursbetygen kvarstår även efter Gy 11

Som framgår ovan var ett av syftena med Gy 11-reformen en ökad tydlighet och helhet i utbildningen med mer nationellt styrda utbildningsvägar och en sammanhängande styrkedja bestående av läroplan,

⁴⁴ Prop. 2008/09:199.

⁴⁵ Dir. 2015:31.

⁴⁶ Dir. 2015:141.

examensmål och ämnesplaner.⁴⁷ Trots dessa intentioner upplever många elever och lärare fortfarande gymnasieskolan som fragmentiserad.

I detta avsnitt redogör vi översiktligt för de problem som fortfarande finns i dagens gymnasieskola. Vi utgår både från rapporter och från våra möten.

6.5.1 Kursutformningen och kursbetygen främjar inte helhet och djuplärande

Av Gymnasieutredningen framgår att många elevers uppfattning är att det som mäts och värderas i skolan ofta är kunskaper som pluggas in till prov med sedan snabbt glöms bort, alltså att man inte ser nyttan av kunskapen inför framtiden.⁴⁸ I en intervjustudie, genomförd på uppdrag av Gymnasieutredningen, beskriver elever hur systemet med kursbetyg upplevs som hämmande för deras vilja och förmåga att lära sig. Det handlar mer om att skolan vill få elever att beta av kurser än att uppmuntra till lärande. Denna bild har även bekräftats i våra möten med gymnasieelever.

Dessutom framhåller flera elever i Gymnasieutredningens intervjustudie att vissa ämnen har en inbyggd progression, alltså en fördjupning med ökande svårighetsgrad, och att en kursutformning innebär en konstlad uppdelning av studierna.

6.5.2 Vissa elever i gymnasieskolan är stressade

Gymnasieutredningen angav flera olika skäl till att elever kan känna sig stressade, där betyg är ett av dem.⁴⁹ Men det kan även handla om korta kurser, ojämn arbetsbelastning, arbetstoppar, höga krav på sig själv, svårigheter att kombinera skola och fritid och otydliga krav och förväntningar. Dessutom gör kursutformningen, med ett betyg efter varje avslutad kurs, att eleverna känner stress eftersom ett lågt betyg kan ha inverkan på deras framtida möjligheter. Ett lågt betyg på en tidig kurs minskar elevernas motivation. Gymnasieutredningen konstaterar att stress hos elever på högskoleförberedande

⁴⁷ Prop. 2009/10:165.

⁴⁸ SOU 2016:77.

⁴⁹ Ibid.

gymnasieprogram är särskilt påtaglig. Däremot har det vid utredningens samråd i gymnasiesärskolan framkommit att elever där inte upplever så stor stress av betyg.

Skolverkets rapport *Attityder till skolan* redovisar även den att stress är ett problem för många elever och att stressen i skolan har ökat. Där framgår att sju av tio kvinnor i gymnasieskolan oftast eller alltid känner sig stressade. För män i gymnasieskolan är siffran lägre, där känner sig drygt tre av tio män oftast eller alltid stressade. Det finns också skillnader mellan olika typer av gymnasieprogram. Nästan sex av tio elever på högskoleförberedande program känner sig oftast eller alltid stressade, och fyra av tio elever på yrkesprogrammen.⁵⁰

Även lärare i grund- och gymnasieskolan upplever stress, även om andelen lärare som känner sig stressade har minskat sedan 2012, enligt samma rapport. De främsta orsakerna till stressen är administrativt arbete, dokumentation av elevernas kunskapsutveckling och att många elever behöver extra hjälp och stöd.

Att många elever och lärare i dagens skola upplever att de är stressade har även framgått av de möten vi har haft med lärare och elever. Som framgår av detta kapitel är stress inget nytt fenomen i den svenska skolan utan har funnits länge. Man kan dock spekulera i om stressen kan ha ökat, för både elever och lärare, på grund av det fokus som nu är på betyg i skolan i kombination med en kursutformad gymnasieskola med kursbetyg. Det kan även vara så att dagens samhälle, där framför allt eleverna är ständigt uppkopplade, är en faktor som i sig medför en ökad stress av en mer generell karaktär, som förstärker den stress många elever känner inför skolan och betygen. Oavsett vad som är huvudorsaken till stressen är det av stor vikt att skolan och betygssystemet är utformat för att i största möjliga mån minimera stressen för eleverna och lärarna.

6.6 Dagens utbildning på gymnasial nivå

Nedan beskriver vi i stora drag hur gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och vuxenutbildningen på gymnasial nivå ser ut i dag utifrån bestämmelser i skollagen och andra författningar. Bestämmelser om betyg inom de gymnasiala utbildningarna beskrivs i kapitel 5.

⁵⁰ Skolverket (2019b).

6.6.1 Dagens gymnasieskola

Gymnasieskolan ska ge en god grund för yrkesverksamhet och fortsatta studier samt för personlig utveckling och ett aktivt deltagande i samhällslivet. Utbildningen i gymnasieskolan ska i huvudsak bygga på de kunskaper eleverna fått i grundskolan eller i motsvarande utbildning. Utbildningen i gymnasieskolan är kursutformad, det vill säga ämnena är indelade i en eller flera kurser och betyg ges efter varje kurs.

Gymnasieskolans program

I gymnasieskolan finns 18 nationella program, varav 12 är yrkesprogram och 6 är högskoleförberedande program. Det finns också 4 introduktionsprogram, riksrekryterande utbildningar med egna examensmål, särskilda varianter av de nationella programmen och en vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år.

De nationella programmen är avsedda att genomföras på tre läsår. Omfattningen av studierna på nationella program anges i gymnasiepoäng och ett fullständigt program omfattar 2 500 poäng. Utbildningens omfattning framgår av en poängplan.

Introduktionsprogrammen

Introduktionsprogrammen utgörs av programinriktat val, yrkesintroduktion, individuellt alternativ och språkintröduktion. De vänder sig till elever som inte är behöriga till nationella program och har delvis olika syften. Det är inte i detalj reglerat vilka ämnen som ska ingå i utbildningen på introduktionsprogrammen, vilket innebär att det finns en flexibilitet att utforma utbildningens innehåll och längd utifrån elevernas behov och förutsättningar. Eleverna kan läsa såväl ämnen från grundskolan som kurser från gymnasieskolan. Utbildningen ska vidare följa en plan för utbildningen som beslutas av huvudmannen. För varje elev ska det också upprättas en individuell studieplan. Målet med introduktionsprogrammen är att eleven så fort som möjligt ska uppnå behörighet till ett nationellt program eller förberedas för arbetsmarknaden.

Programstrukturen

Utbildningen på ett nationellt program består av gymnasiegemensamma, programgemensamma och, i de fall inriktningar ges på programmet, inriktningsgemensamma ämnen. Elevernas valfria utrymme ska bestå av programfördjupningskurser (där skolhuvudmannen utifrån ett nationellt bestämt utbud bestämmer vilka kurser som erbjuds) och individuellt val.

Gymnasiegemensamma ämnen

I gymnasieskolan finns nio ämnen som är gymnasiegemensamma: engelska, historia, idrott och hälsa, matematik, naturkunskap, religionskunskap, samhällskunskap samt svenska eller svenska som andraspråk. De gymnasiegemensamma ämnena finns i varierande omfattning på alla program i gymnasieskolan. På yrkesprogrammen är omfattningen av de gymnasiegemensamma ämnena mindre än på de högskoleförberedande programmen (600 poäng jämfört med 1 150–1 250 poäng på de högskoleförberedande programmen). Det beror på att ett yrkesprogram behöver mer tid för programmets karaktärsämnen för att förbereda för yrkesverksamhet. På de högskoleförberedande programmen läggs i stället mer tid på fördjupning inom de gymnasiegemensamma ämnena, vilket är tänkt som en förberedelse för högre studier.

Programgemensamma ämnen

För varje nationellt program i gymnasieskolan finns det ämnen som är gemensamma för programmet och som ska läsas av alla elever. De programgemensamma ämnena ger programmet dess karaktär och tar upp det kunskapsinnehåll som alla elever på programmet ska tillgodogöra sig samt ger en grund för fortsatta studier inom programmet.

Inriktningar

Inriktningar inom de nationella programmen i gymnasieskolan ger en grund för fortsatt fördjupning, specialisering och breddning inom programmets ram. Inriktningarna får börja det andra eller tredje

läsåret förutom för estetiska programmet, hantverksprogrammet, industritekniska programmet och naturbruksprogrammet, där inriktningarna får börja redan det första läsåret. Alla nationella program, utom vård- och omsorgsprogrammet, har nationella inriktningar.

Programfördjupning

Programfördjupningen omfattar ämnen och kurser som ligger inom ramen för examensmålen och programmets karaktär. Programfördjupningens ämnen och kurser kompletterar och fördjupar de programgemensamma ämnena och ska ge utrymme för specialisering inom programmets karaktär. För de högskoleförberedande programmen svarar programfördjupningskurserna bland annat mot särskilda behörighetskrav för tillträde till högskolan och för yrkesprogrammen svarar de bland annat mot olika yrkesutgångar.

Individuellt val

Det är huvudmannen för en gymnasieskola som beslutar om vilka kurser som ska erbjudas som individuellt val. En elev i gymnasieskolan har dock alltid rätt att läsa ytterligare en kurs i idrott och hälsa⁵¹ samt minst en kurs i estetiska ämnen som individuellt val. Elever på yrkesprogram har dessutom rätt att läsa de kurser som krävs för grundläggande högskolebehörighet.

Examensmål

För varje nationellt program finns examensmål som ska ligga till grund för planeringen av utbildningen och undervisningen från elevens första dag på programmet. Examensmålen ska styra utbildningen och gymnasiearbetets utformning och innehåll. Även inriktningar, yrkesutgångar och särskilda varianter av programmen ska kunna kopplas till examensmålen.

⁵¹ Idrott och hälsa ingår som gymnasiegemensamt ämne om 100 poäng på alla nationella program.

Ämnesplaner och kurser

Utbildningen i gymnasieskolan är kursutformad, det vill säga ämnena är indelade i en eller flera kurser och betyg ges efter varje kurs. För varje ämne finns en ämnesplan som beskriver och anger målen för ämnet samt anger ett centralt innehåll och kunskapskrav för varje kurs. Det centrala innehållet anger det innehåll som undervisningen ska behandla i den aktuella kursen. Kunskapskraven specificerar vad som krävs för att uppnå de olika betygsstegen i kursen (betygsstegen är A–F, där betyget F är ett underkänt betyg)

De flesta ämnen är indelade i flera kurser så att omfattningen av ämnesstudierna på så sätt kan anpassas till respektive nationella program eller inriktning. Kursutformningen innebär att kurserna kan ses som moduler som kombineras på olika sätt för att bilda en utbildning. Vissa kurser är obligatoriska för alla elever och andra kurser är obligatoriska inom ett visst program och valbara inom ett annat program. Denna flexibilitet till samläsning av ämnet inom olika studievägar innebär att olika elever läser olika kurser inom ämnet.⁵²

Vissa av kurserna bygger på varandra och det är meningen att de ska läsas i den angivna ordningen, men det kan förekomma viss överlappning mellan kurserna. För kurser som inte bygger på varandra anges ingen ordningsföljd. Eleven kan läsa dessa kurser oberoende av varandra eller parallellt. Det anges vidare om en kurs i ämnet kan läsas flera gånger med olika innehåll (till exempel en specialiseringskurs eller en specialområdeskurs). För gymnasieskolan anges dessutom vilka kurser som är överlappande och där betyg från båda kurserna inte kan ingå i elevens examen. För varje kurs anges vilka av målen i ämnets syfte som kursen omfattar. Det kan också anges om en kurs behandlar till exempel grundläggande eller fördjupade kunskaper i ämnet.⁵³

Gymnasiearbete

Ett gymnasiearbete ska genomföras inom ramen för examensmålen på alla nationella program. Gymnasiearbetet är dock ett eget arbete och ska inte genomföras inom ramen för en eller flera kurser.⁵⁴ På gym-

⁵² SOU 2016:77.

⁵³ Skolverket (2011a).

⁵⁴ Ibid.

nasiearbetet kan eleverna bara få betyget E (godkänt) eller betyget F (icke-godkänt).

Gymnasieexamen

En gymnasieexamen kan vara av två slag, en yrkesexamen eller en högskoleförberedande examen. För att få en gymnasieexamen ska en elev ha betyg från ett fullständigt nationellt program, det vill säga som omfattar 2 500 gymnasiepoäng, varav godkända betyg som omfattar minst 2 250 gymnasiepoäng.

För en yrkesexamen måste det i de godkända betygen ingå en eller flera kurser i svenska eller svenska som andraspråk, engelska och matematik om sammanlagt 100 gymnasiepoäng i varje ämne, och godkänt gymnasiearbete. Därutöver ska en viss omfattning av andra kurser för respektive yrkesprogram ingå i de godkända betygen. Elever på yrkesprogram har rätt att genom utökat program läsa in grundläggande högskolebehörighet, det vill säga ytterligare 100–200 poäng i svenska eller svenska som andraspråk samt ytterligare 100 poäng i engelska.

För en högskoleförberedande examen ska det i de godkända betygen ingå en eller flera kurser i svenska eller svenska som andraspråk om sammanlagt 300 gymnasiepoäng, engelska om sammanlagt 200 gymnasiepoäng, matematik om sammanlagt 100 gymnasiepoäng, och godkänt gymnasiearbete, se även kapitel 5.

6.6.2 Dagens gymnasiesärskola

Gymnasiesärskolan ska ge elever med utvecklingsstörning en för dem anpassad utbildning som ska ge en god grund för yrkesverksamhet och fortsatta studier samt för personlig utveckling och ett aktivt deltagande i samhällslivet. Utbildningen i gymnasiesärskolan bygger på de kunskaper som eleverna har fått i grundsärskolan eller i motsvarande utbildning.

Framväxten av dagens gymnasiesärskola

Dagens gymnasiesärskola infördes 1994 och ersatte den dåvarande yrkesutbildningen för elever med utvecklingsstörning. Som tidigare nämnts infördes 1994 en gemensam läroplan (Lpf 94)⁵⁵ för gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, komvux och särsvux. Gymnasiesärskolan förändrades även för att bli mer lik gymnasieskolan. De relativa betygen ersattes av mål- och kunskapsrelaterade betyg som sattes efter varje kurs.⁵⁶ I och med Lpf 94 organiserades gymnasiesärskolan, liksom gymnasieskolan, i nationella, specialutformade och individuella program. Utbildningen inom nationella och specialutformade program skulle omfatta kurser i kärnämnen och kurser i karaktärsämnen. Dessutom skulle det finnas utrymme för dels elevens individuella val, dels lokal profilering.⁵⁷

Gymnasiesärskolan reformerades 2013 med syfte att öka samhällsgemenskapen och delaktigheten för gymnasiesärskolans målgrupp och medge flexibilitet för att möta varje elevs förutsättningar och behov. Andra syften var att öka samverkan mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan, att utbildningarna skulle anses som likvärdiga samt förbereda för arbetslivet och ett meningsfullt vuxenliv.⁵⁸ I samband med detta fick även gymnasiesärskolan en egen läroplan (Gysär 13).⁵⁹

Gymnasiesärskola 2013

I och med reformen 2013 är gymnasiesärskolan och gymnasieskolan i dag i många fall lika varandra i fråga om struktur och även delvis till sitt innehåll. Exempelvis är utbildningen i gymnasiesärskolan kursutformad, det vill säga ämnena är indelade i en eller flera kurser och betyg ges efter varje kurs. Nedan följer en kort beskrivning av dagens gymnasiesärskola.

⁵⁵ SKOLFS 1994:2.

⁵⁶ Prop. 1992/93:250.

⁵⁷ SOU 2011:8.

⁵⁸ Skolverket (2013).

⁵⁹ SKOLFS 2013:148.

Gymnasiesärskolans program

Utbildningen består av nio nationella program som alla ska förbereda för ett yrkesliv, varav två även ska förbereda för fortsatta studier på till exempel folkhögskola, samt individuella program.

Omfattningen av studierna på nationella program anges i gymnasiesärskolepoäng. Utbildningens omfattning är 2 500 poäng och utbildningen ges under fyra läsår. Fördelningen av poängen framgår av en poängplan.

Individuella program i gymnasiesärskolan

Ett individuellt program i gymnasiesärskolan ska erbjudas elever som inte har förutsättningar att följa undervisningen på ett nationellt program. På individuella program läser eleven ämnesområden i stället för ämnen. Ämnesområdena ska inte betygsättas. Utbildningens utformning är flexibel och en elev som har förutsättningar för det kan kombinera ämnesområden och gymnasiesärskolans ämnen. Kurserna inom ramen för ett gymnasiesärskoleämne ska i så fall betygsättas.

Programstrukturen

Utbildningen på ett nationellt program består av gymnasiesärskolegemensamma och programgemensamma ämnen. I programstrukturerna förekommer inga inriktningar. Elevernas valfria utrymme ska bestå av programfördjupningskurser (där skolhuvudmannen utifrån ett nationellt bestämt utbud bestämmer vilka kurser som erbjuds) och individuellt val. Det finns också möjlighet att anpassa utbildningen och byta ut vissa kurser mot kurser från gymnasieskolans ämnesplaner.

Gymnasiesärskolegemensamma ämnen

Ämnena delas in i gymnasiesärskolegemensamma ämnen och karaktärsämnen på motsvarande sätt som i gymnasieskolan. Det finns tio gymnasiesärskolegemensamma ämnen: engelska, estetisk verksamhet, historia, idrott och hälsa, matematik, naturkunskap, religions-

kunskap, samhällskunskap samt svenska eller svenska som andraspråk.

Programgemensamma ämnen

För varje nationellt program finns det ämnen som är gemensamma för programmet och som ska läsas av alla elever. De programgemensamma ämnena ger programmet dess karaktär och tar upp det kunskapsinnehåll som alla elever på programmet ska tillgodogöra sig samt ger en grund för fortsatta studier inom programmet.

Programfördjupning

Programfördjupningen omfattar ämnen och kurser som ligger inom ramen för programmålen och programmets karaktär. Programfördjupningens ämnen och kurser kompletterar och fördjupar de programgemensamma ämnena och ökar bland annat elevernas förberedelse för yrkesverksamhet. I programfördjupningen ingår även kurser som kan stödja eleven att utveckla självständighet.

Individuellt val

Det är huvudmannen för en gymnasiesärskola som beslutar om vilka kurser som ska erbjudas som individuellt val. En elev i gymnasiesärskolan har dock alltid rätt att läsa minst ytterligare en kurs i idrott och hälsa och minst en kurs i hem- och konsumentkunskap som individuellt val.

Programmål

För varje nationellt program finns programmål som ska ligga till grund för planeringen av utbildningen och undervisningen från elevens första dag på programmet. Programmålen ska styra utbildningen och gymnasiesärskolearbetets utformning och innehåll.

Ämnesplaner och kurser

Utbildningen är kursutformad på motsvarande sätt som gymnasieskolan, det vill säga ämnena är indelade i en eller flera kurser och betyg ges efter varje kurs. För varje ämne finns en ämnesplan som beskriver och anger målen för ämnet samt anger ett centralt innehåll och kunskapskrav för varje kurs. Det centrala innehållet anger det innehåll som undervisningen ska behandla i den aktuella kursen. Kunskapskraven specificerar vad som krävs för att uppnå de olika betygsstegen i kursen (betygsstegen är A–E, betyget F sätts inte i gymnasiesärskolan).

Gymnasiesärskolearbete

Ett gymnasiesärskolearbete ska genomföras inom ramen för programmålen på alla nationella program. Gymnasiesärskolearbetet är dock ett eget arbete och ska inte genomföras inom ramen för en eller flera kurser.⁶⁰

6.6.3 Dagens vuxenutbildning på gymnasial nivå

Målet för den kommunernas vuxenutbildning på gymnasial nivå är att vuxna ska stödjas och stimuleras i sitt lärande, att vuxna ges möjlighet att utveckla sina kunskaper och sin kompetens i syfte att stärka sin ställning i arbets- och samhällslivet. Den ska även främja en personlig utveckling, ge en god grund för elevernas fortsatta utbildning, och utgöra en bas för den nationella och regionala kompetensförsörjningen till arbetslivet. Utgångspunkten för utbildningen av en enskild elev ska vara elevens behov och förutsättningar. När det gäller kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och kommunal vuxenutbildning som särskild utbildning på gymnasial nivå ska de som fått minst utbildning prioriteras.⁶¹

⁶⁰ Skolverket (2013).

⁶¹ Regeringen föreslog i prop. 2019/20:105 att de övergripande målen med utbildningen ska kompletteras så att det framgår att utbildningen även ska utgöra en bas för den nationella och regionala kompetensförsörjningen till arbetslivet och ge en god grund för elevernas fortsatta utbildning. Vidare ska prioriteringsregeln inom kommunal vuxenutbildning ändras så att de med störst behov av utbildning prioriteras. Detta innebär att inte bara de med minst utbildning utan även bland annat arbetslösa och vuxna i behov av yrkesväxling ska prioriteras vid urval till

Komvux hade redan från starten 1968 till uppgift att tillgodose vuxnas individuella önskemål och behov av utbildning. Syftet med vuxenutbildningen var att ge vuxna kunskaper och färdigheter motsvarande de som ungdomar kunde få i gymnasieskolan. Utgångspunkten vid planeringen av vuxnas studier var att de inte skulle behöva repetera sådant de redan kunde. Av det skälet var utbildningen indelad i etapper.

En önskad samordning av utbildningsutbudet mellan komvux och gymnasieskolan bidrog i början av 90-talet till att gymnasieskolan kursutformades, gymnasieskolan blev med andra ord mer lik komvux.⁶² Det synliggjordes bland annat genom att skolformerna fick en gemensam läroplan (Lpf 94).⁶³

Sedan 2012 har vuxenutbildningen en egen läroplan (LVux12).⁶⁴ Ämnesplanerna och betygssystemet är dock i princip identiska med gymnasieskolans.

I september 2018 redovisade komvuxutredningen sina förslag i betänkandet *En andra och annan chans – ett komvux i tiden*.⁶⁵ Utredningens uppdrag handlade främst om hur komvux i högre grad ska bidra till arbetslivets behov av kompetens och även bättre möta vuxnas behov av utbildning i olika skeden av livet. Vissa frågor berörde dock mer utformning och betygssättning inom den kommunala vuxenutbildningen. I huvudsak i linje med utredningens förslag i dessa frågor föreslog regeringen i propositionen *Komvux för stärkt kompetensförsörjning* att särskild utbildning för vuxna (särsvux) inte längre skulle vara en egen skolform utan ingå i skolformen kommunal vuxenutbildning (komvux).⁶⁶ Riksdagen beslutade i enlighet med dessa förslag och från 1 juli 2020 blev särsvux en del av komvux.⁶⁷

utbildningen. Riksdagen beslutade i enlighet med förslagen i propositionen den 3 juni 2020 (prop. 2019/20:105, bet. 2019/20: UbU22, rskr. 2019/20:300). De nya övergripande målen infördes den 1 juli 2020, den nya prioriteringsregeln ska införas 1 juli 2021.

⁶² SOU 2002:120, bilaga 4.

⁶³ SKOLFS 1994:2.

⁶⁴ SKOLFS 2012:101.

⁶⁵ SOU 2018:71.

⁶⁶ Prop. 2019/20:105.

⁶⁷ Prop. 2019/20:105, bet. 2019/20: UbU22, rskr. 2019/20:300.

Kommunernas vuxenutbildning på gymnasial nivå

Kommunernas vuxenutbildning på gymnasial nivå består av kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och kommunal vuxenutbildning som särskild utbildning för vuxna på gymnasial nivå och motsvarar den utbildning som ges i gymnasieskolan respektive på nationella program i gymnasiesärskolan. Den särskilda utbildningen riktar sig till vuxna med utvecklingsstörning eller förvärvad hjärnskada. Utgångspunkten för utbildning av en enskild elev ska vara elevens behov och förutsättningar.

Det finns vidare en rätt att läsa på komvux på gymnasial nivå i syfte att uppnå grundläggande och särskild behörighet till högskoleutbildning samt för att uppnå särskilda kunskaper för utbildning inom yrkeshögskolan. Alla som är behöriga att läsa på komvux på gymnasial nivå har därmed rätt att fullgöra en gymnasieutbildning i syfte att uppnå behörighet till högre studier.

Studieomfattning

Studieomfattningen beräknas i verksamhetspoäng och 20 verksamhetspoäng motsvarar en veckas heltidsstudier eller för validering av kunskaper av motsvarande omfattning. På gymnasial nivå beräknas en verksamhetspoäng för varje gymnasiepoäng eller gymnasiesärskolepoäng och en årsstudieplats motsvarar 800 verksamhetspoäng.

Ämnesplaner, kurser och delkurser

Vuxenutbildningen får bedrivas i form av kurser inom i stort sett alla ämnen som finns i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Det får även finnas kurser som inte erbjuds i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Kurserna får dessutom delas upp i delkurser.⁶⁸ Det är rektor som beslutar om nationella kurser ska delas upp i delkurser och hur många verksamhetspoäng varje delkurs ska omfatta. På samma sätt som i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan ska det för varje ämne finnas en ämnesplan som beskriver ämnet och de kurser

⁶⁸ Det finns också orienteringskurser som ska svara mot sådana behov som inte tillgodoses genom en nationell kurs. För att tillgodose elevens individuella kunskapsbehov finns det också individuella kurser inom komvux på gymnasial nivå.

som ingår i ämnet och för varje kurs anges centralt innehåll och kunskapskrav.

Gymnasieexamen

Elever inom vuxenutbildningen kan få en gymnasieexamen på liknande sätt som elever i gymnasieskolan. En gymnasieexamen kan vara av två slag, en yrkesexamen eller en högskoleförberedande examen. För att få en gymnasieexamen ska en elev ha betyg på utbildning som omfattar 2 400 gymnasiepoäng, varav godkända betyg som omfattar minst 2 250 gymnasiepoäng. Utöver det finns det krav om att godkänt betyg för vissa kurser ska ingå för respektive examen, samt för båda examina även godkänt betyg i gymnasiearbetet.⁶⁹

⁶⁹ Ett komvuxarbete ska ersätta gymnasiearbetet på komvux och införas den 1 juli 2021. Prop. 2019/20:105, 19/20: UbU22, rskr. 2019/20:300.

7 Omfattning av utbildning och undervisning i gymnasieskolan – historik och nuläge

I detta kapitel beskriver utredningen hur regleringen av gymnasieutbildningarnas omfattning har ändrats, från att gymnasieskolan inrättades 1970 till dess att en gymnasieexamen infördes i och med gymnasiereformen 2011 (Gy 11). I huvudsak handlar förändringarna om att gå från en detaljerad timplan som reglerade lektionstiden i varje ämne till att ange utbildningens omfattning som garanterad undervisningstid om sammanlagt 2 500 gymnasiepoäng för utbildningen i sin helhet. Områden som beskrivs är timplan, poängplan, garanterad undervisningstid och gymnasiepoäng. Vi redovisar även kort motsvarande för gymnasiesärskolan.

7.1 Detaljerade timplaner hade stor betydelse i linjegymnasiet (Lgy70)

När gymnasieskolan infördes 1971 var timplanerna tillsammans med kursplanerna viktiga medel för att skapa en likvärdig gymnasieskola i hela landet. Timplanerna ingick i läroplanen och där fanns också allmänna bestämmelser med bland annat regler för hur många elever det fick finnas i klasserna och när klassen eller gruppen vid vissa elevantal fick delas.¹ Timplanerna hade vidare en direkt koppling till den statliga resurstilldelningen.²

Timplanen var i första hand riktad till kommunerna och skolorna som ansvarade för att eleverna fick den bestämda undervisnings-

¹ Skolöverstyrelsen (1970).

² Prop. 1990/91:85.

tiden. Timplanen var även avsedd för de som beslutade om kursplaner genom att undervisningstiden utgjorde en angivelse om vilken kunskapsnivå som det var rimligt att eleverna skulle nå.³

7.1.1 Utgångspunkter för timplanerna i Lgy70

Den gymnasieutredning som tillsattes 1960, och som låg till grund för gymnasieskolans införande 1971, behandlade ingående frågan om studietid och uppdelningen av kunskapsstoff i ämnen som skulle läsas i olika omfattning. De förslag om timplaner som lades fram utgick från de rådande timplanerna för allmänt gymnasium. Utredningen föreslog dock en minskning av den ämnesbundna tiden för det nya gymnasiet med 10 procent med hänvisning till den pågående sänkning av veckoarbetstiden som innebar en övergång till femdagarsvecka. Utredningen föreslog också åtgärder för att öka effektiviteten i gymnasiet genom bland annat en strängare målinriktning av lärarutbildningen och en adekvat försörjning av pedagogiska hjälpmedel.⁴

För konstruktionen av tim- och kursplaner konstaterade utredningen att bedömningen av ämnen, ämnesinnehåll och den tid som skulle ställas till förfogande för varje ämne behövde ske mot bakgrund av några principiella utgångspunkter. Dessa utgångspunkter var gymnasieskolans mål och innehåll, den differentieringsmodell som valts för att skapa olika studieinriktningar i gymnasieskolan (linjer och grenar) samt undervisningstidens omfattning (här förstått som den totala utbildningstiden).

7.1.2 Ett angivet antal veckotimmar angavs för varje ämne

När gymnasieskolan inrättades 1971 var det i form av ett ämnesutformat linjegymnasium. Linjegymnasiet utgjordes av ett 20-tal linjer som var och en hade sin egen timplan. I timplanen hade olika ämnen ett bestämt antal lektioner à 40 minuter, så kallade veckotimmar, som var fördelade på olika årskurser.⁵ Timplanerna fanns i läroplanen för gymnasieskolan 1970 (Lgy70) och var förhållandevis

³ Prop. 1992/93:250.

⁴ Som hjälpmedel anges till exempel centrala prov, olika bildningsmedel, teknisk utrustning och speciell utrustning knuten till särskilda ämnen. SOU 1963:42.

⁵ Skolöverstyrelsen (1970).

detaljerade. För varje linje i gymnasieskolan, med anpassningar för olika grenar, angavs hur många veckotimmar i veckan som skulle förekomma i de ämnen som ingick.

På exempelvis den treåriga samhällsvetenskapliga linjen ingick i första årskursen nio ämnen som vart och ett hade tilldelats ett visst antal veckotimmar, så som tre veckotimmar svenska, fem veckotimmar matematik, två veckotimmar idrott och så vidare. Summan av antalet veckotimmar (lektioner) för samhällsvetenskapliga linjens första årskurs var 30, för andra årskursen 32 och för tredje årskursen 34 (varav fem veckotimmar var självstudier i årskurs tre). På den tvååriga bygg- och anläggningstekniska linjen ingick under första årskursen bland annat fyra veckotimmar svenska, två veckotimmar idrott och 30–27 veckotimmar bygg- och anläggningsteknik, beroende på hur eleven valde andra ämnen. Summan av antalet veckotimmar var 38, både i årskurs ett och två.⁶

I timplanerna fanns, utöver de angivna veckotimmarna för varje ämne, också timmar till förfogande som skulle användas för vissa angivna ändamål, till exempel studieorientering vid studiernas början, bok- och bibliotekskunskap eller handledning av specialarbeten. Skolorna hade även frihet att använda tiden för andra ändamål.⁷

7.2 Minsta garanterade undervisningstid infördes

Begreppet minsta garanterade undervisningstid infördes i skollagen 1991.⁸ Från att tidigare ha reglerat antalet lektioner per årskurs för varje ämne skulle nu timplanen i stället ange det minsta antalet timmar lärarledd undervisning som en elev skulle vara garanterad totalt i varje ämne under sin hela studietid. Skolorna fick också friheten att variera lektionstiden utifrån vad man fann lämpligast.

Syftet med förändringen var bland annat att utifrån lokala bedömningar och beslut tillåta friare arbetsformer och flexibla scheman så att undervisningen kunde anpassas till olika elevgrupper och att eleverna i större utsträckning skulle få inflytande över och ta ansvar för sin utbildning. Syftet var också att vidga utrymmet för elevernas

⁶ Ibid.

⁷ Ibid.

⁸ Skollagen (1985:1100). Den nya regleringen skulle tillämpas i fråga om sådan utbildning som ägde rum efter den 1 juli 1992. Proposition 1990/91:85.

personliga val. Vidare fanns behovet av en likvärdig gymnasieskola i landet och timplanerna konstruerades för att tillgodose det.⁹

En nackdel med att inte reglera undervisningstimmarna per årskurs ansågs vara att det skulle kunna skapa olägenheter för elever som flyttar eller byter studieväg men det framhölls att erfarenheter från grundskolans stadiindelade timplan visade att dessa problem inte var stora. Kommunen som ansvarig för utbildningen skulle i sådana fall se till att eleven fick adekvat stöd.¹⁰

7.2.1 Förändringarna skulle bland annat åtgärda lektionsbortfall

En bakgrund till införandet av en minsta garanterad undervisningstid var en studie av tidsanvändningen i gymnasieskolan som Skolöverstyrelsen hade gjort tillsammans med ett antal länskolnämnder. Studien visade på ett stort lektionsbortfall – tillfällen då schemalagda lektioner inte använts till undervisning i det avsedda ämnet. Enligt studien föll undervisningstid bort till följd av bland annat studiebesök i andra ämnen, skrivningar i andra ämnen och temadagar. I den garanterade undervisningstid som infördes ingick därför inte tid för prov, studiebesök, praktik med mera. Det skulle dock finnas tid för dessa aktiviteter inom samtliga program men utanför den garanterade undervisningstiden för varje ämne.¹¹

I och med kommunaliseringen av gymnasieskolan övergick den statliga resurstilldelningen, som tidigare varit kopplad till timplanen, i ett sektorsbidrag för skolväsendet och därmed fanns det inte heller längre skäl för att ange undervisningsvolymen som ett visst antal veckotimmar.¹²

⁹ Prop. 1990/91:85.

¹⁰ Ibid.

¹¹ Ibid.

¹² Ibid.

7.3 Gymnasiepoäng infördes och kopplades till undervisningstiden

I samband med den nya gymnasieskolan 1994 infördes ett system med gymnasiepoäng som ett mått på en fullständig gymnasieutbildning och på omfattningen av studier i kurser. Samtidigt infördes en ny läroplan (Lpf 94) och det mål och kunskapsrelaterade betygssystemet (se mer i kapitel 4). För en fullständig gymnasieutbildning skulle det krävas 2 180 gymnasiepoäng från ett högskoleförberedande program och 2 400 gymnasiepoäng från ett yrkesförberedande program. Den totala poängen för programmen motsvarade den garanterade undervisningstiden.¹³

Utgångspunkten för poängsystemet var timplanen på så sätt att antalet poäng för en kurs var detsamma som antal timmar för kursens minsta garanterade undervisningstid. En kurs som till exempel hade 30 timmars minsta garanterad undervisningstid i timplanen gav 30 gymnasiepoäng. Eleven fick poäng för en kurs när kursen fullgjorts med minst godkänt resultat. Tanken var att det inte borde spela någon roll hur lång tid eleven hade använt eller hur många timmars undervisning eleven hade fått för att inhämta de kunskaper som kursen skulle ge.¹⁴

7.3.1 Timplaner som riktvärden

Den dåvarande regeringen ansåg att kursplanerna i en resultat- och målstyrd skola, skulle ha den överordnade styrningsrollen i stället för timplanen, eftersom undervisningen i en sådan skola på riktigt är individualiserad så att eleverna kan uppnå kunskapsmålen vid olika tidpunkter. Timplanen borde i stället för att ange minsta garanterad undervisningstid ange riktvärden för undervisningens omfattning.¹⁵ Med kursutformningen skulle eleverna också kunna välja undervisningsgrupper beroende på hur mycket undervisningstid de behövde för att nå kunskapsmålen i kursplanen. Förändringen att låta kursplanerna ha den överordnade styrningsrollen infördes dock inte i samband med att den nya gymnasieskolan infördes 1994, bland annat

¹³ Prop. 1992/93:250.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Ibid.

på grund av att den minsta garanterade tiden inte skulle börja införas överallt förrän 1995.

Förändringen kom i stället 1997 när det beslutades att timplanen skulle ange riktvärden för utbildningens omfattning i varje ämne i stället för minsta garanterad undervisningstid.¹⁶ Gymnasiepoängen skulle motsvara riktvärdet för antalet undervisningstimmar i ämnet. Undervisningstiden skulle därmed, på samma sätt som redan var möjligt inom komvux, kunna användas flexibelt för att kunna ökas eller minskas efter elevernas behov. Den minsta garanterade undervisningstiden för programmen kvarstod i samma omfattning som tidigare. Detta markerades genom att det vid summeringen av timantalet för de olika programmen i timplanen skrevs in ”totalt garanterat antal timmar”.

7.4 Gy 2000 – timplanen togs bort och gymnasiepoäng angav omfattningen av en gymnasieutbildning

Som framgår av tidigare avsnitt hade timplanen av tradition haft en mycket styrande roll i gymnasieskolan. I den nya kursutformade gymnasieskolan var det däremot mer fokus på kunskapskvaliteter än på innehåll och tid. Det var utifrån elevens möjlighet att nå målen som undervisningstiden, arbetsättet och arbetsformerna skulle bestämmas.

Med gymnasiereformen 2000 (Gy 2000) togs därför timplanen med riktvärden för ämnen bort och i stället reglerades studieomfattningen med enbart gymnasiepoäng som angavs i en nationell poängplan. Gymnasiepoängen för en kurs skulle motsvara en uppskattad arbetsinsats för eleven i stället för att motsvara tid. På samma sätt ändrades gymnasiepoängens funktion i kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå till att motsvara den uppskattade arbetsinsatsen.¹⁷

¹⁶ Prop. 1996/97:110.

¹⁷ Prop. 1997/98:169, bilaga 3.

7.4.1 Alla program skulle bestå av 2 500 poäng

Samtidigt som poängen för gymnasieskolans kurser kopplades till den beräknade arbetsinsatsen i förhållande till målen fick samtliga gymnasieprogram lika stor omfattning i poäng, 2 500 gymnasiepoäng. Detta motiverades med att gymnasieskolan var treårig – alla nationella program förutsattes kunna läsas på lika lång tid – och därför skulle antalet gymnasiepoäng vara lika på samtliga program. Det reviderade poängsystemet skulle grundas på en starkare koppling till arbetsinsatsen för eleverna och mindre på antalet lektioner.¹⁸

Att antalet gymnasiepoäng för en gymnasieutbildning sattes till 2 500 gymnasiepoäng motiverades med att ett reviderat poängsystem skulle utgå från att varje veckas heltidsstudier borde motsvara i genomsnitt 25 gymnasiepoäng, det vill säga 5 gymnasiepoäng per dag. En gymnasieutbildning skulle i princip kunna sägas bedrivas under 100 effektiva veckor vilket innebar att gymnasieskolan, med den nya definitionen av gymnasiepoäng, skulle omfatta 2 500 gymnasiepoäng.¹⁹

7.4.2 En total garanterad undervisningstid för utbildningen kvarstod

Eleverna skulle fortsatt ha rätt till en garanterad undervisningstid (lärarledd undervisningstid) per program enligt samma omfattning som tidigare. Det innebar att elever på det estetiska programmet, naturvetenskapsprogrammet och samhällsvetenskapsprogrammet skulle ha rätt till minst 2 150 undervisningstimmar om 60 minuter och elever på övriga nationella program minst 2 370 timmar om 60 minuter. På så vis markerades också att gymnasiepoängen inte längre skulle vara kopplade till undervisningstiden. Skolhuvudmännen skulle ansvara för hur undervisningstiden fördelades på ämnen och kurser. Det var även huvudmännen som skulle ansvara för att följa upp att varje elev fick sin minsta garanterade undervisningstid.²⁰

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Ibid.

²⁰ Ibid.

7.4.3 2 500 gymnasiepoäng gav förutsättningar för mer enhetliga programstrukturer

En avsikt med förändringen av gymnasiepoängen var att skapa förutsättningar för en mer enhetlig programstruktur. De nationella programmens olika uppbyggnad försvårade överblicken och jämförbarheten. För att motverka detta fick samtliga program en struktur med 750 gymnasiepoäng kärnämnen, 1 450 gymnasiepoäng karaktärsämnen och examensarbete samt 300 gymnasiepoäng individuellt val. Samtidigt bestämdes att omfattningen av gymnasieskolans kurser och vuxenutbildningens kurser på gymnasial nivå skulle vara jämnt delbar med 50, vilket betydde kurser om 50, 100, 150 eller 200 gymnasiepoäng.²¹

7.5 Regleringen med gymnasiepoäng behölls i Gy 11

I gymnasiereformen 2011 (Gy 11) behölls omfattningen om 2 500 gymnasiepoäng för ett fullständigt nationellt program. Elever på yrkesprogram fick rätt till minst 2 430 undervisningstimmar om 60 minuter och elever på högskoleförberedande program fick rätt till minst 2 180 undervisningstimmar om 60 minuter. Vidare ökades tiden för karaktärs- och yrkesämnen och en gymnasieexamen infördes för att förtydliga vad gymnasieskolan kvalificerar för och för att underlätta ungdomars rörlighet internationellt när det gäller studier, praktik och arbete.

Intentionen var att utbildningarna skulle vara likvärdiga och att studievägar och styrdokument skulle vara tydliga. Elever, föräldrar och avnämare skulle veta vad en gymnasieutbildning innehöll och vad man kunde räkna med att uppnå under gymnasieutbildningen.

7.5.1 Begreppet heltidsstudier infördes

I och med Gy 11 infördes begreppet heltidsstudier i skollagen. Tanken om heltidsstudier hade funnits med tidigare och bland annat utgjort bakgrund till att den minsta garanterade undervisningstiden infördes och även till ändringen av omfattningen av studierna till

²¹ Ibid.

2 500 poäng. Syftet med bestämmelsen i Gy 11 var att förtydliga att undervisningen skulle fördelas jämnt över terminer och läsår.²²

7.5.2 Olika strukturer för yrkesprogram och högskoleförberedande program

Med Gy 11 ersattes kärnämnen av gymnasiegemensamma ämnen som skulle kunna variera i omfattning mellan de olika programmen. Till skillnad från gemensamma kärnämneskurser, där samma kurs lästes på alla program, skulle också innehållet i gymnasiegemensamma kurser kunna variera för att anpassas till examensmålen för respektive utbildning. För exempelvis ämnet matematik skapades olika alternativ av den första kursen. Karaktärsämnen kunde vara programgemensamma, ingå i en inriktning och erbjudas som programför djupning.²³

Högskoleförberedande program och yrkesprogram fick något olika strukturer. På de högskoleförberedande programmen skulle gymnasiegemensamma ämnen utgöra 1 100–1 250 gymnasiepoäng, karaktärsämnen 950–1 100 gymnasiepoäng, gymnasiearbete 100 gymnasiepoäng och individuellt val 200 gymnasiepoäng. På yrkesprogrammen skulle gymnasiegemensamma ämnen i stället utgöra 600 gymnasiepoäng, karaktärsämnen 1 600 gymnasiepoäng, gymnasiearbete 100 gymnasiepoäng och individuellt val 200 gymnasiepoäng.²⁴

Eleverna på yrkesprogram skulle alltid erbjudas att läsa de kurser som krävdes för grundläggande högskolebehörighet som utökat program. Ett beslut om utökat program skulle åtföljas av en ökning av undervisningstiden.²⁵

²² Prop. 2008/09:199.

²³ Begreppet kärnämne innebar vid tiden för propositionen att samma kurser var obligatoriska för samtliga elever på nationella och specialutformade program i gymnasieskolan. De flesta kärnämnen innehöll dock fler kurser än de specifika obligatoriska kärnämneskurserna.

²⁴ Prop. 2008/09:199.

²⁵ Ibid.

7.6 Timplanen fanns kvar längre i gymnasieskolan

Till skillnad från gymnasieskolan reglerades utbildningen i gymnasieskolan av en timplan fram till reformen 2013 (Gysär13²⁶). Timplanen angav ämnets omfattning i undervisningstimmar om 60 minuter och varje ämne löpte över fyra år. Anledningen till att timplanen var kvar så länge var att man inte hade velat riskera att eleven skulle erbjudas för få undervisningstimmar. Gymnasiesärskoleutredningen²⁷ menade dock att den garanterade undervisningstiden om 3 600 timmar skulle vara tillräcklig för att garantera mängden undervisning.²⁸

Med reformen 2013 infördes gymnasiesärskolepoäng som skulle ange omfattningen av studierna på nationella program. Timplanen ersattes med en poängplan, där poängfördelningen för kurserna framgick. En fullständig utbildning i gymnasieskolan skulle, likt gymnasieskolan, omfatta 2 500 poäng och utbildningen skulle bedrivas som heltidsstudier.²⁹

Införandet av gymnasiesärskolepoäng förväntades, tillsammans med kursindelningen, leda till förbättrade möjligheter att möta varje elev på hans eller hennes nivå och att bygga in en tydlig progression i utbildningen. Det förväntades också förbättra informationen om varje elevs utbildning när han eller hon lämnade gymnasieskolan.³⁰

Som bevis på genomförd gymnasiesärskoleutbildning infördes ett gymnasiesärskolebevis. Beviset skulle tydligt beskriva vilka kunskaper och erfarenheter eleven har med sig från gymnasieskolan på ett sådant sätt att det underlättar kontakten med möjliga arbetsgivare.³¹

²⁶ SKOLFS 2013:148.

²⁷ U 2009:04.

²⁸ SOU 2011:8.

²⁹ Prop. 2011/12:50.

³⁰ Ibid.

³¹ Prop. 2011/12:50, bet. 2011/12:Ubu9, rskr. 2011/12:141.

7.7 Problem att många elever inte får sin minsta garanterade undervisningstid i gymnasieskolan

Som framgår ovan har timplanen och senare poängplanen, gymnasiepoängen och gymnasiesärskolepoängen samt den garanterade undervisningstiden varit ett sätt att styra omfattningen av utbildningen och undervisningen men även ett sätt att säkerställa elevernas rätt till utbildning och lärarledd undervisning.

Flera undersökningar har dock visat att det finns brister i hur dessa fungerar i skolornas verksamhet, framför allt när det gäller den garanterade undervisningstiden i gymnasieskolan. Exempelvis kan lektioner bli inställda med kort varsel och inte ersättas med nya lektioner, vilket kan leda till försämrad kontinuitet i både undervisningen och ämnet. Nedan redogör vi för några rapporter som visar på detta problem. Motsvarande undersökningar har inte genomförts för gymnasiesärskolan.

Den garanterade undervisningstiden ska vara den genomförda undervisningstiden

I rapporten *Undervisningstid och heltidsstudier i gymnasieskolan* från 2015 redovisade Skolverket myndighetens undersökning av hur gymnasieskolor och skolhuvudmän såg till att eleverna fick den garanterade undervisningstiden på nationella program och hur undervisningstiden fördelades på ämnen, kurser och arbetsplatsförlagt lärande.³² I undersökningen ingick även hur elevernas rätt till heltidsstudier tillgodosågs på introduktionsprogrammen. Skolverket undersökte bland annat olika faktorer som påverkar utbildningens innehåll.

Skolverket konstaterade i rapporten att myndigheten fått motsägelsefulla uppgifter om undervisningstiden utifrån de enkäter till huvudmän, rektorer och lärare som använts i undersökningen. Enligt nio av tio huvudmän och rektorer fick eleverna den undervisningstid som de har rätt till. Utifrån uppgifter från lärare var det mer tveksamt om en så stor andel av eleverna fick den garanterade undervisningstiden. En del lärare menade att skolan inte dokumenterade

³² Skolverket (2015a).

inställda lektioner och var tionde lärare uppgav att inställda lektioner inte blev kompenserade.

Enligt Skolverket angav huvudmän och rektorer i intervjuer att skolornas frihet att fördela undervisningstimmarna är ett viktigt pedagogiskt verktyg. Skolverket konstaterade dock att rektorerna fokuserade mer på undervisningens innehåll och kvalitet kopplat till elevernas kunskapsutveckling än på undervisningens omfattning. Skolverket poängterade att undervisningens kvalitet och omfattning inte får ställas mot varandra.

Huvudmän och rektorer prioriterar inte elevernas rätt till garanterad undervisningstid

Skolinspektionen publicerade 2018 rapporten *Garanterad undervisningstid i gymnasieskolan* som var en granskning av 25 gymnasieskolors arbete med att garantera elevernas undervisningstid.³³ I 14 av dessa skolor var styrningen och uppföljningen av undervisningstiden svag och otydlig vilket medförde att elevernas garanterade undervisningstid inte kunde säkerställas. Skolinspektionen såg flera olika orsaker till bristerna. Huvudmännen prioriterade inte elevernas rätt till garanterad undervisningstid och skapade inte en tydlighet i styrkedjan, från huvudman till lärare, om vad som kan räknas som undervisningstid. Huvudmännen delegerade ofta befogenheten att besluta om timplaner³⁴ till rektorerna, och huvudmännen följde sällan upp dem. På skolorna gjordes olika tolkningar av vad som är undervisningstid och på flera av de granskade skolorna gjordes inte schemalaggningen med tillräckliga marginaler. Undervisningstiden planerades inte heller med utgångspunkt i elevernas förutsättningar och behov utan anpassningarna byggde snarare på måluppfyllelsen hos tidigare elevgrupper.

Skolinspektionen konstaterade vidare att fördelningen av undervisningstid till kurser i regel gjordes schablonmässigt i relation till poängantalet för varje kurs. Det gjordes antingen genom att lägga ut samma antal timmar som poäng per kurs eller genom ett proportionerligt tillägg eller avdrag av timmar per poäng. Enligt Skolinspektionen förekom dock också att skolorna hade lagt ut mer tid

³³ Skolinspektionen (2018).

³⁴ De dokument i gymnasieskolan som ofta kallas timplaner och där det framgår hur många timmar som respektive kurs ska omfatta på varje gymnasieprogram.

till vissa kurser, men eftersom den totala undervisningstiden i de flesta fall låg nära den garanterade undervisningstiden på programmet innebar det i normalfallet att ett ökat timantal för vissa kurser medförde ett minskat timantal för andra kurser.

7.8 Så regleras omfattningen av utbildningen i dag

Omfattningen av studierna på de nationella programmen i gymnasieskolan anges i gymnasiepoäng och på de nationella programmen i gymnasiesärskolan i gymnasiesärskolepoäng.³⁵ Varje kurs omfattar ett visst antal poäng som visar kursens studieomfattning. Omfattningen av kurserna varierar från 50–300 poäng. Den vanligaste omfattningen är dock 100 poäng. Utbildningens omfattning på de nationella programmen i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan framgår av nationella poängplaner som är bilagor till skollagen.

Ett fullständigt nationellt program i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan består av 2 500 poäng. Elever på yrkesprogrammen har rätt till minst 2 430 undervisningstimmar och elever på högskoleförberedande program har rätt till minst 2 180 undervisningstimmar (garanterad undervisningstid). I gymnasiesärskolan har eleverna rätt till minst 3 600 undervisningstimmar (garanterad undervisningstid).³⁶

Vanligen fördelas kurser och poäng över tre läsår i gymnasieskolan och fyra läsår i gymnasiesärskolan.³⁷ Det är inte nationellt reglerat när eleverna ska läsa en kurs eller över hur lång tid kurserna ska sträcka sig. Det vanligaste är dock att kurser om 100 poäng läggs ut över ett läsår. Det är huvudmannen för utbildningen som beslutar om antalet undervisningstimmar för varje kurs samt hur undervisningstiden ska fördelas över läsåret.³⁸

³⁵ 16 kap. 19 §, 17 a kap. 9 § och 19 kap. 21 § skollagen (2010:800).

³⁶ 16 kap. 18 § och 19 kap. 20 § skollagen.

³⁷ 16 kap. 15 § och 19 kap. 17 § skollagen.

³⁸ 4 kap. 22 § gymnasieförordningen (2010:2039).

8 Bedömning och betygssättning i en svensk och nordisk kontext

Bedömning i någon form sker i alla skolsystem. Bedömningen yttrar sig dock på olika sätt i olika system, och länder har även varierande sätt att sätta betyg. I detta kapitel redogör utredningen först för centrala begrepp gällande bedömning och betygssättning och sedan för hur de omsätts i det svenska skolsystemet. Vi redogör även för de problem som framkommit när det gäller den svenska betygsskalan och tillhörande kunskapskrav, för betygen B och D, för återkoppling av underkända kunskaper samt för formativ återkoppling. Slutligen beskrivs våra närmaste grannländers system för bedömning och betygssättning med fokus på utredningens uppdrag. Avsnittet bygger i vissa delar på bilaga 4 *Om betyg och betygssättning – en forskningsöversikt*. För en mer gedigen genomgång av forskningsläget hänvisas till bilagan.

Kapitlet tjänar som bakgrund till utredningens förslag om kompensatorisk betygssättning (kapitel 12) samt förslag om ytterligare ett underkänt betyg (kapitel 13).

8.1 Betygssättning är en form av bedömning

Enligt skollagen ska elever inhämta och utveckla kunskaper och värden.¹ I läroplanerna finns övergripande mål för kunskaper, normer och värden och i kursplanerna och ämnesplanerna finns mer specifika mål för ämnen och kurser. Lärandet är med andra ord inriktat mot något specifikt, och därför är det nödvändigt och oundvikligt att lärare i alla skolformer och årskurser ägnar sig åt bedömning, det vill säga att lärare analyserar och värderar elevers kunskaper

¹ 1 kap. 4 § skollagen (2010:800).

i relation till kursplanernas och ämnesplanernas specifika innehåll och uppsatta mål. Betyg kan vara ett syfte till att bedömning sker, andra kan vara att ge återkoppling eller anpassa undervisningen till elevernas förutsättningar och behov.²

Bedömning kan ske summativt vilket innebär att läraren summerar elevens kunskapsmässiga nivå just när bedömningen görs. I svensk skola görs detta ofta i form av skriftliga omdömen eller betyg. Bedömning kan också ske formativt vilket innebär att bedömningen sker under en process, det vill säga löpande, och har som syfte att ta reda på vad som behövs för att främja elevers fortsatta lärande.³

Betyg är alltså en summativ bedömning som i Sverige sker i slutet av en termin eller kurs. Eftersom de svenska betygen har en stor betydelse för den enskildes möjligheter att komma vidare till nästa utbildningsnivå anses de till sin karaktär vara high-stakes. Betyg som inte används till detta anses vara low-stakes.⁴ Betyg är ett sätt att garantera att elever har en viss nivå på sina kunskaper och ett sätt att fördela platser i utbildningssystemet.⁵

8.2 Att bedöma giltigt och tillförlitligt

Ett av de svenska betygens syften är således att utgöra grund för behörighet och urval till nästa utbildningsnivå. Bedömningarna behöver därför vara giltiga (valida) och tillförlitliga (reliabla). I det här avsnittet beskrivs dessa begrepp och de hot som kan omgärda bedömning och betygssättning.

8.2.1 Validitet och reliabilitet

Validitet och reliabilitet är två centrala begrepp inom testteorin (provkonstruktion och mätning av kunskaper) och de är också tillämpliga på bedömning och betygssättning. Enkelt uttryckt kan man säga att det handlar om i fall resultatet på ett prov eller betyget kan anses vara giltigt och tillförlitligt.

² Hirsh (2018).

³ Ibid.

⁴ Lundgren (2019), bilaga 4.

⁵ Klapp (2018).

Validitet inom testteori och vid betygssättning

Validitet (giltighet) innebär att förvissa sig om att man bedömer rätt saker och därmed kan göra säkra uttalanden utifrån resultatet.⁶ Inom testteorin innebär detta till exempel att det är viktigt att ett svenskt nationellt provs innehåll och konstruktion utgår från de svenska styrdokumenterna och utifrån en noggrann analys av vad provet ska mäta. Det finns hot mot validiteten i form av ”construct underrepresentation”, det vill säga att viktiga aspekter av ett kunnande är underrepresenterade i ett prov. Det kan till exempel handla om att ett prov i engelska enbart innehåller flervalfrågor där eleverna kryssar i svar men inte alls prövar elevens förmåga att i egen textproduktion dra slutsatser eller se samband. Ytterligare ett hot mot validiteten är så kallad ”construct-irrelevant variance”, det vill säga att ett prov mäter något som det inte borde mäta.⁷ Det kan exempelvis handla om att provets frågor är formulerade på ett sådant sätt att de inte förstås av testtagaren, som då inte får en möjlighet att visa sina kunskaper. Nyanlända elever kan hamna i sådana situationer, då de på grund av bristande språkkunskaper i svenska inte kan svara på frågorna i ett prov trots att de egentligen behärskar själva innehållet.

Vid betygssättning kan validiteten hotas av ”construct underrepresentation”, till exempel om läraren använder ett bristfälligt underlag som inte fångar in alla aspekter av en elevs kunnande i förhållande till det som ska mätas. ”Construct-irrelevant variance” kan inträffa då ett betyg innehåller sådant som inte ska mätas, som ansträngning och attityd.⁸

Reliabilitet inom testteori och vid betygssättning

Reliabilitet (tillförlitlighet) handlar om i vilken utsträckning resultaten på till exempel ett prov kan bero på slumpmässiga faktorer eller faktorer utom testarens kontroll. Reliabiliteten kan hotas av att olika bedömare gör olika tolkningar av ett elevsvar, men också av att elever uppfattar ett provs frågor på olika sätt eller att deras dagsform påverkar hur de besvarar en fråga. Ett sätt att öka reliabiliteten är att utöka mängden frågor i ett prov och på så sätt ge elever fler och olika

⁶ Lundahl, Hultén och Tveit (2016).

⁷ Ibid.

⁸ Lundgren (2019), bilaga 4.

möjligheter att visa att de förstår ett moment. Ett problem med att göra mycket reliabla prov är dock att de också blir mycket omfattande och tar därmed lång tid att genomföra. Risken är att eleverna underpresterar på grund av att de blir trötta.⁹

Ett betygs reliabilitet kan påverkas av att olika bedömare gör olika värderingar av ett underlag (interbedömarreliabilitet), eller av att en och samma lärare inte använder samma grunder vid bedömning av likvärdiga underlag från olika elever (intrabedömarreliabilitet).¹⁰

Betyg är ett bra urvalsinstrument

Betygen verkar ha en god prediktiv validitet, det vill säga de förutsäger på ett bra sätt elevens möjligheter att nå studieframgång.¹¹ Studier har också visat att de svenska kriterierelaterade betygen verkar ha högre prediktiv validitet än de tidigare normrelaterade (relativa) betygen och betydligt högre än resultat på högskoleprovet. Dessa resultat kan förklaras med att betygen innehåller faktorer som flit och ansträngning, alltså egenskaper som enligt svenska styrdokument egentligen inte ska ligga till grund för betygssättningen.¹²

8.3 Det finns olika sätt att bedöma och betygssätta

Bedömning av en elevs kunskaper kan vara holistisk (utgå från helheten) och analytisk (utgå från delarna). Vid analytiska bedömningar kan läraren endera förhålla sig till strikta krav (standards) där eleven måste uppfylla samtliga krav för ett visst betyg, eller mindre strikta där olika nivåer på elevens kunnande kan kompenseras mot varandra. I den svenska modellen för att sätta betyg utgår läraren från kunskapskrav med värdeord och det finns inget utrymme för att väga svaga prestationer mot starka, det vill säga det är en analytisk, icke-kompensatorisk bedömning (se vidare nedan).

I följande avsnitt beskrivs ett teoretiskt ramverk för olika bedömningsmodeller. Ramverket ska ge en struktur för de resonemang och förslag som vi lägger fram i kommande kapitel. I avsnittet beskriver

⁹ Ibid.

¹⁰ Ibid.

¹¹ Se även kapitel 17.

¹² Lundgren (2019), bilaga 4.

vi även hur kunskapskrav är en del av en standardbaserad läroplan och på vilket sätt kunskapskrav kan användas och förstås.

8.3.1 Holistisk och analytisk bedömning

Holistisk bedömning utgår ifrån helheten av en elevs kunskaper. Enligt Statens skolverks allmänna råd om betyg och betygssättning innebär detta att ” (...) läraren tittar på underlaget i sin helhet, och jämför vad det visar att en elev kan i förhållande till den sammantagna beskrivningen för ett betygssteg.”¹³ Vid holistisk bedömning utgår läraren från kortfattade kriterier eller enbart från sin egen känsla för kvalitet.¹⁴

Analytisk bedömning utgår ifrån delarna i en elevs kunskaper. Skolverket uttrycker det som att ” (...) läraren tittar på ett underlag i taget, och jämför vad det visar att en elev kan i förhållande till kunskapskravens delar.”¹⁵ Vid analytisk bedömning använder sig läraren av kriterier eller standards (kunskapskrav).¹⁶

I Skolverkets allmänna råd om betyg och betygssättning framgår att både helheten och delarna måste beaktas av läraren för att betygen ska bli likvärdiga och rättvisa.

Läraren analyserar och värderar alltså med vilken kvalitet eleven har visat sitt kunnande i förhållande till olika *delar av kunskapskraven* och tar ställning till vilket betygssteg det indikerar. Dessutom analyserar och värderar läraren vilket *enskilt kunskapskrav* som bäst stämmer in på elevens samlade kunnande, och vilket betyg det indikerar. För att avgöra vilket betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper tittar läraren alltså både på delarna och helheten, och analysen kan börja antingen i delarna eller i helheten. (s. 35)

Resultaten från de olika bedömningarna skiljer sig åt. Holistisk bedömning ger ett resultat i form av en siffra eller en bokstav, medan analytisk bedömning ger flera resultat i form av siffror, bokstäver eller omdömen eftersom den görs i relation till olika aspekter och ger mer finfördelad information.

¹³ Skolverket (2018a).

¹⁴ Lundgren (2019), bilaga 4.

¹⁵ Skolverket (2018a).

¹⁶ Lundgren (2019), bilaga 4.

För att en analytisk bedömning ska kunna resultera i ett enda betyg måste de olika resultaten vägas samman på något sätt, och detta kan göras kompensatoriskt eller icke-kompensatoriskt.¹⁷

Analytisk, kompensatorisk bedömning

En analytisk, kompensatorisk bedömning görs genom att de olika resultaten vägs samman linjärt. Detta illustreras i tabell 8.1, där de aspekter i kraven som bedöms finns i vänstra kolumnen och betygsstegen finns i rad 1. Visade kunskaper markeras med ett kryss.

Tabell 8.1 Förenklad kunskapsprofil

Aspekt/Betygssteg	1	2	3	4
I	X			
II				X
III		X		
IV	X			

Kompensatorisk bedömning innebär att läraren kan utjämna lägre kvaliteter i elevens kunskande med högre. Läraren kan dock inte bortse från lägre kvaliteter. Vid bedömningen ska läraren beakta olika aspekter i kraven, i tabellen ovan fyra stycken (I–IV). I en betygsskala som tabellens med fyra betygssteg kan alltså de två mellanbetygen (2 och 3) bli aktuella både för elever som uppvisar kunskaper på det lägsta (1) och högsta (4) betyget och för elever som uppvisar kunskaper på jämn mellannivå. Eftersom en lärare som ska använda en kompensatorisk modell för bedömning inte bara kan bortse från lägre resultat kan en elev som visat visst kunskande på den lägsta nivån aldrig få det högsta betyget, även om läraren bedömer att merparten av elevens resultat är på högsta nivån. Att i en sådan situation sätta högsta betyg kan teoretiskt endast göras vid en holistisk bedömning.¹⁸

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Ibid.

Analytisk, icke-kompensatorisk bedömning

En analytisk, icke-kompensatorisk bedömning kan vara antingen konjunktiv eller disjunktiv. En konjunktiv regel innebär att alla aspekter eller kriterier för ett visst betyg måste vara uppfyllda. Om vi fortsätter att utgå från betygsskalan 1–4 kan en elev vid bedömningsanalysen nå samtliga krav på lägsta betyget samt dessutom några krav på högre betygssteg. Betyget kan vid en analytisk konjunktiv bedömning dock aldrig bli högre än 1. En disjunktiv regel innebär i stället att en viss aspekt eller ett visst kriterium måste vara uppfyllt för ett visst betyg. En aspekt kan väga så tungt att övriga aspekter inte spelar någon roll, exempelvis kan ett betyg bero på att eleven har klarat en viss nivå inom en särskilt tungt vägande aspekt.¹⁹

Sveriges betygssystem är icke-kompensatoriskt och tillämpar den konjunktiva regeln, alltså att alla aspekter på betygsnivå A, C eller E måste vara uppfyllda för att en elev ska få det betyget. Konjunktiv och disjunktiv betygssättning är strikt och därför är modellerna ofta populära hos beslutsfattare. Det verkar också vara så att modellerna gör att elever lär sig mer och att de säkrar en viss miniminivå på kunskaperna. Dock verkar det som att modeller med kompensatoriska inslag, där läraren får utjämna lägre kvaliteter i kunnande med högre, resulterar i mer tillförlitliga betyg.²⁰

Icke-kompensatoriska modeller innebär ofta att elever får lägre betyg. Det beror framför allt på att en enskild aspekt tillmäts stor eller mycket stor vikt vid betygssättningen. Ibland kan sådan betygssättning vara ändamålsenlig, exempelvis inom medicin där det handlar om att på ett tillförlitligt sätt betygssätta avancerade och specialiserade kurser eller ämnen. Det är då viktigt att förvissa sig om att eleven besitter vissa minimikunskaper och mindre önskvärt att kunna uppväga lägre kvaliteter i kunnande med högre.²¹

8.3.2 För- och nackdelar med olika bedömningsmodeller

Bedömningsforskare har länge diskuterat vilka för- och nackdelar som finns med olika bedömningsmodeller. Det finns ganska få empiriska studier som jämför olika bedömningsmodeller med varan-

¹⁹ Ibid.

²⁰ Ibid.

²¹ Ibid.

dra och de som har gjorts kommer ofta fram till olika slutsatser. Jämförelser är problematiska eftersom metoderna ger olika resultat. Exempelvis måste delresultaten från den analytiska bedömningen först sammanvägas, kompensatoriskt eller icke-kompensatoriskt, till ett resultat för att sedan kunna ställas mot det holistiska resultatet.

En kombination av flera modeller skulle kunna vara en framkomlig väg för en valid och reliabel betygssättning, exempelvis genom att tillämpa olika modeller för olika betygssteg. Oavsett vilken modell eller vilken kombination av modeller som tillämpas är underlagets validitet och reliabilitet en viktig faktor vid betygssättningen. Lärarnas bedömningskompetens spelar troligen också en stor roll.²²

8.3.3 Sverige har målrelaterad bedömning

Det svenska betygssystemet är mål- och kunskapsrelaterat.²³ I en målrelaterad bedömning och betygssättning bryts målen ofta ned i flera olika kriterier som sedan ligger till grund för ett betyg. En fördel med målrelaterad bedömning är att det blir ett tydligt fokus på bedömningsunderlaget, medan en nackdel kan vara att de nedbrutna målen blir för detaljerade vilket leder till ett instrumentellt lärande. Målrelaterad bedömning kan även gå längre än så och vara ännu mer specificerad, en så kallad standardrelaterad bedömning där man använder kunskapskrav. Kunskapskraven inkluderar en beskrivning av olika kompetensnivåer, det vill säga den modell som Sverige har i dagsläget. Fördelar med den standardrelaterade bedömningen är att det blir ett tydligare fokus på vad som krävs för varje betygsnivå, nackdelen är dock att det är svårt att formulera nivåbeskrivningar utan att de blir alltför omfattande.²⁴

²² Ibid.

²³ Se kapitel 4 för en mer utförlig beskrivning av detta begrepp.

²⁴ Lundahl, Hultén och Tveit (2016).

8.3.4 Standardbaserade läroplaner och kunskapskrav

Det har under senare årtionden funnits en internationell trend att inom skolsystem göra som Sverige har gjort, det vill säga gå mer mot så kallade standardbaserade läroplaner (standards based curriculum), vilket betyder läroplaner med en tydlig sammanlänkning mellan mål, innehåll och resultat. Enligt bestämmelserna om betygssättning i Sverige ska elevens prestationer bedömas med hjälp av kunskapskrav, som i huvudsak motsvarar det engelska begreppet standards. Olika länder har olika traditioner och perspektiv gällande användandet av kunskapskrav inom utbildnings- och betygssystemet. Sveriges system utgår från att det är lärarprofessionen som själv kontrollerar bedömningen. Vid en jämförelse med den engelskspråkiga världen befinner sig Sverige här nära traditionen i exempelvis Australien och Nya Zeeland men längre bort från traditionen i exempelvis USA och England där kunnande i större utsträckning bedöms och kontrolleras externt.²⁵

Standardbaserade läroplaner definierar inte bara vilka kunskaper en elev ska nå utan också vilken kvalitet de ska ha. Det kan variera hur skolsystem med standardbaserade läroplaner beskriver kvaliteten på elevens kunskaper. Läroplaner kan enbart beskriva vad eleven ska kunna, vad läraren ska ta upp och ibland även hur läraren ska göra det, men även gå längre och definiera progression och kunnande i termer av en eller flera standards (kunskapskrav). Det är vanligt att betygssystem där målen bryts ned i kriterier bygger på kunskapstaxonomier, så var till exempel fallet med det svenska betygssystemet G, VG, MVG.²⁶ I dagens svenska betygssystem är dock mer komplexa uttryck för kunnande, som analys, inkorporeerade redan på den lägsta betygsnivån.

Sverige har valt att beskriva kunskapsnivån för varje betyg genom abstrakta beskrivningar av kunskapens kvalitet med hjälp av värdeord. Standarder (kunskapskrav) anges på tre nivåer i betygsskalan

²⁵ Ibid.

²⁶ Kunskapstaxonomier innebär att systematiskt beskriva progression av kunskaper, färdigheter och förmågor från enkla till mer sammansatta. En vanlig sådan är Blooms taxonomi med fyra kunskapsdimensioner: faktakunskap, konceptkunskap, procedurkunskap och metakognitiv kunskap. Dimensionerna är beroende av varandra och lika viktiga. Att minnas och kunna beskriva grundläggande begrepp är en förutsättning för förståelse, analys, värdering och nyskapande. Se www.kau.se/resurssidor/larandemal/taxonomier-larande (2019-03-28) och Hultén (2019).

(E, C och A). Användandet av värdeord skiljer till viss del ut Sverige från många andra länder. De flesta andra länder använder sig av mer allmänna beskrivningar på varje nivå eller beskrivningar av olika kunskande. Den typ av sammanräkning av betyg som Sverige har, det vill säga att betyget E på något delkunskapskrav gör det omöjligt för en elev att nå högre betyg än betyget D oavsett övriga prestationer, är relativt unik.²⁷

Kritik mot standardbaserade läroplaner och kunskapskrav

En kritik mot standardbaserade läroplaner är att de kan uppmuntra en instrumentell syn på kunskap och att vad som kan vara viktig kunskap riskerar att reduceras till vad som uttrycks i standards (kunskapskraven). Forskning som genomförts i svensk grundskola efter införandet av grundskolans läroplan 2011 har visat att kunskapskraven har påverkat lärares undervisning, vilket undervisningsinnehåll som erbjuds samt lett till ökat fokus på bedömning.²⁸

Intentionen med den nya betygsskalan och tillhörande kunskapskrav var att synliggöra kunskapsprogressionen hos eleverna, och på så sätt både ge tydligare information till elever och vårdnadshavare samt frigöra mer tid för undervisning. Mycket tyder dock på att införandet av standardbaserade läroplaner snarare lett till ett ökat fokus på bedömning, betyg och kunskapskrav i undervisningen. Undervisningen inriktas mot kunskapskraven och bedömning och lärare kan uppleva att detta begränsar deras möjlighet att låta ämnets syfte styra didaktiska val. Klassrumsstudier i årskurs 5 och 6 visar att kunskapskraven verkar ha större betydelse i undervisningen än ett ämnes syfte och centrala innehåll, och att det har skett en ökad kommunikation mellan lärare och elever om mål och kunskapskrav. Ett större fokus på att eleverna ska visa sitt kunnande i förhållande till kunskapskraven påverkar undervisningen och det finns en risk att eleverna gör som läraren säger och skriver ”mer” och ”nyanserat” utan att förstå vad det betyder.²⁹

²⁷ Skolverket (2016a) och Lundahl, Hultén och Tveit (2016).

²⁸ Lundgren (2019), bilaga 4.

²⁹ Ibid.

8.4 Sveriges modell med analytisk och icke-kompensatorisk betygssättning har inbyggda problem

Den svenska betygsskalan bygger på att en elev måste nå upp till samtliga delar av kunskapskravet för varje preciserat betygssteg för att kunna få det betyget eller ett högre betyg. I följande avsnitt beskriver utredningen den kritik som framkommit mot betygsskalans reglering och kunskapskravens utformning.

8.4.1 Tröskeeffekter skapar problem

Bestämmelsen om att en elev måste nå upp till alla delar av kunskapskravet för att få ett visst betyg leder till att det uppstår så kallade tröskeeffekter. Det betyder att enstaka kunskaper som bedöms till den lägsta godkända nivån i skalan (betyget E) kan dra ned betyget även om en elev i övrigt har kunskaper motsvarande den högsta nivån (A) i skalan. Elever med denna kunskapsprofil ska enligt regleringen få betyget D. En elev som vid betygssättningen har kunskaper fördelade över flera steg i betygsskalan omnämns häfter som en elev med ojämn kunskapsprofil.

Tröskeeffekterna och hur de slår mot elever med ojämna kunskapsprofiler redovisades i Skolverkets utvärdering av den nya betygsskalan.³⁰ Begreppet tröskeeffekt kommer sig, enligt Skolverket, av att kunskapskravet symboliserar en tröskel, en miniminivå. Skolverket beskrev ojämna kunskapsprofiler som ett betydande problem vid betygssättningen. I utvärderingen har lärare fått frågan hur ofta det förekommer att en elevs kunskaper varierar stort mellan olika delar av kunskapskraven vid tiden för betygssättning. I årskurs 7–9 svarade 47 procent av lärarna att det inträffar ibland, och 27 procent av lärarna att det inträffar ofta. Bland gymnasielärarna svarade 46 procent att det inträffar ibland och 29 procent att det inträffar ofta. Ojämna kunskapsprofiler beskrevs av lärare som en svårighet vid bedömning, eftersom kunskapskraven måste uppfyllas i sin helhet. Detta gäller särskilt innehållsrika ämnen och korta kurser i gymnasieskolan där det är svårt för läraren att testa samma delar av kunskapskravet flera gånger. Särskilt nämndes ämnena sam-

³⁰ Skolverket (2016a).

hällskunskap och kemi, där lärare i högre utsträckning än i andra ämnen uttryckte att elevers kunskaper varierar vid betygssättningen. Skolverket ställde frågan om ojämna kunskapsprofiler underlättar eller försvårar gymnasielärares möjligheter att sätta betyg i enlighet med kunskapskraven. 77 procent av lärarna på yrkesprogrammen och 85 procent av lärarna på de högskoleförberedande programmen uppgav att ojämna kunskapsprofiler försvårar något eller mycket. Vidare uppgav mellan sju och åtta lärare av tio i såväl grundskolan som gymnasieskolan att bestämmelsen att alla delar av kunskapskravet måste vara uppnådda slår orättvist mot vissa elever.³¹

Tröskeleffekterna behandlades även i forskningsrapporten *Policyidéer för svensk skola*. Författarna konstaterade att det är lätt att misslyckas i ett system där betygskriterierna konstruerats så att en elevs svagaste område blir vägledande för betyget. Regeln om att samtliga delar av kravet måste uppnås för ett visst betyg har täppt till alla möjligheter för en elev att låta svaga prestationer i någon del vägas upp av lysande prestationer i någon annan. Betygssystemet är utformat så att det identifierar elevers svaga sidor snarare än att stimulera dem till att göra sitt bästa. Snarare än att låta lärares omdöme avgöra hur olika prestationer kan vägas mot varandra har samtliga delmål getts en slags vetorätt i betygssättningen och en elevs svagaste prestation blir avgörande. Det viktigaste för eleven blir att undvika misslyckanden, trots att dessa är en central del av läroprocessen.³²

Det är svårt att med säkerhet uttala sig om hur många elever som har så kallade ojämna kunskapsprofiler. Ett sätt att åskådliggöra fenomenet är att undersöka hur elevers resultat fördelar sig över de olika delproven i de nationella proven i årskurs 9. Vi har därför gjort en sådan analys, där delprovsresultat som avviker med tre betygssteg eller mer ifrån varandra har ansetts indikera att eleven har en ojämn kunskapsprofil. Analysen har gjorts på samtliga inrapporterade prov i ämnena svenska, svenska som andraspråk och engelska från vårterminen 2018. Den visar att nästan 20 procent av eleverna i ämnet svenska har delprovsresultat som inbördes avviker tre, fyra eller fem betygssteg ifrån varandra. Motsvarande siffra för ämnet svenska som andraspråk är 13 procent, medan den för ämnet engelska är 4 pro-

³¹ Ibid.

³² Gustafsson, Sörlin och Vlachos (2016).

cent.³³ Analysen indikerar att ojämna kunskapsprofiler finns men i olika omfattning i olika ämnen.

8.4.2 Lärare verkar tillämpa reglerna kring betygssättningen olika

Intentionen med nationella kriterier för betygsstegen A, C och E var att ett system med tillräckligt precisa betygssteg skulle garantera en ökad likvärdighet i betygssättningen. De mellanliggande betygsstegen B och D fick inga preciserade kriterier då det enligt den dåvarande regeringen var förenat med svårigheter att utarbeta tillräckligt definierade och nyanserade betygskriterier för fem godkända betygssteg. Med nationella kriterier för betygsstegen A, C och E ansågs det rimligt att lärarna utifrån sin professionella kompetens skulle kunna bedöma elevernas kunskaper.³⁴ Benämningen på betygsnivåerna ändrades sedermera till kunskapskrav.

Av Skolverkets utvärdering av den nya betygsskalan framgick att lärare tolkar och tillämpar kunskapskraven på olika sätt. En nationell ämnesutvärdering år 2015 av ämnena bild, musik och slöjd i grundskolan visade att många elever hade fått godkända betyg i dessa ämnen trots att de inte ansågs uppnå alla delar av kunskapskraven. I rapporten konstaterades att många lärare medvetet eller omedvetet väljer att bortse från regelverket. Om andra lärare i stället tillämpar bestämmelsen fullt ut blir betygssystemet mindre rättssäkert och likvärdigt.³⁵ Gustafsson med flera förde liknande resonemang. De menade att det finns skäl att anta att många lärare tvekar inför att använda sig av bestämmelsen om att en elev ska nå upp till samma nivå på alla aspekter av ett kunskapskrav. Detta blir i så fall en källa till likvärdighetsbrister i betygssättningen.³⁶

Denna bild har bekräftats i de möten vi har genomfört med elever och lärare. Både elever och lärare har uttryckt att det finns stora olikheter i hur lärare tolkar och använder sig av kunskapskraven, och att vissa lärare dessutom bortser från bestämmelsen att kunskaps-

³³ Analysen har kunnat göras i ämnena svenska, svenska som andraspråk och engelska på grund av att de nationella proven i dessa ämnen har delprov som motsvarar de förmågor som återkommer i kunskapskraven (tala, läsa, skriva och höra). I ämnet matematik är proven inte uppbyggda på ett sådant sätt att ett delprov kan anses motsvara en enskild förmåga. Se även kapitel 9.

³⁴ Prop. 2008/09:66.

³⁵ Skolverket (2016a).

³⁶ Gustafsson, Cliffordson och Erickson (2014).

kravet ska vara uppfyllt i sin helhet för att en elev ska få ett visst betyg. Lärare har även uppgett till utredningen att det nuvarande betygssystemet kan ställa dem inför svåra avgöranden. Att sätta ett lägre betyg på grund av att ett kunskapskrav ska vara uppfyllt till fullo går emot lärarens professionella uppfattning att elevens samlade kunskaper egentligen motsvarar ett högre betyg. Många lärare väljer därför att låta de starkare prestationerna väga upp och sätter ett högre betyg, trots att detta egentligen går emot det gällande regelverket. Målsättningarna med ett tydligt och likvärdigt system har med andra ord inte helt infriats.

8.4.3 Kunskapskraven

Kunskapskraven ska ligga till grund för lärarens betygssättning. De svenska kunskapskraven är omfattande och detaljerade. Det har länge uppmärksammats att tydliga standards är problematiska och riskerar att medföra problem för lärares bedömning och undervisning, exempelvis redan i en betygsutredning från 1942³⁷ och i rapporter från Skolverket.³⁸

Kunskapskravens utformning

Kunskapskraven har tillämpats sedan 2011 i de obligatoriska skolformerna och gymnasieskolan, sedan 2013 i gymnasiesärskolan och sedan 2012 i vuxenutbildningen. Kunskapskraven beskriver med vilken kvalitet en elev ska visa sitt kunnande och består av olika delar. Dels innehåller de så kallade kunskapsuttryck, vilka är en konkretisering av målen i kurs- eller ämnesplanerna. Kunskapsuttrycken är beskrivningar av vad eleven gör, exempelvis ”föra resonemang”, ”använda begrepp”, ”beskriva samband” eller ”urskilja och ge exempel”. Dels innehåller de så kallade värdeord/progressionsuttryck, vilket är nivåmarkörer som anger med vilken kvalitet eleven gör det som står i kunskapsuttrycken, exempelvis ”eleven kan föra enkla / utvecklade /

³⁷ SOU 1942:11. Här varnade utredaren Frits Wigforss för att försök att uppnå likvärdighet i ett kriteriebaserat system riskerar att leda till alltmer detaljerade kunskapsmål, vilket kan inverka menligt på undervisningens kvalitet. Se även kapitel 17.

³⁸ Se mer Lundgren (2019), bilaga 4.

välutvecklade och nyanserade resonemang” eller ”eleven beskriver enkla / förhållandevis komplexa / komplexa samband”.³⁹

Kriterier för bedömning förekommer i många skolsystem i världen, och så även hos våra nordiska grannar. Att som i kunskapskraven ange kvalitetsskillnader i elevernas kunnande med hjälp av värdeord eller progressionsuttryck är dock relativt unikt för Sverige, det förekommer exempelvis inte i något av de andra nordiska länderna.⁴⁰

Kritik mot kunskapskraven

Som nämnts tidigare var intentionen med kriterierna för betygsstegen A, C och E att de skulle vara lätta att använda för lärare och lätta att förstå av elever och föräldrar. Kriterierna skulle dessutom ge information om vad som krävs för att nå godkända resultat och därmed resultera i en tydlig betygsskala.⁴¹

De kunskapskrav som sedermera togs fram av Skolverket har dock inte helt levt upp till dessa förväntningar. I det följande sammanfattar utredningen huvuddragen i den kritik som riktats mot kunskapskraven.

Kunskapskraven upplevs som otydliga

I Skolverkets utvärdering av betygsskalan och kunskapskraven framkom att mindre än hälften av grund- och gymnasielärarna upplever att kunskapskraven är tydliga. Otydligheten verkar främst bestå i osäkerhet om hur värdeord som skiljer betygsstegen åt ska konkretiseras och tolkas. Kunskapsuttrycken tillsammans med värdeord som ”nyanserat” måste alltid tolkas och står inte för några absoluta kvaliteter.⁴² Även Gustafsson med flera har konstaterat att kraven inte är, och inte kan vara, skrivna på ett sådant precist sätt att en entydig tolkning är möjlig. Det fria tolkningsutrymme som ges till lärarna leder därför till en olikvärdig betygssättning.⁴³

³⁹ Skolverket (2016a).

⁴⁰ Hultén, Lundahl och Tveit (2016).

⁴¹ Prop. 2008/09:66.

⁴² Skolverket (2016a).

⁴³ Gustafsson, Sörlin och Vlachos (2016).

Även elever har uttryckt att det kan vara svårt att förstå värdeorden.⁴⁴ Andelen elever som säger att de tydligt får reda på vad som krävs för att få olika betyg i de flesta ämnen eller i alla ämnen sjönk markant mellan 2009 och 2012 i grund- och gymnasieskolan. Ingen markant förändring skedde mellan 2012 och 2015.⁴⁵

Kunskapskraven är omfattande och detaljerade vilket kan leda till fragmentiserat lärande

Som nämnts tidigare har det under en längre tid förekommit kritik mot att kunskapskraven är omfattande och detaljerade. Det har även framförts att de ibland innehåller delar från det centrala innehållet.

Statens skolinspektion konstaterade i en kvalitetsgranskning av betygssättningen av den högskoleförberedande kursen svenska 3 i gymnasieskolan att lärare i för stor utsträckning utgår från kunskapskraven vid utformningen av bedömningsuppgifter och inte inkluderar kursens syfte och övergripande mål. Resultatet kan bli ett fokus på detaljer i kunskapskraven i stället för vad som är väsentligt kunnande i ämnet.⁴⁶

Många lärare som vi har samtalat med har vittnat om att utgångspunkten för undervisningen blir kunskapskraven i stället för, som tänkt, ämnets syfte och centrala innehåll. Vi har även kunnat se att det i många grund- och gymnasieskolor har utvecklats en bedömningspraxis som handlar om att bocka av delar av kunskapskraven, ofta i betygsmatriser där de olika kunskapsuttrycken delats in i rutor utifrån värdeorden. Rutorna markeras sedan utifrån hur eleven presterat på enskilda uppgifter eller prov. Denna praxis leder till en fragmentiserad syn på ämnet och en kultur där både lärare och elever i stor utsträckning bockar av olika rutor i betygsmatriserna efter genomförda moment och snarare ser delarna än helheten i ämnet. Vi behandlar matriser mer utförligt i avsnitt 8.6.5.

⁴⁴ Skolverket (2016a).

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Skolinspektionen (2019).

Två rapporter från Skolverket visar på problem med tolkningen av kunskapskraven

Skolverket konstaterade i en analys av betygssättningen från 2019 att det är ett orimligt krav att lärare ska tolka vilka elevprestationer som motsvarar vilka betyg på ett sätt som likvärdigt motsvarar alla andra lärares tolkningar i alla andra skolor i landet. Myndigheten påtalade att systemet vilar på kvalitativa bedömningar av kunskapskrav och tolkningar av värdeord som särskiljer de olika betygsstegen, och att det inte är lätt att formulera kunskapskrav som alla lärare förstår på ett likartat sätt. Olika förståelser och tolkningar kommer att göras, och ansvaret för en bristande likvärdighet kan inte tillskrivas lärarkollektivet utan är inbyggt i själva systemet.⁴⁷

En ytterligare rapport från Skolverket om betygssättningen i gymnasieskolan från 2020 visade att lärarna verkar ha problem med att göra samstämmiga tolkningar av elevernas prestationer i relation till de olika betygsstegen och anpassar sin betygssättning till prestationsnivån hos eleverna på den egna skolan.⁴⁸

Skolverket har reviderat kunskapskraven

Skolverket har med anledning av kritiken mot kunskapskraven reviderat kursplanerna i den obligatoriska skolan och tre av ämnesplanerna i gymnasieskolan, där målet har varit att ämnets syfte och centrala innehåll ska få ett tydligare fokus i undervisningen och att kunskapskraven ska bli ett bättre stöd när lärare sätter betyg. Kunskapskraven har även gjorts mindre omfattande, mindre detaljerade och formulerade på ett enklare sätt. Antalet värdeord har vidare minskat och blivit enhetligare för att underlätta tillämpningen av kunskapskraven. De reviderade kunskapskraven för den obligatoriska skolan och de reviderade ämnesplanerna för gymnasieskolan avses införas höstterminen 2021.

⁴⁷ Skolverket (2019a).

⁴⁸ Skolverket (2020a).

8.4.4 Betygen B och D

Vid införandet av den nuvarande betygsskalan 2011 ökades antalet godkända betyg från tre till fem. Betygsskalan har nu två betygssteg, B och D, som saknar preciserade kunskapskrav. Kraven för dessa betyg är att eleven ska ha nått upp till alla delar av kunskapskravet för det underliggande betyget samt till övervägande del kunskapskravet för det överliggande betyget. Bedömningen kan på så sätt sägas vara kompensatorisk (starkare kunskaper kan väga upp för svagare) eftersom betygen B och D kan sättas på elever som uppvisar starka kunskaper på betygen A eller C, men samtidigt inte når upp till hela kunskapskravet för A eller C. I detta avsnitt beskrivs först den kompensation som fanns i den förra målrelaterade betygsskalan (IG-MVG) och sedan den kompensation som finns i den nuvarande målrelaterade betygsskalan.

Kompensation i det tidigare målrelaterade betygssystemet

I det målrelaterade betygssystemet som gällde mellan 1994 och 2011 var huvudregeln att kriterierna för respektive betyg skulle uppfyllas i sin helhet, och att högre betygssteg innefattade kraven för det lägre. För betygsstegen Väl godkänt (VG) och Mycket väl godkänt (MVG) gällde dock att särskilt väl utvecklad förmåga avseende något eller några kriterier kunde väga upp brister avseende ett eller ett par andra kriterier.⁴⁹ Denna regel gällde såväl i grundskolan som i gymnasieskolan och hade alltså en kompenserande funktion. Regeln gällde inte det lägsta godkända betyget G (Godkänt), som alltså var så kallat konjunktivt (samtliga delar av kunskapskravet måste vara uppfyllda för att en elev ska ges betyget).

Funktionen för betygen B och D i nuvarande betygsskala

Betygsskalan med fem godkända betygssteg skulle ge lärarna ökad möjlighet till precisering i bedömningen av elevernas kunskaper och graden av måluppfyllelse. Skalan skulle också skapa en ökad tydlighet för eleverna vad gäller bedömningen av kunskapsutvecklingen

⁴⁹ Se till exempel Skolverkets föreskrifter (2000:141) och (2000:134).

vilket ökade förutsättningarna för att elever ska uppfatta betygen som mer rättvisande.⁵⁰

Den kompensatoriska funktion som fanns för betygen VG och MVG i den tidigare målrelaterade skalan kan sägas återfinnas hos betygen B och D i nuvarande betygsskala. Intentionen med betygen B och D var att användningen inte skulle grundas på en kvantitativ sammanvägning av elevens kunskaper, utan skulle spegla en kunskapsprogression där eleven har påvisbara och centrala kunskaper för närmast högre betyg. Vissa kunskapskvaliteter eller väl utvecklad förmåga i ett eller flera avseenden skulle resultera i betyget B eller D.⁵¹

Skolverket har i stödmaterialet *Betygsskalan och betygen B och D* förtydligat hur bestämmelserna kring B och D kan omsättas av lärarna vid betygssättningen. Regeln om ”till övervägande del” innebär att en elev som kan visa kunskaper som till övervägande del når kunskapskravet för det överliggande betyget kan få ett mellanbetyg. I stödmaterialet konstaterades att intentionen med att mellanbetygen B och D inte ska grundas på en kvantitativ sammanvägning, utan på en visad progression byggd på påvisbara och centrala kunskaper, innebär att kunskapsprofilen för betygen B och D kan se olika ut för olika elever.⁵²

8.5 Återkoppling vid underkänt betyg

Utredningen har i uppdrag att föreslå hur kunskapsutvecklingen för elever som inte når ett godkänt betyg kan synliggöras och dokumenteras. I kapitel 13 lämnar vi våra förslag i frågan. Som nämnts inledningsvis är detta kapitel avsett att tjäna som bakgrund till delar av utredningens uppdrag och förslag.

I detta avsnitt redogör utredningen för statistik om betyget F, vilka elevgrupper som har särskilda utmaningar och hur formell återkoppling sker i dag. Vi redogör även för hur elevers motivation påverkas av betyg och hur de kan reagera på att få olika betyg. Vidare beskriver vi två sätt att återkoppla kunskaper på den underkända nivån nämligen skriftlig återkoppling eller flera underkända betyg.

⁵⁰ Prop. 2008/09:66.

⁵¹ Ibid.

⁵² Skolverket (2016b).

8.5.1 Många elever får betyget F

Den svenska betygsskalan har i dag ett underkänt betyg (F), vilket sätts när en elev inte når kunskapskraven för ett godkänt betyg. Ett horisontellt streck sätts om det saknas underlag för bedömning av en elevs kunskaper på grund av frånvaro⁵³ eller på grund av bristande deltagande.⁵⁴ För de obligatoriska skolformerna, gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och kommunal vuxenutbildning finns en så kallad undantagsbestämmelse, som innebär att en lärare vid betygssättningen får bortse från enstaka delar av kunskapskraven om det finns särskilda skäl. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst kunskapskrav.⁵⁵

Av propositionen om den nuvarande betygsskalan framgick att betyget F ska sättas om kriterierna för betyget E inte är uppfyllda. Betyget F används således både när det fortfarande är långt kvar för eleven att nå kunskapskraven och när kunskaperna redan uppfyller vissa delar av kravet för betyget E. Vidare framgick att det är väsentligt att värdeskalen signalerar att det är viktigt att nå godkända resultat. Betygssteget F ska därför inte tilldelas något betygsvärde.⁵⁶

Övergången till ett målrelaterat system i början av 1990-talet gjordes med förhoppningen om att så gott som alla elever skulle klara godkända betyg. I propositionen om nytt betygssystem från 1994 angavs att det i enstaka fall skulle kunna inträffa att en elev, trots omfattande insatser inte kan nå kursplanernas kravnivå.⁵⁷ Denna förhoppning har dock inte infriats och en relativt stor andel av eleverna i grundskolan hamnar i dag under gränsen för betyget E.⁵⁸

I grundskolan var 84,3 procent av eleverna behöriga till något av gymnasieskolans nationella program våren 2019. Gemensamt för i princip alla som inte är behöriga till ett nationellt program är att de inte har godkänt betyg i minst ett av ämnena svenska eller svenska som andraspråk, matematik eller engelska. Bland de elever som börjar på introduktionsprogram är det en stor andel av de elever som

⁵³ I grundskolan, specialsolan, sameskolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan.

⁵⁴ I kommunal vuxenutbildning.

⁵⁵ 10 kap. 21 §, 11 kap. 23 a §, 12 kap. 21 §, 13 kap. 21 b §, 15 kap. 26 §, 18 kap. 25 §, 20 kap. 38 § skollagen.

⁵⁶ Prop. 2008/09:66.

⁵⁷ Prop. 1994/95:85.

⁵⁸ Arensmeier (2019). Se även kapitel 4.

ligger närmast behörighetsgränsen som enbart saknar betyg i ämnet matematik. Läsåret 2019/20 var det 12 procent av eleverna som påbörjade sina gymnasiestudier på ett introduktionsprogram. Vid Skolverkets uppföljning av genomströmningen av elever som påbörjade introduktionsprogram läsåret 2012/13 framkom att 56 procent av eleverna hade övergått till ett nationellt program, av dessa hade 22 procent slutfört studierna med en gymnasieexamen. Resterande 44 procent hade gått enbart på introduktionsprogram under gymnasietiden och därmed inte fått en gymnasieexamen.⁵⁹

Vissa elevgrupper möter särskilda utmaningar

Vi har kunnat konstatera att några elevgrupper får betyget F i större utsträckning än andra.

Elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar

Elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar kan möta särskilda svårigheter i skolan. Autism- och aspergerförbundet publicerade 2018 en medlemsundersökning om hur skolgången fungerar för elever med Aspergers syndrom och autism och av den framkom att måluppfyllelsen för elevgruppen i ämnena svenska, engelska och matematik är låg (44 procent) och att skolfrånvaron är hög (52 procent). Orsakerna till den stora frånvaron är framför allt bristande kompetens om autism hos personalen, bristande anpassningar av skolmiljön samt bristande stöd i sociala— och lärsituationer.⁶⁰ Riksförbundet Attention publicerade 2016 resultatet av en undersökning om skolsituationen för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar så som adhd och autism, där det framkom att många vårdnadshavare anser att deras barn inte får tillräckligt med stöd i skolan. En konsekvens av det bristande stödet är bland annat eftersläpning i ämnena och sänkta betyg.⁶¹

Företrädare för Autism— och aspergerförbundet har framfört till utredningen att ett omfattande centralt innehåll i kombination med kunskapskrav med hög abstraktionsnivå på alla betygsnivåer skapar

⁵⁹ Uppgifterna är hämtade från kapitel 9.

⁶⁰ Autism- och aspergerförbundet (2018).

⁶¹ Riksförbundet Attention (2016).

en svår situation för många elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Elever kan exempelvis besitta stora detaljkunskaper inom ett ämne, men trots detta få lågt eller underkänt betyg därför att de inte ser helheter eller samband.

Elever med svag teoretisk begåvning

Elever med svag teoretisk begåvning är en grupp som har lyfts fram mer i samtalet om skolan under de senaste åren. Det finns inte mycket skrivet om dessa elever, men av en svensk studie från 2018 på elever i årskurs 6 framgick att det finns elever i grundskolan som inte har kognitiva förutsättningar att uppfylla kunskapskraven. Studiens författare skrev att detta måste beaktas i det svenska skolsystemet. De underströk att det inte innebär att kravnivån generellt ska sänkas eftersom också elever med starka kognitiva förmågor behöver kunskapskrav på rätt nivå, men att skolsystemet tidigt behöver fånga upp elever med utvecklingsneurologiska problem.⁶²

En arbetsgrupp som arbetar för dessa elevers intressen har i möte med utredningen beskrivit en elevgrupp som oavsett omfattning på anpassningar och särskilt stöd inte kan få godkända betyg i alla ämnen. Enligt arbetsgruppen har eleverna en svag teoretisk begåvning men inte en intelligenskvot som är så låg att de tas emot i grundsärskolan.⁶³ Tidigare betygssystem, som inte hade någon definierad godkäntgräns, var därför mer förlåtande för dessa elever.

⁶² Lindblad, Westerlund, Gillberg och Fernell (2018). Se även kapitel 4.

⁶³ Begreppet ”svag teoretisk begåvning” har börjat användas mer frekvent för att beskriva elever som på grund av svaga kognitiva förutsättningar har svårigheter att nå kunskapskraven i grundskolan och motsvarande skolformer. Se till exempel Carlsson Kendall *Elever med svag teoretisk begåvning* (2015). Målgruppen för grundsärskolan är elever som på grund av en utvecklingsstörning inte bedöms kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav. Beslut om mottagande ska föregås av en utredning som omfattar en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning och målgruppstillhörighet kan fastställas först efter att det gjorts en sammanvägning av dessa bedömningar. Det är enligt Skolverkets allmänna råd inte vare sig möjligt eller önskvärt att endast bygga ett mottagande på en precisering av en viss intelligenskvot (se Skolverket 2018b).

Nyanlända elever

I betänkandet *Fler nyanlända elever ska uppnå behörighet till gymnasiet* konstaterades att nyanlända elever generellt har mycket svårare att nå behörighet till gymnasieskolans nationella program och har lägre meritvärde än övriga elever.⁶⁴

Av betänkandet framgick att läsåret 2015/16 skiftade resultaten för eleverna stort i årskurs 9. Så gott som alla elever i årskurs 9 som läste ämnet svenska fick godkända betyg, medan ämnena svenska som andraspråk och engelska hade lägst andel elever med godkända betyg: 38 procent respektive 46 procent. Tilläggas kan att läsåret 2018/19 var andelarna nyinvandrade elever i årskurs 9 med godkända betyg i dessa ämnen fortsatt på en låg nivå: 39 procent i svenska som andraspråk och 47 procent i engelska.

Ämnet svenska som andraspråk utreddes särskilt. Ämnena svenska och svenska som andraspråk har det mesta av det centrala innehållet gemensamt och nivån på kunskapskraven är samma i årskurs 9. Som nämnts ovan är andelen nyanlända elever med godkända betyg i svenska som andraspråk låg (38–39 procent). Av utredningen framgick att elever som är nybörjare på svenska av naturliga skäl har små möjligheter att snabbt nå godkänt resultat i ett ämne som håller likvärdig nivå med svenska, trots stora framsteg. Utredningen föreslog därför att en särskild utredare skulle ges i uppdrag att göra en bred översyn av ämnena svenska och svenska som andraspråk i syfte att säkerställa att alla elevgruppers behov av svenskundervisning tillgodoses. I uppdraget föreslogs att även en analys av nyanlända elevers behov av ett nytt ämne skulle ingå, svenska som nybörjaspråk.

Gällande ämnet engelska redovisade utredningen att huvudmän framfört att de startar nybörjarklasser i engelska eftersom många nyanlända elever har bristande eller inga kunskaper i språket. Genom undervisning på nybörjarnivå kan eleverna få en positiv introduktion till språket och få stärkt motivation. Enligt huvudmännen är det även mycket svårt att anpassa undervisningen i den senare delen av grundskolan till enstaka elever som är nybörjare i ämnet. Utredningen ansåg att detta riskerar elevernas rätt till en likvärdig utbildning, och gör så att lärarnas arbetsbörda ökar. De föreslog att Skolverket skulle ges i uppdrag att ta fram ett stödmaterial i engelska på nybörjarnivå

⁶⁴ SOU 2017:54.

för årskurs 7–9 i grundskolan och gymnasieskolans introduktionsprogram.⁶⁵

8.5.2 Återkoppling i dag sker på olika sätt

Betyg är en summativ återkoppling av en elevs kunskapsnivå. I skollagen anges andra sätt att återkoppla till eleven hur han eller hon ligger till i sin kunskapsutveckling utöver betyg, studieintyg eller liknande. De flesta av dessa gäller för samtliga skolformer men vissa gäller enbart för vissa årskurser i den obligatoriska skolan. I detta avsnitt ger vi en kort överblick av den mer formella (reglerade), löpande återkoppling som finns i dag.

Utvecklingssamtal och skriftliga individuella utvecklingsplaner (IUP)

Eleven och elevens vårdnadshavare ska fortlöpande informeras om elevens utveckling. Det sker genom att utvecklingssamtal genomförs en gång per termin i den obligatoriska skolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Skriftliga individuella utvecklingsplaner (IUP) upprättas för elever i årskurs 1–5 i grundskolan, grundsärskolan och sameskolan samt för årskurs 1–6 i specialskolan och upprättas en gång per läsår vid ett av utvecklingssamtalen. Om inte eleven eller vårdnadshavaren begär betyg ska läraren göra en skriftlig IUP för ämnet, ämnena eller ämnesområdena även i årskurs 6–9 i grundsärskolan. Samma sak gäller de elever som går i specialskolan och läser enligt grundsärskolans kursplaner.⁶⁶

Tidigare fanns även kravet på att upprätta skriftliga individuella utvecklingsplaner i årskurs 6–9 i grundskolan, sameskolan, grundsärskolan (om det begärdes) samt i årskurs 7–10 i specialskolan. Detta krav togs bort 2013. Huvudsyftet var att minska lärares administrativa arbete utan att elevernas rätt till information om sin kunskapsutveckling skulle försämrats. De argument som angavs för förändringen var att betyg införts från sjätte klass och att betygen är ett verktyg för att utvärdera elevernas kunskaper och ge tydlig information om hur eleverna ligger till i förhållande till kunskapskraven i

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ Bland annat 10 kap. 12–23 §§, 11 kap. 15–16 a §§ skollagen.

varje ämne. Som ytterligare motiv angavs att de fem betygsstegen, de tydligare kunskapskraven och de nya kursplanerna mer nyanserat framför vad undervisningen ska handla om och hur eleverna ska nå upp till kunskapskraven i de olika ämnena.⁶⁷

Extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram

Elever som har svårigheter med skolarbetet har rätt till extra anpassningar i den ordinarie undervisningen eller, om det inte är tillräckligt, särskilt stöd.⁶⁸ Detta gäller i förskoleklassen, den obligatoriska skolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Om en elev bedöms vara i behov av särskilt stöd ska ett åtgärdsprogram upprättas.⁶⁹

Återkoppling vid ett underkänt betyg

En elev som får betyget F i ett avslutande ämne i den obligatoriska skolan även få en skriftlig bedömning som beskriver elevens kunskapsutveckling.⁷⁰ Motsvarande ska gälla för elever på introduktionsprogram som läser grundskoleämnena.⁷¹

8.5.3 Elevers motivation påverkas av bedömning och betyg

Bedömning har en djup påverkan på alla elevers självkänsla och motivation.⁷² För att vara motiverad att lära sig behöver man som elev känna att man kan och förstår, att man lyckas, att det finns tilltro till den egna förmågan att lära sig och att man har lärt sig något. En elev som ständigt möter misslyckanden kan förlora motivationen och viljan att lära sig.⁷³ I det här avsnittet beskriver vi begreppen inre och yttre motivation och hur elever påverkas av att få betyg. Vi redogör även kort för vad elever anser om återkoppling, både den som ges utan betyg och med betyg.

⁶⁷ Prop. 2012/13:195.

⁶⁸ Särskilt stöd ges ej inom kommunal vuxenutbildning.

⁶⁹ 3 kap. 5–7 §§ och 10 kap. 12–13, 22 §§ skollagen.

⁷⁰ 10 kap. 22 § skollagen.

⁷¹ 8 kap. 20 § gymnasieförordningen.

⁷² Hattie och Clarke (2019).

⁷³ Green (2018).

Inre och yttre motivation

Skillnaden mellan inre och yttre motivation kan påverka hur elever tar sig an sitt skolarbete. En individ som är yttre motiverad gör saker för att få bekräftelse och belöningar som ligger utanför dem själva medan den som är inre motiverad gör saker för sin egen eller sakens egen skull. Översatt till skolans värld kan detta innebära att elever som är yttre motiverade utvecklar ett instrumentellt förhållningssätt till studierna där betyget och inte lärandet är i fokus. Klapp beskrev till exempel hur det svenska betygssystemet uppmuntrar elever att utveckla en yttre motivation snarare än en inre. Betygen A–E blir belöningar och incitament för att fortsätta arbeta, medan betyget F blir en bestraffning och sänker motivationen. Ett mer givande sätt att arbeta med elever i skolan vore enligt henne att ta bort betyget F och att tillåta lärare att göra mer holistiska bedömningar. På så sätt kan eleverna hjälpas att utveckla beteenden som handlar om att de drivs av inre motivation och inre belöningar, snarare än yttre belöningar i form av betyg.⁷⁴

Hattie och Clarke betonade att yttre belöningar i skolarbetet, exempelvis betyg som ges utan förklarande återkoppling, har en skadlig effekt på den inre motivationen. Eleverna uppmuntras till att slutföra uppgifter snabbt och bara ta med faktorer som leder till belöningen (betyget). Genomgående låga betyg gör så att elever tappas motivationen. Vid inre motivation är det däremot lärandet i sig som är belöningen, vilket leder till ett djupare och mer långvarigt lärande.⁷⁵

Återkopplingen som det underkända betyget i den svenska betygsskalan ger i dag är endast att kunskaperna är otillräckliga för ett godkänt betyg. Det framgår inte vad eleven kan göra för att uppnå godkänt eller vilka styrkor eleven besitter.

⁷⁴ Klapp (2017).

⁷⁵ Hattie och Clarke (2019).

Elever reagerar olika på att få betyg men underkända betyg motiverar inte

Stundtals debatteras vilken effekt betyg kan ha på elever. Ett betyg kan verka både uppmuntrande och avskräckande för studiemotivationen. Elever som får höga betyg blir bekräftade som duktiga, medan elever som får låga betyg inte känner sig sporrade.⁷⁶

Enligt en rapport från Vetenskapsrådet om forskning kring betyg och summativa bedömningar, visar studier att ålder och erfarenhet av bedömning tycks spela en stor roll för hur elevernas lärande, motivation för lärande och prestationer påverkas av betygssättning. Feedback som innehåller mycket information, är positiv och kommer i direkt anslutning till en uppgift påverkar såväl äldre som yngre elever positivt. Summativ bedömning (betyg) och negativ feedback påverkar dock lärande, motivation för lärande och prestation negativt över alla åldrar, även om effekten är tydligare hos elever i yngre åldrar och hos lågpresterande elever. Vuxna, högpresterande studenter verkar inte påverkas negativt om feedback kommer i form av betyg, vilket troligen beror på att de har lång erfarenhet av summativa bedömningar, ”kan” systemet och har utvecklat strategier för att hantera det. Lågpresterande och yngre elever påverkas dock mer negativt av betyg. Negativ feedback som är summativ och som visar på elevers bristande kunskaper och svaga resultat verkar inte hjälpa elever att ”skärpa sig” utan de presterar snarare sämre. Kontinuerlig positiv feedback om hur de kan förbättra sitt arbete gör att elever presterar bättre.⁷⁷

Betyg verkar alltså påverka lågpresterande elever mer negativt än högpresterande elever. Högpresterande elever kan spurras och motiveras av högre krav vid betygssättning. En risk med betyg som ges i yngre åldrar kan vara att elever som får dåliga betyg känner sig misslyckade och inte blir motiverade att förbättra sina skolresultat. Yngre elever förstår betygens innebörd sämre än äldre elever och låga betyg gör att de känner sig frustrerade och blir mindre engagerade i sin kommande utbildning.⁷⁸

⁷⁶ Hult och Olofsson (red.) (2017).

⁷⁷ Lundahl, Hultén, Klapp och Mickwitz (2015).

⁷⁸ Olovsson Tord Göran (2017).

Elevers och lärares upplevelse av återkoppling och stöd i skolan

I Skolverkets undersökning *Attityder till skolan 2018* redovisades elevernas syn på den återkoppling de får av lärarna i skolan. Här framgick att drygt hälften av eleverna i årskurs 4–6 pratar med sina lärare om hur det går för dem i de flesta eller alla ämnen. 85 procent av de yngre eleverna tycker att utvecklingssamtalen har varit ganska bra eller mycket bra. 3 procent svarar att utvecklingssamtalen har varit ganska eller mycket dåliga.

I årskurs 7–9 och gymnasieskolan är det 65 procent av eleverna som tycker att de flesta eller alla lärare är tydliga med att berätta hur det går för dem i olika ämnen. Här finns en skillnad mellan pojkar och flickor. 70 procent av pojkarna tycker att lärarna är tydliga med hur det går, och 60 procent av flickorna. Tre av fyra elever i årskurs 7–9 uppger att utvecklingssamtalen har varit ganska eller mycket bra. Drygt en av tio elever i årskurs 7–9 upplever att utvecklingssamtalen har varit ganska eller mycket dåliga. Närmare 75 procent av eleverna i årskurs 7–9 och gymnasieskolan anser att de flesta eller alla lärare sätter rättvisa betyg.

Även lärarna gav sin bild av återkopplingen till eleverna. Över 90 procent av lärarna tycker att de i ganska eller mycket hög grad har kompetens för att kunna bedöma elevernas kunskapsnivå. Sju av tio lärare anser att de lyckas bra med att samtala med eleverna om deras kunskapsutveckling. Nio av tio betygssättande lärare upplever att de i ganska eller mycket hög grad har tillräcklig kunskap och kompetens för att sätta betyg medan åtta av tio lärare upplever att de lyckas bra med att förklara för eleverna vad som krävs för olika betyg. Nästan nio av tio lärare tycker att de lyckas ganska eller mycket bra med att sätta rättvisa betyg.

I samma undersökning har elever och lärare svarat på frågor om hjälp, stöd och uppmuntran. I årskurs 4–6 anser ungefär sju av tio elever att de brukar be sin lärare om hjälp när de behöver det och att de också brukar få hjälp av lärare. 60 procent av eleverna i åldersgruppen uppger att de flesta eller alla lärare ofta eller alltid stödjer och uppmuntrar dem.

Sju av tio av eleverna i årskurs 7–9 och gymnasieskolan upplever att de flesta eller alla lärare tror på deras förmåga att lära. Drygt sju

av tio av elever i denna grupp uppger att de flesta eller alla lärare ger dem det stöd och den hjälp de behöver i skolan.⁷⁹

8.5.4 Skriftlig information kan ge bättre återkoppling men medför dokumentation

Betyget F kan upplevas som en trubbig återkoppling eftersom betyget inte säger något om hur nära eller långt ifrån den godkända nivån elevens kunskaper är. Ett skriftligt omdöme om hur elevens kunskaper relaterar till kunskapskravet för E är en metod för att mer utförligt beskriva elevens kunskaper på den underkända nivån.

Skriftliga omdömen i stället för F har tidigare föreslagits för nyanlända elever

I utredningen *Fler nyanlända ska uppnå behörighet till gymnasiet* föreslogs att nyanlända elever som inte uppnår kraven för betyget E inte ska få terminsbetyg utan i stället ett skriftligt omdöme om elevens kunskapsutveckling i förhållande till kunskapskraven i ämnet. Flera huvudmän hade enligt utredningen påtalat att det är svårt för lärare att försöka stimulera nyanlända elever till framsteg som sedan ”skjuts i sank” när betyg ska utdelas. Betyget uppfattas bidra till att sänka elevernas höga ambitionsnivå och motivation samtidigt som det inte heller visar den stora utveckling många elever gjort. Ett annat skäl som utredningen angav är att det inte finns några kunskapskrav som motsvarar en nivå under godkänd nivå. I de fall en elev får betyget F blir därför betyget inte en tydlig information om hur eleven ligger till i förhållande till kunskapskraven och inte heller visar betyget på vilken kunskapsutveckling som eleven hittills presterat. En elev som får betyget F kan ligga mycket långt från betyget E eller mycket nära.

Utredningen bedömde att förslaget om ett skriftligt omdöme i stället för terminsbetyget F inte borde öka lärares administration på ett avgörande sätt. En muntlig bedömning av elevens kunskapsutveckling i förhållande till kunskapskraven vid utvecklingssamtalet ges redan och merarbetet för läraren skulle vara att skriva ned bedömningen. Utredningen bedömde att förslaget skulle kosta 2, 7 miljoner kronor

⁷⁹ Skolverket (2019b).

per år och gjorde sin beräkning på ett snitt av antal underkända betyg där tiden för att ge omdömen sammanlagt tidsuppskattades till 20 minuter per elev och år, oavsett antal omdömen. Enligt utredningens beräkningar var det cirka 16 800 nyinvandrade elever som skulle behöva skriftliga omdömen i två, flera eller alla ämnen.⁸⁰

Betygsutredningens uppskattning av kostnad för skriftliga omdömen

Vi har gjort en motsvarande beräkning för införande av ett skriftligt omdöme. Denna uppskattning avser dock samtliga elever som kan komma att få betyget F.

Vi har utgått från det antal elever som fick betyget F i slutbetyg i årskurs 9 läsåret 2017/18 och använt denna summa som en schablon även för antal F i årskurs 6–8 (sammanlagt 7 terminer). Vi bedömer att det i snitt tar en lärare 10–15 minuter att upprätta ett skriftligt omdöme i stället för betyget F och förutsätter att lärare använder det underlag de redan tagit fram till betygssättningen. Merarbetet skulle i så fall vara att fylla i en mall eller matris som då skulle utgöra det skriftliga omdömet. Utifrån ett uppräknat elevunderlag och även en uppräknad lärarlön hamnar utredningen på en kostnad per år om 100–150 miljoner kronor.

Det finns inte några krav på lärares dokumentation

Det inte finns i några direkta krav i skollagstiftningen på att en lärare är skyldig att dokumentera en elevs prestationer. Dokumentationskravet har dock varit uppe för diskussion i ett flertal tidigare utredningar. Skollagskommittén från 2002 övervägde att från rättssäkerhetssynpunkt ta in en bestämmelse i skollagen som fastslår en skyldighet för läraren att dokumentera det material som ska ligga till grund för betygssättningen. Detta skulle dock enligt kommittén kunna medföra en starkt ökad byråkrati och arbetsbörda i skolorna, tid som då tas från undervisningen, samt praktiska problem, till exempel var gränsen går mellan formella anteckningar och lärarnas minnesanteckningar. Kommittén föreslog i stället att det i skollagen tas in bestämmelser om att den som satt betyget på begäran ska upplysa eleven och dennes vårdnadshavare om skälen för betygssättning.

⁸⁰ SOU 2017:54.

Indirekt ställer detta, enligt kommittén, krav på att läraren för anteckningar om elevens studieresultat och utveckling.⁸¹

Av Skolverkets allmänna råd om betyg och betygssättning framgår att läraren avgör vilken dokumentation som behövs för att stödja elevernas kunskapsutveckling och för att säkerställa ett brett och varierat underlag inför betygssättningen. Där framgår också att det inte finns några krav på att läraren ska dokumentera alla kunskaper vid formella och informella bedömningssituationer.⁸²

8.5.5 Flera underkända betygssteg kan nyansera återkopplingen till en elev som får ett underkänt betyg

Ett ytterligare sätt att bemöta problemet med att det underkända betyget inte ger tillräckligt med information om kunskapsutvecklingen är att införa ytterligare underkända betygssteg i betygsskalan. Skolor med flera underkända betyg förekommer i flera skolsystem. I detta avsnitt redogör vi för återkoppling i form av flera underkända betyg.

Det kan vara positivt med flera underkända betyg

I en rapport om betyg från OECD från 2012 diskuterades underkända betyg och hur dessa påverkar elevers motivation. Där konstaterades att en underkänd skala som består av endast ett underkänt betyg inte kan ge eleverna någon information om hur långt ifrån ett godkänt betyg som elevernas kunskaper är. Betygsskalor med flera underkända betyg där det lägsta ligger långt ifrån den godkända nivån kan dock bli ineffektiva; elever som ges det lägsta betyget i skalan lyckas sedan inte få bättre studieresultat trots att de lägger ned tid och möda på skolarbetet. Elever som ges mycket låga betyg tappar också motivation och engagemang.⁸³

I Skolverkets utvärdering av den nya betygsskalan och kunskapskraven refererades till OECD:s rapport från 2012. Skolverket lyfte fram att det av rapporten framgår att det finns en praktik i flera länder som pekar på fördelar med att ha flera underkända betygssteg.

⁸¹ SOU 2002:121.

⁸² Skolverket (2018a).

⁸³ OECD (2012).

Ett flertal länder har åtminstone två steg för underkända betyg, samtidigt finns också några länder som inte har underkända betyg alls. Enligt Skolverket är detta i högsta grad en aspekt som berör det svenska betygssystemet i dess nuvarande utformning där en stor andel av eleverna inte når godkända betyg och där det endast finns ett betygssteg för icke godkända prestationer. Mot bland annat denna bakgrund föreslog Skolverket att konsekvenserna av den skarpa godkändgränsen, och alternativ till den, till exempel införandet av fler underkända betygssteg, utreds vidare.⁸⁴

Enligt Lundahl med flera bör man, om ett skolorsystems betygsskala enbart innehåller ett underkänt betygssteg, och andelen elever med underkända betyg dessutom är hög, överväga att endera sänka godkäntgränsen eller utveckla fler underkända skalsteg. Då underlättas skolarbetet för elever vars kunskaper ligger långt från godkäntgränsen. Samtidigt föreligger en risk att elever med svaga betyg blir mer stigmatiserade i ett system med flera underkända betyg.⁸⁵

I OECD:s utvärdering av svensk ekonomi från 2019 togs även det svenska betygssystemet upp. Av rapporten framgick att betygsskalan lägger stor vikt vid det underkända betygssteget, och att individer som får underkänt betyg i vissa centrala ämnen i grundskolan nekas tillträde till gymnasieskolans nationella program. Enligt OECD riskerar därmed undervisningen att handla mycket om att undvika att elever får underkänt betyg. Vidare framgick att elever kan stödjas att nå längre genom att låga och höga betyg vägs symmetriskt mot varandra och genom att kraven för godkänt betyg i vissa ämnen i grundskolan sänks. Betygen skulle också kunna göras mer likvärdiga genom att resultaten på de nationella proven får utgöra riktmärke för betygssättningen i stort. Detta kräver att proven som sådana är av hög kvalitet och att bedömningen av dem sker externt av någon annan än den betygssättande läraren (independent grading).⁸⁶

I ECTS-skalan finns två underkända betyg

European Credit Transfer System (ECTS) är ett betygssystem som utarbetats för att underlätta utbytet av studerande mellan olika universitet i Europa. ECTS-skalan har fem godkända betyg (A-E)

⁸⁴ Skolverket (2016a).

⁸⁵ Lundahl, Hultén och Tveit (2016).

⁸⁶ OECD (2019).

och två underkända betyg (Fx och F). Systemet består dels av ett poängsystem för studiernas omfattning, dels av ett instrument för översättning av betyg. Betyg från utländska universitet kan exempelvis först översättas till ECTS-skalan för att sedan översättas till en svensk skala. ECTS-skalan kan även användas direkt vid betygssättningen. Många länder har behållit egna nationella skalor medan andra, bland andra Danmark, infört ECTS-skalan i sina nationella regelverk.⁸⁷

ECTS-skalan fungerar så att de studerandes resultat delas in i två grupper, icke godkända och godkända. De icke godkända studenterna kan få endera betyget Fx (some more work required before the credit can be awarded) eller betyget F (considerable further work is required). Denna del av skalan är alltså målrelaterad. De godkända resultaten fördelas på fem betygssteg A–E. Då används en normalfördelningskurva som referenspunkt för att översättningen av betyg mellan olika system ska hållas samman. Den godkända delen av skalan är alltså relativ.⁸⁸

Betygsskalor med underkända betygssteg – några exempel

I Europa finns exempel på skolsystem med flera underkända betyg. Nederländerna har ett system där eleverna från 12 års ålder ges betyg på en tiogradig skala där fem av betygen är underkända. 5 – just insufficient, 4 – insufficient, 3 – very insufficient, 2 – bad och 1 – very bad. I Tyskland ges betyg på en skala 1 – 6 där betygen 5 och 6 är underkända. I Frankrike ges betyg på en skala 1 – 20 där betyg från 9 och neråt är underkänt.⁸⁹

Danmark är det enda landet i Norden med ett system med flera underkända betyg. De har en sjugradig skala där två betyg är underkända: 00 (den utilstrækkelige præstation der ikke demonstrerer en acceptabel grad af opfyldelse af fagets mål) och –3 (den ringe præstation, gives for den helt uacceptable præstation). Skalan används i både grund- och gymnasieskolan. Den danska betygsskalan är kopplad till ECTS-skalan, och de två underkända betygen 00 och –3 motsvarar betygen Fx och F i den. Den danska skalan var också en förebild för den svenska betygsskalan och skalorna bygger på samma

⁸⁷ Ds 2008:13.

⁸⁸ Ibid.

⁸⁹ Lundahl, Hultén och Tveit (2016).

principer: de ska vara internationellt gångbara, målrelaterade, det ska finnas tydlig skillnad mellan olika betygssteg och samma skala ska användas i hela utbildningssystemet.⁹⁰

Det måste i sammanhanget betonas att för att förstå ett lands betygsskala måste den ses i ett större sammanhang, exempelvis om bedömningen är målrelaterad eller ej och om återkoppling sker på andra sätt än enbart med betyg. I de flesta skolsystem finns exempelvis förutom betygen också examensprov eller skriftliga rapporter som endera sammanvägs med betygen eller redovisas separat. Alla länder har också olika regelverk för hur övergångar mellan olika stadier i utbildningssystemet ser ut och hur stöd ges till elever i behov av det. Det är heller inte möjligt att göra jämförelser mellan olika länders betygssystem rakt av, inte ens om de delar samma betygsskala, eftersom kunskapsstandarden för respektive nivå i skalan skiljer sig åt mellan olika skolsystem.⁹¹

8.6 **Formativ bedömning ger en kontinuerlig återkoppling av kunskapsutveckling till elever**

Vi har i föregående avsnitt beskrivit den formella återkopplingen som lärare gör i dagens skola och som är reglerad i skollagen. Vi har även beskrivit två sätt som skulle kunna användas för återkoppling när elevens kunskaper inte motsvarar en godkänd nivå, det vill säga skriftliga omdömen och fler underkända betygssteg. Den återkoppling som dock sker på en mer daglig basis och i klassrummet är den formativa bedömningen eller kontinuerliga återkopplingen. Denna återkoppling skiljer sig från den summativa bedömningen som ges i slutet av ett ämne eller en kurs i form av betyg eller omdömen.

Vi kommer inte att lämna några förslag när det gäller formativ bedömning men vi anser att en kontinuerlig återkoppling på skolarbetet är viktigt för att elever ska känna motivation och utvecklas mot målen, och för att lärare ska ges möjlighet att utveckla sin undervisning. Denna form av återkoppling kan på så vis vara ännu viktigare för elever som har eller riskerar ett underkänt betyg. I följande avsnitt ger vi därför en kortare beskrivning av hur kontinuerlig återkoppling kan ges och hur den kan uppfattas av elever.

⁹⁰ Ibid.

⁹¹ Lundahl, Hultén, Klapp och Mickwitz (2015).

I detta sammanhang redovisar vi även kort för det allt mer utbredda bruket av bedömnings- och betygsmatriser.

8.6.1 Definition av formativ bedömning

Forskarna Paul Black och Dylan Wiliam har definierat formativ bedömning så här:

[...] all those activities undertaken by teachers, and or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged.⁹²

Denna kontinuerliga, löpande bedömning syftar till att både utveckla själva undervisningen och att upplysa eleverna om uppnådd kompetens i relation till förväntad kompetens (alltså slutnivån mot vilken betyget sätts).⁹³

Gustafsson med flera refererar forskning av John Hattie som fått uppmärksamhet i Sverige och som visar att det är lärarens kompetens som är den viktigaste faktorn bakom vad som påverkar elevers skolresultat. Återkoppling och undervisning som inriktas på presentation och förklaring är också sätt att uppnå goda resultat enligt Hattie. Annan forskning pekar på att det lönar sig för ett skolsystem att satsa på utveckling av hög lärarkompetens genom bland annat utbildning och fortbildning eftersom det ger resultat i form av goda elevresultat.⁹⁴

8.6.2 Lärarens kompetens spelar roll vid återkoppling till eleven

Hur lärare undervisar har betydelse för elevernas lärande och resultat. Goda lärare strukturerar innehåll och syfte, interagerar med eleverna genom att ställa frågor, stimulerar dem att utveckla problemlösningstrategier, ger eleverna tillfälle att utveckla färdigheter och ger dem återkoppling baserad på deras faktiska arbeten. Det finns anledning att tro att undervisningsformer där lärare tar ett mer aktivt ansvar ger bättre resultat än former där elever sätts i eget arbete. Frågan om

⁹² Black & Wiliam (1998).

⁹³ Lundahl, Hultén och Tveit (2016).

⁹⁴ Gustafsson, Sörlin och Vlachos (2016).

återkoppling är av stor vikt. Formativ bedömning och återkoppling är ett par av de viktigaste metoderna för att stödja elevers lärande.⁹⁵

Enligt Skolverkets allmänna råd om betyg och betygssättning behöver lärarna utforma olika bedömningssituationer för att få information om elevernas styrkor och utvecklingsbehov. Informationen kan användas formativt eller summativt. Det är av vikt att bedömningssituationerna har hög validitet och reliabilitet för att läraren ska kunna använda informationen på ett korrekt sätt och i rätt syfte.⁹⁶

8.6.3 Formativ bedömning kan se olika ut

En aspekt som ibland uppmärksammas gällande återkoppling är att den inte existerar om inte eleven använder sig av informationen. En elev har till exempel ingen nytta av att få veta att han eller hon ”ligger efter”, utan måste veta vad som behövs i nästa steg. Eleven bör få information som är användbar och där fokus är på hur eleven ska komma vidare i sin utveckling. Läraren kan även använda informationen för att utveckla sin undervisning. I skolans värld används ofta benämningen ”bedömning för lärande” för att beskriva denna typ av återkoppling.⁹⁷

Återkoppling kan ges på uppgifts-, process-, metakognitiv respektive personlig nivå. Den kan även brytas ned i ytterligare dimensioner som att den är kopplad till en specifik uppgift, framåt-syftande, begriplig, given i rätt tid, individuellt anpassad eller icke-värderande (använder inte poäng eller betygsbeteckningar). Forskning har visat att elever ofta föredrar specifik, detaljerad och individuell återkoppling. Det gäller också att återkopplingen är begriplig för eleven. Facktermer, ämnesspecifika begrepp eller akademisk terminologi kan försvåra förståelsen.⁹⁸

⁹⁵ Gustafsson, Sörlin och Vlachos (2016).

⁹⁶ Skolverket (2018a).

⁹⁷ Green (2018).

⁹⁸ Ibid.

8.6.4 Problematiskt att använda betyg som formativ återkoppling

I en svensk kontext har det uppmärksammats att lärare ibland ger återkoppling på enstaka uppgifter eller prov i form av betyg på betygsskalan A–F. Det finns en risk att elever som för ensidigt får återkoppling i form av betygsbeteckningar eller poäng utvecklar ett prov- eller betygsorienterat förhållningssätt snarare än ett lärandeorienterat, vilket i sin tur har inverkan på deras motivation.⁹⁹

Fletcher–Wood konstaterade att summativa bedömningar i form av betyg är viktiga då syftet är att eleven ska söka ett jobb eller ska söka till vidare studier. Att använda betyg som löpande återkoppling leder dock fel eftersom eleverna då koncentrerar sig på att prestera i enlighet med vad målen för undervisningen säger i stället för att förstå vad de behöver lära sig mer om. Elevers reaktion på återkoppling beror på hur den ser ut och hur de får den. Återkoppling i form av betyg riskerar att distrahera eleverna och minska deras intresse för själva uppgiften. Skriftliga kommentarer är att föredra då dessa i normalfallet leder till att eleverna vill förbättra sina arbeten.¹⁰⁰

Hattie och Clarke menade att det främsta problemet med att betygsätta elevers arbeten är att det signalerar att ”jobbet är klart”. Det är bäst att inte betygsätta elevers arbeten medan de håller på att lära sig. De riskerar då att definieras av sina betyg och att börja jämföra sig med andra i klassen som bra respektive dålig elev. Betyg är en summativ bedömning och bör därför enligt författarna ges först i slutet av ett moment när eleverna har haft möjlighet att göra framsteg i sitt lärande utan att tappa modet eller bli självbelåtna.¹⁰¹

Enligt Skolverkets allmänna råd om betyg och betygssättning är betygsbeteckningar på enskilda prov eller uppgifter mindre ändamålsenliga. Det beror på att giltigheten och tillförlitligheten (validiteten och reliabiliteten) i en bedömning ökar ju större och mer varierat underlag en lärare har tillgång till.¹⁰²

⁹⁹ Ibid.

¹⁰⁰ Fletcher–Wood (2019).

¹⁰¹ Hattie och Clarke (2019).

¹⁰² Skolverket (2018a).

8.6.5 Matriser är en vanlig form av skriftlig återkoppling

Många lärare använder sig av olika typer av matriser för att tydliggöra återkopplingen till eleverna, både i samband med löpande återkoppling och i samband med betygssättning. Matriser är en form av bedömningsanvisning som används för att bedöma och återkoppla kvaliteter i kunskap. De innehåller dels kriterier (vilka kvaliteter som ska bedömas), dels kvalitativa nivåbeskrivningar för kriterierna.¹⁰³

Matriser är ofta utformade som tabeller men kan se olika ut beroende på vad de används till. Matriser kan även konstrueras på olika sätt. De kan vara analytiska så att läraren bedömer varje kriterium för sig, eller holistiska där elevens prestationer placeras i mer övergripande kategorier. Matriser kan också vara antingen uppgiftsspecifika (en viss uppgift) eller generella (mer övergripande förmågor).¹⁰⁴

Bedömningsmatriser är ett begrepp för matriser som används som didaktiska verktyg, alltså ett sätt att få elever att förstå kvalitet i det som pågår i undervisningen här och nu. Sådana matriser kan skapas av läraren, ibland i samarbete med eleverna, och är kopplade till ett pågående lärobjekt.¹⁰⁵

Betygsmatriser är ett begrepp för matriser där kunskapskraven har delats upp i mindre delar.¹⁰⁶ Betygsmatriser som syftar till att underlätta betygssättningen är vanligen uppdelade på betygsstegen A, C och E och läraren kan i rutor markera vilka kunskapskrav en elev har uppnått och på vilken nivå, respektive inte uppnått. Språket i betygsmatriserna är oftast hämtat direkt ur kunskapskraven.¹⁰⁷

Skolinspektionen om matriser i betygssättningen av svenska kurs 3

Skolinspektionens redovisade 2019 en kvalitetsgranskning av betygssättningen i den högskoleförberedande kursen svenska 3 där avsikten var att synliggöra 28 gymnasieskolors betygspraktik, alltså utmaningar som lärarna ställs inför, strategier de har för att hantera dessa och vilka konsekvenser det kan få för betygssättningen.

¹⁰³ Jönsson (2013).

¹⁰⁴ Ibid.

¹⁰⁵ Podcast Skolverket (2019).

¹⁰⁶ Ibid.

¹⁰⁷ Jönsson (2013).

Skolinspektionen problematiserade användandet av betygsmatriser och konstaterade att bedömningen av kvaliteter i elevernas kunskaper riskerar att bli fragmenterad:

Då markerade delar i kunskapskraven sammanvägs till ett betyg, i stället 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 flera uppgifter som täcker in ett visst kunskapskrav eller skriva det nationella provet.¹⁰⁸

Matriser kan vara ändamålsenliga men också bidra till att fragmentisera lärandet

Det förefaller som att användandet av matriser har ökat i skolan. En orsak till detta kan vara att man i läroplanerna valt att skriva ut kunskapskraven både som löpande text och i matrisform och att detta sätt att åskådliggöra kunskapskraven har utvecklats till att bli en vanligt förekommande återkopplingsmetod för lärarna.

Skolverket publicerade en podcast om matriser i april 2019, där såväl positiva som negativa aspekter av matriser togs upp. Där framhölls till exempel att betygsmatriser kan leda till att fokus för eleverna blir att klättra till nästa steg i matrisen snarare än kunskapsinhämtande. Betygsmatrisernas språk kan även bli ett hinder för eleverna, eftersom det ofta handlar om att man kopierat in kunskapskraven rakt av. Bedömningsmatriser som är kopplade till en specifik uppgift kan dock vara gynnsamma för återkoppling, om deras innehåll diskuteras med eleverna och de hanteras professionellt av läraren.¹⁰⁹

I Skolverkets allmänna råd om betyg och betygssättning står att detaljerade bedömningsmatriser kan sänka validiteten och reliabiliteten i bedömningen. Matriser kan också göra att en lärare känner sig tvingad att på förhand dela upp undervisning och bedömnings-situationer utifrån de uppdelade kraven i matrisen.¹¹⁰

Vid våra samtal med elever och lärare har det framkommit att återkoppling i betygsmatriser är ett utbrett fenomen. Vissa elever och

¹⁰⁸ Skolinspektionen (2019).

¹⁰⁹ Podcast Skolverket (2019).

¹¹⁰ Skolverket (2018a).

lärare uppskattar matrisåterkopplingen för att den är tydlig, och många elever ifrågasätter inte alls matriserna utan ser dem som den primära källan till information om deras kunskapsutveckling. Matriserna blir dock också kritiserade för att de ger en instrumentell och fyrkantig återkoppling. Elever kan uppleva att studierna mer kretsar kring att kontrollera att färgerna stämmer i betygsmatrisen på skolans lärandeplattform än kring att lära sig saker eller förstå vad de behöver utveckla för förmågor. Lärare uppger att de känner sig begränsade av betygsmatriserna, som de i många fall är skyldiga att använda efter beslut av huvudmannen.

8.7 En beskrivning av de nordiska ländernas system för bedömning och betygssättning

Sveriges system för betygssättning kan i omvärldens ögon te sig något avvikande. Vi har en modell där betyg sätts av den undervisande läraren utifrån en samlad bild av all tillgänglig information om elevens kunskaper och mot omfattande kunskapskrav med värdeord. I de ämnen där det finns obligatoriska, betygsstödjande nationella prov ska resultatet på provet särskilt beaktas av läraren. Betygsregleringen är rigid på så sätt att kunskaper som motsvarar de lägre betygsstegen kan sänka en elevs betyg flera steg även om de endast motsvarar enstaka delar av de samlade kunskapskraven. Betygen är också mycket high-stakes eftersom de används för urval till nästa nivå i utbildningssystemet.

I många andra länder är de standards som används mindre detaljerade och omfattande. Dessutom finns ofta ett system med både betyg och studentexamensprov. Det är relativt vanligt med extern bedömning av examensprov och ofta kombineras examensprov och betyg med inträdesprov eller liknande till universitet och högskola.

Olika länders betygssystem används och regleras olika och det är därför svårt att göra alltför långtgående jämförelser mellan dem. Som vi tidigare konstaterat, i avsnittet om betygsskalor med flera underkända betyg, kan en betygsskala inte ensamt säga så mycket om ett lands betygssystem. Flera olika faktorer spelar in, till exempel om bedömningen sker målrelaterat eller inte, om betygen är high-stakes eller inte och om betygen sedan sammanvägs eller redovisas

tillsammans med resultaten på prov. Betygsskalor är också kopplade till kriterier eller standards av olika utformning, och dessa ska tolkas och tillämpas av lärarprofessionen utifrån gällande lagstiftning. Dessa tillämpningar skiljer sig även åt mellan olika länder.

Under arbetets gång har vi studerat skolsystem som befinner sig på visst avstånd från Sverige, så som Nederländerna, Skottland och Queensland (Australien). Vi har kunnat konstatera att deras system för bedömning och betygssättning ibland skiljer sig från det svenska och ibland uppvisar likheter, men att det alltid behövs stor förståelse för ett lands traditioner och lagstiftning för att till fullo förstå deras utformning. Vi har till uppgift att föreslå förändringar i betygssystemets tillämpning, och vår målsättning i det arbetet har varit att ligga nära det befintliga systemet så att de förändringar som föreslås inte innebär alltför stora reformer för svenska lärare. Vi har därför ansett det som en lämplig avvägning att i detta avsnitt fokusera på våra nordiska grannar i och med likheterna mellan skolsystemen. Utredningen har därför fokuserat på Danmark, Norge och Finland, vars skolsystem till organisationen liknar det svenska med nio- till tioårig grundskola och selektion först efter grundskolan till efterföljande gymnasium eller yrkesutbildning. I det följande beskriver vi våra grannländers betygssystem och avslutar med en kort jämförelse med det svenska betygssystemet.

Avsnittet är en sammanställning av flera källor. Lundahl med flera har på uppdrag av Skolverket gjort en jämförelse av olika länders betygssystem.¹¹¹ Vi har även hämtat information från respektive lands webbsidor.¹¹² Vidare har vi hämtat information från Eurydice, en webbsida som samlar information om EU-medlemmarnas skolsystem.¹¹³ Vi har varit i Finland där vi träffade representanter för Utbildningsstyrelsen (skolmyndighet) och Undervisnings- och kulturministeriet (departement) samt besökte en svensktalande gymnasieskola. Vi har haft digital och skriftlig korrespondens med representanter för Danmarks och Norges skolmyndigheter.

I avsnittet använder vi de svenska begreppen grundskola och gymnasieskola som synonyma för motsvarande utbildning på grundskolenivå och gymnasial nivå i Danmark, Norge och Finland.

¹¹¹ Lundahl, Hultén och Tveit (2016).

¹¹² www.uvm.dk/, www.udir.no/, www.regjeringen.no/no/dep/kd/org/id610/, <https://minedu.fi/sv/framsida>, www.oph.fi/sv.

¹¹³ https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en.

8.7.1 Danmark

Betygsskalan

Den danska betygsskalan används i både grund- och gymnasieskolan och är sjugradig från –3 (lägsta betyg) till 12 (högsta betyg). Betygsstegen –3 och 00 är underkända betyg.

Tabell 8.2 Den danska betygsskalan

Betygsskalan som används från årskurs 8 i grundskolan till högre utbildning

Betyg	Beteckning	Beskrivning	ECTS
12	For den fremragende præstation.	der demonstrerer udtømmende opfyldelse af fagets mål, med ingen eller få uvæsentlige mangler.	A
10	For den fortrinlige præstation.	der demonstrerer omfattende opfyldelse af fagets mål, med nogle mindre væsentlige mangler.	B
7	For den gode præstation.	der demonstrerer opfyldelse af fagets mål, med en del mangler.	C
4	For den jævne præstation	der demonstrerer en mindre grad af opfyldelse af fagets mål, med adskillige væsentlige mangler.	D
02	For den tilstrækkelige præstation.	der demonstrerer den minimalt acceptable grad af opfyldelse af fagets mål.	E
00	For den utilstrækkelige præstation.	der ikke demonstrerer en acceptabel grad af opfyldelse af fagets mål.	Fx
–3	For den ringe præstation.	helt uacceptable præstation.	F

Bedömningen utgår från målen för ämnet och utbildningen. Läraren ska bryta ned målen i ämnet till den egna undervisningen och sedan vid betygssättningen avgöra vilket betyg på den sjugradiga skalan som motsvarar elevens måluppfyllelse. Det finns inte föreskrivet exakt hur skalan ska användas, men de beskrivna målen för ämnet utgår från en medelprestation. Det finns inga värdeord som i de svenska kunskapskraven. För de tre högsta betygen måste eleven ha nått ämnets samtliga mål.

Som nämnts tidigare har den danska betygsskalan använt den europeiska, relativa ECTS-skalan som förebild.¹¹⁴ I Danmark sätts betygen i relation till målen för ämnet och utbildningen. Ett av syftena med skalan är att försäkra sig om en fördelning av de godkända betygen som motsvarar ECTS-skalan, det vill säga:

- A -de bästa 10 procenten
- B – de följande 25 procenten
- C – de mittersta 30 procenten
- D – de nästa 25 procenten
- E – de svagaste 10 procenten

Nationellt och över tid kan den godkända delen av skalan på detta sätt sägas vara relativ. Men i det konkreta användandet är det avgörande att betygsskalan används absolut med utgångspunkt i beskrivningen av respektive betyg och målen för ämnet och utbildningen.¹¹⁵

När en lärare sätter ett godkänt betyg ska detta göras utifrån en samlad bedömning av elevens prestation. Läraren kan då väga prestationens styrkor mot dess brister. Det är dock viktigt att denna bedömning inte handlar om att räkna samman eventuella brister, utan att läraren utifrån didaktisk insikt och i samarbete med kolleger bedömer kvaliteten i elevens prestationer i relation till ämnets och utbildningens mål.¹¹⁶

Grundskolenivå

Eleverna går i en nioårig grundskola med ett valfritt tionde år för de som behöver extra stöd för att klara grundskolan. Det ges nationella prov i läsning, matematik och engelska i årskurs 5, 8 och 9. Proven har ett kvalitetssäkrande syfte: de ska samla in data om elevernas kunskap och färdigheter och identifiera behov av lokala och/eller nationella insatser.

¹¹⁴ ECTS står för European Credit Transfer System.

¹¹⁵ Se mer om den danska skalans relativa inslag i kapitel 17 om betygsinflation. Där redogörs även för resultatet av den utvärdering som gjordes av skalan 2019.

¹¹⁶ www.uvm.dk/uddannelsessystemet/7-trins-skalaen/anvendelse-af-7-trins-skalaen (2020-01-29).

Från och med årskurs 8 får eleverna betyg. En elev som får underkända betyg i grundskolan får alltid ett kompletterande skriftligt omdöme tillsammans med betyget. Efter grundskolans årskurs 9 eller 10 får eleven ett avgångsbetyg, och även ett separat betyg som redovisar resultaten från slutprovet.

För att antas till en gymnasieutbildning behöver en elev ha ett betygssnitt på 5,0 och ha godkända resultat på slutproven. Det finns dock regler som kan medge undantag från dessa bestämmelser. Om en elev inte antas till en gymnasieutbildning erbjuds eleven alternativ i form av förberedande utbildningar eller ett extra års skolgång.

Gymnasial nivå och behörighet till högre utbildning

Danmark har fyra olika gymnasiala utbildningar som avslutas med en studentexamen: højere forberedelseksamen, studentereksamen i det allmänna gymnasiet, højere handelseksamen och højere teknisk eksamen. I det allmänna gymnasiet delas ämnena in i tre nivåer A, B och C, och eleverna kan beroende på studieinriktning välja vilka olika ämnen som ska läsas på vilken nivå. Vid avslutade gymnasiestudier ska eleven ha läst minst fyra ämnen på A-nivå, tre på B-nivå och sju på C-nivå.

Eleverna får terminsbetyg i alla ämnen och genomför i slutet av utbildningen också några större examensprojekt. Dessutom har eleven skriftliga eller muntliga slutprov i tio ämnen. De skriftliga slutproven bedöms av externa bedömare och de muntliga slutproven bedöms både av en extern bedömare och elevens lärare. Examensbevis utfärdas när eleven har uppnått ett minimum av betyget 02 i genomsnitt vid sammanvägning av terminsbetygen och betyget på slutprovet. Godkänd examen innebär att eleven får ett examensbevis innehållande betyg på slutproven, läsårsbetygen och betyg på examensprojekten. När eleven söker till högre utbildning görs detta utifrån ett uträknat examinationsgenomsnitt av samtliga betyg.

Yrkesutbildning på gymnasial nivå ges på yrkesskola och finns i två olika inriktningar: erhversuddannelse och studiekompetencegivande eksamen i forbindelse med erhversuddannelse. Den senare utbildningen innebär att eleven kompletterar med studier i ämnen inom de teoretiska gymnasiala utbildningarna. Utbildningarna innehåller generellt sett färre teoretiska examinationer än de teoretiska

gymnasieutbildningarna, men oftast har eleverna, förutom praktiska prov, också ett slutprov i danska. Eleverna bedöms antingen utifrån den sjugradiga skalan eller med betygen godkänd och icke godkänd.

Studentexamen krävs vanligtvis för att bli behörig till högre utbildning, men för vissa högskoloutbildningar kan behörighet uppnås med examen från yrkesutbildning.

8.7.2 Norge

Betygsskalan

Den norska betygsskalan är sexgradig och används i både grund- och gymnasieskolan.

Tabell 8.3 Den norska betygsskalan

Betygsskalan som används i grund- och gymnasieskolan i Norge

Betyg	Beskrivning
6	uttrykkjer at eleven har framifrå kompetanse i faget
5	uttrykkjer at eleven har mykje god kompetanse i faget
4	uttrykkjer at eleven har god kompetanse i faget
3	uttrykkjer at eleven har nokså god kompetanse i faget
2	uttrykkjer at eleven har låg kompetanse i faget
1	uttrykkjer at eleven har svært låg kompetanse i faget.

Bedömningen är målrelaterad och utgår från de kompetensmåla som finns i läroplanen. Det finns övergripande betygskriterier; veiledende kjenntegn på måloppnåelse, som påminner om betygskriterierna som Sverige hade för betygen G, VG och MVG. Varje ämnesplan beskriver också fem grundläggande färdigheter som eleverna ska undervisas i. Dessa är att kunna uttrycka sig muntligt, att kunna läsa, att kunna uttrycka sig skriftligt, att kunna räkna och att kunna använda digitala verktyg. Kompetensmålen påminner om det svenska centrala innehållet och färdigheterna har sin motsvarighet i förmågorna i de svenska kurs- och ämnesplanerna.

Betygen måste inte sättas på något särskilt vis, men exempelvis kollegialt samarbete anses som ett bra sätt att nå likvärdig bedömning. Kriterierna är medvetet utformade så att lokala tolkningar kan

göras, och riktlinjerna anger att bedömningen inför betygssättningen måste vara allsidig.

Norge genomför just nu en läroplansreform med nya läroplaner för grundskolan och gymnasieskolan. Grundskolans läroplaner årskurs 1–9 införs från augusti 2020, läroplaner för grundskolans årskurs 10 och gymnasieskolan införs i etapper från augusti 2021 respektive augusti 2022.

Grundskolenivå

Den norska grundskolan är tioårig. Betyg sätts från och med årskurs 8. I slutet av årskurs 10 skriver eleverna examensprov i ett av följande ämnen: norska (alternativt samiska), engelska eller matematik. Proven bedöms externt och resultaten förs in i elevernas slutbetyg. Efter grundskolan har alla elever rätt till tre års gymnasieutbildning, oavsett betyg. Inga underkända betyg ges i den norska grundskolan.

Gymnasial nivå och behörighet till högre utbildning

Norsk gymnasial utbildning består av tre nivåer som normalt varar ett läsår vardera. Elever som läser studieförberedande program är samtliga tre år i skolan, medan yrkeselever vanligen läser de två första åren i skolan och därefter ett eller två som lärling på en arbetsplats. Alla utbildningars innehåll är reglerat i detalj, det vill säga vilka ämnen som ingår, hur många timmar de ska läsas och på vilken nivå. Eleven får skriftliga terminsbetyg, ”halvårsvurdering”, i de ämnen där undervisningen ska fortsätta och slutbetyg, standpunktskarakter, när undervisningen i ämnet avslutats. I gymnasieskolan räknas betyget 1 som underkänt betyg och 2 – 6 som godkända betyg.

Eleverna ska skriva examensprov i minst tre ämnen och elever på studieförberedande program måste skriva ett examensprov i norska. Proven kan vara både skriftliga, muntliga och praktiska. Skriftliga prov bedöms externt av censorer och muntliga prov genomförs av undervisande lärare men bedöms av censorer. Vid de praktiska yrkesproven används inte den sexgradiga skalan utan i stället används betygen väl godkänt, godkänt och icke godkänt.

Examensbeviset efter genomförda gymnasiestudier med godkända betyg kallas för vitnemål för vidaregående opplärning. Yrkesprogrammen leder fram till ett yrkesintyg (gesällbrev). Vitnemålet innehåller både standpunktskaraktererna och betygen från examensproven. För elever som inte uppfyller kraven för vitnemål eller gesällbrev utfärdas dokumentation över vad eleven gjort och bedömning av elevens prestationer.

Elever som har examensbevis från studieförberedande program är behöriga att söka till högre utbildning. Elever som har ett yrkesintyg eller ett gesällbrev kan få behörighet till högre utbildning genom att genomföra ett ytterligare års kompletterande studier på gymnasial nivå.

8.7.3 Finland

Betygsskalan

Den finska betygsskalan som används i grund- och gymnasieskolan har sex steg och går från 4 till 10 där 4 är det lägsta och enda underkända betyget.

Tabell 8.4 Den finska betygsskalan

Betygsskala som används i grundskolan

Betyg	Beskrivning
10	Utmärkta kunskaper och färdigheter
9	Berömliga kunskaper och färdigheter
8	Goda kunskaper och färdigheter
7	Nöjaktiga kunskaper och färdigheter
6	Försvarliga kunskaper och färdigheter
5	Hjälpliga kunskaper och färdigheter
4	Underkänd prestation

Finland befinner sig i början av en läroplansreform. En ny läroplan för grundskolan kom 2014 och en ny läroplan för gymnasieskolan börjar tillämpas i augusti 2021.

Den nya läroplanen för grundskolan påminner mycket om den svenska. Det finns ett antal övergripande kompetensmål; förmåga att tänka och lära sig, kulturell och kommunikativ kompetens,

vardagskompetens, multilitteracitet, digital kompetens, arbetslivskompetens och entreprenörskap samt förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid. Därtill finns ett angivet centralt innehåll som kopplas till mål för undervisningen, vilka förmågor som ska bedömas och vilka kriterier som gäller för vitsordet 8 (goda kunskaper). Kriterierna innehåller inga värdeord. I läroplanens skrivningar framgår att bedömningen ska vara formativ och allsidig, och även att höga prestationer i ett delområde kan kompensera för lägre prestationer i ett annat delområde av ämnet. Finlands läroplan är den av de nordiska ländernas som tydligast beskriver hur lärarna ska arbeta med bedömning. Samtidigt har betygsskalan i grundskolan alltså bara kriterier för ett betygssteg, och lärarna får ansvar för att själva hitta de övriga betygsnivåerna.

Själva betygssystemet har inte ändrats i och med reformen. Det tillåter fortsatt ett stort lokalt inflytande. Förutom nationella riktlinjer för betygssättning ska även varje utbildningsanordnare göra egna riktlinjer gällande tyngdpunktsområden för utvecklandet av bedömningskulturen och hur bedömning under studierna genomförs (såsom formativ bedömning, självbedömning, bedömning av uppförande med mera). Systemet skiljer sig i detta avseende från det svenska, där det enbart finns nationella kunskapskrav. Alla finska elever ska så långt det är möjligt ta del av den reguljära undervisningen. Stöd ska direkt ges till elever som uppvisar ett behov, och stödet delas upp i tre nivåer (allmänt, intensifierat och särskilt). Stöd kan även innefatta stöd till högt begåvade elever.

I Finland pågår nu ett arbete med att bland annat utarbeta noggrannare kunskapskrav och utöka antalet definierade vitsord (betyg) till tre, varav ett för betygsskalans lägsta godkända betyg (skalan har i dag sex godkända betyg). Syftet är att öka likvärdigheten i bedömningen samt vitsordens jämförbarhet, och skapa mer enhetliga principer för bedömningen.¹¹⁷

¹¹⁷ www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/fornyandet-av-bedomningen-i-den-grundlaggande-utbildningen (2020-03-11).

Grundskolenivå

Finsk grundskola är nio år men elever som behöver extra förberedelse inför gymnasieskolan kan gå ett tionde år. I praktiken fortsätter elever efter ett tionde år oftast till yrkesskolor. I grundskolan får elever rapporter om hur de ligger till i alla ämnen i slutet av varje läsår, och de kan också få delrapporter terminsvis. Under årskurs 1–7 kan skolan själv välja om rapporten ska ges ut i form av betyg, skriftligt i form av ett omdöme eller en kombination av betyg och omdöme. Efter årskurs 7 måste rapporteringen innehålla ett betyg men kan kompletteras med omdöme. Avgångsbetyg från grundskolan ges om eleven uppnått godkänt resultat (lägst vitsordet 5) i alla ämnen som ingår i elevens studieprogram. Det finns inga nationella prov i grundskolan.

Elever tas in till gymnasieskolan på basis av sina betyg från grundskolan.

Gymnasial nivå

Gymnasieutbildningen i Finland har ett allmänbildande uppdrag och innehåller ingen yrkesutbildning. I läroplanen finns allmänna mål för undervisningen, mål för undervisningen i respektive ämne samt mål och centralt innehåll för varje kurs. Utbildningen är, likt den svenska gymnasieutbildningen, uppdelad i kurser vilket gör att den kan läsas på varierande tid, men vanligtvis tar den tre år. En gymnasieutbildning ska bestå av minst 75 kurser varav 50 är obligatoriska och minst tio ska väljas bland fortsättningskurserna (så kallade specialiseringskurser). De finska kurserna är alltså väsentligt kortare än kurserna i den svenska gymnasieskolan.

Det finns inga nationella kriterier för de olika betygsstegen. Efter varje kurs får eleverna ett betyg. I avgångsbetyget redovisas hur många kurser eleven har läst i varje ämne, men de enskilda betygen framgår inte. Där ges i stället ett medelvärde av de olika kursbetygen i form av ett ämnesbetyg. Eleven har rätt att genomgå prövning för att höja betyget på en eller flera kurser.

Alla elever i gymnasieskolan genomför dessutom examensprov. För dessa används en annan betygsskala. Denna skala är relativ och poänggränserna för de olika betygen på proven bestäms när samtliga prov är bedömda, det vill säga utifrån elevernas resultat på proven.

Tabell 8.5 Finska betygsskalan för examensprov

De vitsord som ges för examensproven och de poängtal som motsvarar respektive steg

Betyg	Betydelse	Andel	Poäng
L: Laudatur	Berömlig	5%	7
E: Eximia cum laude approbatur	Med utmärkt beröm godkänt	15%	6
M: Magna cum laude approbatur	Med beröm godkänt	20%	5
C : Cum laude approbatur	Icke utan beröm godkänd	24%	4
B :Lubenter approbatur	Godkänd	20%	3
A : Approbatur	Icke fullt godkänd	11%	2
I : Improbatur	Icke godkänd	5%	0

Studentexamen är ett bevis på att en elev tillägnat sig de kunskaper och färdigheter som anges i läroplanen samt uppnått tillräcklig mognad enligt målen för gymnasieutbildningen. Examen består av fyra prov. Det enda obligatoriska provet är i elevens modersmål (finska, svenska eller samiska) och övriga tre prov väljer eleven själv. Det går att välja prov i det andra inhemska språket, i ett främmande språk, i matematik samt ett prov i något samhällsvetenskapligt, naturvetenskapligt eller humanistiskt ämne (realprovet). Proven bedöms preliminärt av läraren i ämnet och granskas sedan av en nämnd (samma instans som konstruerar själva proven). En elev som har blivit godkänt på examensproven samt fått ett avgångsbetyg från gymnasieskolan eller betyg från en yrkesinriktad examen (se nedan) kan få ett studentexamensbetyg enligt den latinska skalan ovan.

Yrkeskola

Elever kan i stället för en gymnasieutbildning välja att gå en grundläggande yrkesutbildning, som endera kan studeras som lärling (läroavtalsutbildning) eller på skola med vissa moment på arbetsplats (inläring på arbetet). Utbildningen avslutas med en yrkesinriktad grundexamen. Elevens yrkeskunnande bedöms främst med hjälp av yrkesprov, det vill säga med hjälp av konkreta arbetssituationer och arbetsuppgifter. Bedömnarna av yrkesproven utses av ett organ med företrädare från den aktuella branschen, utbildningsanordnaren,

lärarna och de studerande. Den undervisande läraren bedömer andra delar inom utbildningen. Eleven måste nå examensgrunderna för att få ut en examen, och dessa innehåller krav på yrkesskicklighet, bedömningskriterier för de tre betygen (berömlig – 3, gott – 2 och nöjaktigt – 1) samt en beskrivning av hur eleven kan visa sin yrkesskicklighet.

Antagning till högre utbildning

Finska universitet beslutar själva om grunderna för antagning. Beroende på utbildningsbakgrund delas de sökande in i olika grupper och likvärdiga antagningsgrunder ska tillämpas på alla sökande i samma grupp. Den vanligaste antagningsformen är en kombination av studentexamensbetyg och särskilda intagningsprov. Det förekommer även att sökanden tas in enbart på intagningsprov eller enbart på studentexamensbetyg.¹¹⁸

Yrkeshögskolorna tillämpar särskilda antagningsgrunder vilka beslutas årligen utifrån riksomfattande rekommendationer om antagningsgrunder. Dessa kan vara betyg, urvalsprov, arbetserfarenhet eller annat som exempelvis tidigare studier. Yrkeshögskolorna följer vanligtvis rekommendationerna.

8.7.4 Jämförelse med Sverige

Likt Sverige har även Danmark och Finland underkända betyg i grundskolan. Underkända betyg får däremot lite olika konsekvens i de olika länderna eftersom länderna har olika behörighetsregler gällande antagningen till den gymnasiala nivån (gymnasieskola eller yrkesskola).

I Sverige måste eleverna ha ett antal godkända betyg för att komma in på ett nationellt program inom gymnasieskolan, minst åtta godkända betyg för yrkesprogram och minst tolv godkända betyg för högskoleförberedande program. Eleverna måste alltid ha ett godkänt betyg i svenska, svenska som andraspråk, engelska och matematik. I övrigt har olika program lite olika behörighetskrav. De elever som inte når behörighet till ett nationellt program kan

¹¹⁸ Från och med 2020 görs systemet för antagning om och studentexamen kommer att utgöra enda antagningsgrund för finska högskolor och universitet.

erbjudas plats på gymnasieskolans introduktionsprogram. I Finland erbjuds elever som inte klarar grundskolan ett tionde år i grundskolan, och många av dessa elever fortsätter sedan till de finska yrkesskolorna. I Danmark krävs ett betygssnitt på 5,0 och att eleven har klarat slutproven för att komma in på gymnasieskolan, men möjligheter till undantag från reglerna finns. Danska elever kan erbjudas ett extra år i grundskolan eller olika förberedande utbildningar.

Sverige är det enda land som har omfattande och detaljerade kunskapskrav, där vissa kunskapskrav måste uppfyllas i sin helhet för att ge ett godkänt betyg. Danmarks krav för lägsta godkända betyg är att eleven ska uppvisa minimalt acceptabla kunskaper i relation till ämnets mål. Finland har inga kriterier för det lägsta godkända vitsordet (5), endast vitsordet 8 har kriterier.¹¹⁹ Läraren avgör själv när en elev går från ett underkänt betyg till ett godkänt.

Norge är i detta sammanhang ensamt om att inte ha något underkänt betyg i grundskolan. Alla elever erbjuds alltså en plats i gymnasial utbildning. Vid våra kontakter med norska skolmyndigheter har det framkommit att elever som tas in med låga eller inga grundskolepoäng dock har en låg genomströmning (andel som tar examen) på 20–25 procent.

Alla tre länder utom Sverige har examensprov i slutet av gymnasieskolan, och i alla länder bedöms proven helt eller delvis externt. Sverige är i en internationell kontext relativt ensamt om att i slutet av gymnasieskolan inte ha examensprov som endera sammanvägs med betygen eller redovisas separat. De svenska nationella proven är inga examensprov men de ska numera särskilt beaktas vid betygssättningen. Det innebär att de kan sägas ha en relativt stor betydelse för elevernas betyg. Samtidigt, och i detta fall, är Sverige unikt genom att proven rättas av elevernas egna lärare och inte av någon extern examinator som i övriga länder.

Sammanfattningsvis är Sveriges praktik gällande betyg och bedömning både lik och olik sina nordiska grannländer, men de delar som kan sägas vara specifika för Sverige är tröskeleffekterna i vårt betygssystem och kunskapskravens omfattning och detaljeringsgrad.

¹¹⁹ Det finska betygssystemet ska som nämndes tidigare reformeras och antalet definierade vitsord ska utökas till tre, bland annat med kriterier för det lägst godkända betyget.

9 Betygs- och elevstatistik

I detta kapitel sammanfattar utredningen statistik av bland annat resultat- och betygsutvecklingen i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och kommunal vuxenutbildning. Syftet är att först ge en samlad bild av utvecklingen inom respektive skolform, för att sedan ge en djupare bild av resultaten genom att belysa elevers betyg i olika ämnen och kurser.

9.1 Grundskolan

9.1.1 Eleverna i grundskolan

Grundskolan är den obligatoriska skolform där majoriteten av elever går. Elevantalet i grundskolan växer till följd av en övergripande demografisk utveckling som gör att antalet barn i skolåldern ökar. Totalt gick cirka 1 090 000 elever i grundskolan läsåret 2019/20, varav 530 000 flickor och 560 000 pojkar. Kommande år förväntas en fortsatt svag ökning av elevantalet fram till 2024 enligt Skolverkets prognos.¹

9.1.2 Studieresultaten i grundskolan

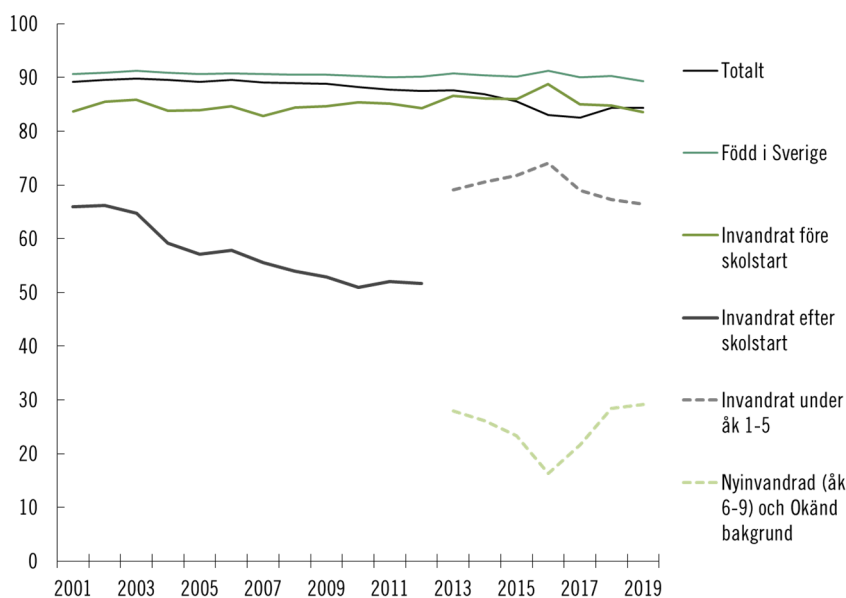
Behörigheten till fortsatta studier i gymnasieskolan är ett centralt uppföljningsmått för grundskolan eftersom behörigheten avgör elevernas möjlighet att antas till gymnasieskolans nationella program. Våren 2019 var 84,3 procent av eleverna behöriga till något

¹ De osäkerheter som finns i prognosen gäller främst storleken på invandringen. Denna kan påverka hur precis prognosen är. Att det sker en ökning av elevantalet är dock säkert eftersom detta beror på födelsekullarna.

av gymnasieskolans nationella program, jämfört med våren 2012 då andelen var 87,5 procent. Minskningen av andelen behöriga elever till de nationella programmen beror främst på att en större del av avgångskullarna under dessa år invandrat till Sverige relativt sent under skolgången.

För barn födda i Sverige, både med svensk och utländsk bakgrund, har andelen med behörighet knappt förändrats under dessa år vilket framgår av de uppdelade tidsserierna i diagrammet nedan. Även bland elever som invandrat efter skolstart har andelen som uppnått behörighet varit stabil. Betydligt mindre stabil är dock andelen behöriga i elevgrupper som invandrat till Sverige relativt sent eller i nära anslutning till att betyg sätts i årskurs 9. Detta gäller framför allt elever som invandrat efter 2013. Diagrammet nedan visar utvecklingen totalt samt uppdelat efter vilken migrationsbakgrund eleverna har.

Figur 9.1 Andelen behöriga till nationella program uppdelat efter migrationsbakgrund



Källa: Skolverket.

Från och med 2012 finns statistiken uppdelad efter vilket år eleven invandrat. Därmed synliggörs skillnaden i behörighet mellan individer som kommit till grundskolan vid olika åldrar. Det är viktigt att komma ihåg att dessa jämförelser av skolresultat över tid uppdelat efter migrationsbakgrund påverkas mycket av hur invandringen ser ut respektive år. Det är olika karaktär på invandringen under olika år, både när det gäller utbildningsbakgrund och åldern vid invandring. Migrationsbakgrunden bland avgångseleverna är viktig att redogöra för då den förklarar den minskning av andel behöriga till gymnasieskolans nationella program som har skett.

Familjebakgrundens betydelse för grundskoleresultatet har ökat som förklaringsfaktor för resultaten i hela populationen. Detta beror dock främst på en växande andel utrikes födda elever. För elever födda i Sverige har familjebakgrundens betydelse för grundskoleresultatet inte ökat under de senaste 20 åren.² Våren 2019 uppfyllde 92,8 procent av eleverna med minst en eftergymnasialt utbildad förälder behörighetskraven och 75,7 procent av eleverna vars föräldrar högst hade gymnasieutbildning eller motsvarande. Sedan 2012 har andelen behöriga minskat med 1,7 procentenheter i gruppen med eftergymnasialt utbildade föräldrar. Minskningen är större i gruppen som har högst gymnasialt utbildade föräldrar, där andelen minskat med drygt 6 procentenheter. Minskningen i den senare gruppen har dock ett samband med utbildningsbakgrunden bland grupper som invandrat till Sverige under perioden.

Matematik är det ämne flest elever har ett underkänt betyg i

Eleverna som inte är behöriga till gymnasieskolans nationella program har underkända betyg i olika utsträckning, men gemensamt för i princip alla är att de inte har godkänt betyg i minst ett av ämnena svenska, svenska som andraspråk, engelska och matematik. Totalt saknade 76 procent godkänt betyg i matematik, 57 procent i svenska och 56 procent i engelska. I tabellen nedan redovisar vi olika kombinationer av saknade godkända betyg.

² SOU 2019:40. Familjebakgrunden i denna studie är den samling faktorer som fångas upp genom syskonkorrelation, dvs. all korrelation i utfallen som finns mellan syskon.

Tabell 9.1 Andel elever som saknar godkända betyg i matematik, engelska, svenska eller svenska som andraspråk av eleverna som ej uppnådde behörighet till nationellt program våren 2019

Ämnen i grundskolan	Antal	Andel (%)
Antal ej behöriga till nationella program	17 699	100
Elever som saknar godkänt betyg i:		
Engelska	1 556	9
Matematik	4 724	27
Svenska som andraspråk	680	4
Svenska	379	2
Engelska och Matematik	1 022	6
Engelska och svenska	233	1
Engelska och sv. som andraspråk	1 073	6
Matematik och svenska	1 024	6
Matematik och sv. som andraspråk	642	4
Engelska, matematik och svenska	2683	15
Engelska, matematik och sv. som andraspråk	3426	19
Inget av ovanstående ämnen	257	1

Källa: Skolverket.³

Jämfört med 2012 är det en något högre andel av eleverna utan behörighet som saknar betyg i svenska eller svenska som andraspråk bland avgångseleverna 2019. Elever som inte hade godkänt betyg i svenska som andraspråk utgjorde 33 procent av de elever som inte vara behöriga 2018 medan andelen var cirka 20 procent 2012. Ungefär lika stor andel saknade godkänt betyg i engelska 2012 som 2018 och något högre andel (76 procent) saknade godkänt betyg i matematik.

När Skolverket undersöker eleverna som börjar på introduktionsprogram framgår det att en stor andel av de som ligger närmast behörighetsgränsen enbart saknar godkänt betyg i matematik. Enligt Skolverket utgör matematik som enskilt ämne den största utmaningen i grundskolan för elever som börjat på introduktionsprogram.⁴

³ Tabellerna innehåller specialbearbetad statistik som utredningen har fått från Skolverket.

⁴ Skolverket (2019d).

9.1.3 Betygen i grundskolans ämnen

Under den tid vi har haft vårt nuvarande betygssystem har två olika utvecklingar skett mellan 2013–2019 i fördelningen över betygsstegen. Det har, som tidigare nämnts, skett en förändring i elevpopulationens migrationsbakgrund vilket påverkar betygsfördelningen i ett flertal ämnen. Samtidigt har den genomsnittliga betygs-poängen ökat, vilket indikerar att det sker en generell förskjutning mot högre betygssteg i nästan alla ämnen. Förskjutningen är dock inte lika stor i alla ämnen och det sker heller inte en generell ökning från varje enskilt betygssteg. I följande avsnitt beskriver vi utvecklingen i grundskolans ämnen sedan 2011, då betygsskalan A–F började tillämpas.

Ökande andel elever med höga betyg

Andelen elever som får höga betyg stiger kontinuerligt i flera ämnen. Denna utveckling syns i samtliga ämnen, förutom matematik, i form av en jämn och kontinuerlig ökning av andelen som får betygen A eller B. I matematik är dock betygsfördelningen i stort sett oförändrad sedan införandet av betygsskalan A–F.

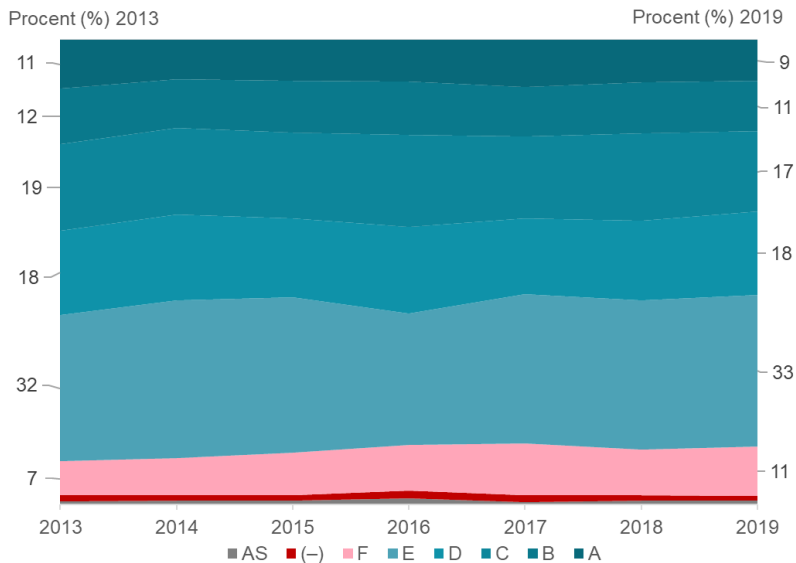
Cecilia Arensmeier visar i en jämförelse⁵ över betygsfördelningar sedan 1990 att de flesta ämnen delar samma utveckling, det vill säga att de högsta betygsstegen B och A ökar. Matematik skiljer sig alltså från detta mönster genom att betygen har blivit lite lägre i genomsnitt.

I följande diagram redovisas betygsfördelningen i matematik och engelska.⁶ Engelska får här representera mönstret i de flesta ämnen utöver matematik, med ökande andel höga betyg.

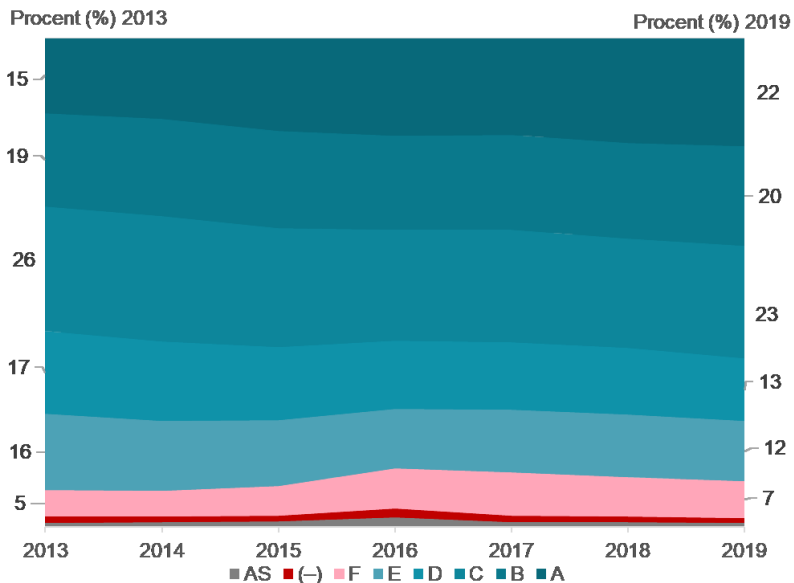
⁵ Arensmeier (2019).

⁶ Diagrammen är ursprungligen framtagna av Cecilia Arensmeier till den rapport som refereras ovan och har uppdaterats med senare års data som kommer från Skolverkets officiella statistik.

Figur 9.2 Betygsfördelning i matematik – slutbetyg i årskurs 9, 2013–2019



Figur 9.3 Betygsfördelning i engelska årskurs 9, 2013–2019



Not: AS betyder att eleven inte läst ämnet på grund av anpassad studiegång. De allra flesta av dessa elever läser dock matematik, engelska och svenska.

Engelska är det ämne där högst andel uppnår betyget A. Andra ämnen som många elever får betyget A i är estetiska ämnen (slöjd, bild, musik) moderna språk och svenska. Även om alla övriga ämnen har lägre andel med betyget A än engelska delar de flesta ämnen mönstret med ökning på de högre betygsstegen. Matematik är näst efter svenska som andraspråk det ämne där flest elever får betyget F. Motsvarande bild gällde även under perioden med betygen G–MVG, det vill säga samma ämnen hade högre och lägre betyg som i dag. I dag är dock betyget A vanligare än betyget MVG var.

Om man bortsett från ökningen av andelen som fått betyget F, som hänger samman med ökningen av invandring under 2010-talet, hade ökningen av höga betygssteg varit ännu något tydligare. Att dessa utvecklingar sker samtidigt gör det viktigt att titta på utvecklingen i hela fördelningen och inte enbart betygspoängens genomsnitt – då en genomsnittlig betygspoäng påverkas olika av en förflyttning från betyget F (0 poäng) till betyget E (10 poäng) än av en ökning uppåt från ett godkänt betygssteg till ett annat, vilket bara ger 2,5 poängs ökning.

Flickors betyg ökar i snabbare takt än pojkars

Flickors betyg ökar mer än pojkars i majoriteten av de ämnen där betygen stiger under perioden 2013–2019. Detta gäller oavsett om det är elevgruppen totalt eller enbart elever med svensk bakgrund. Ett undantag där pojkars betyg har stigit mer är engelska, där ökningen av poängsnittet främst drivs av högre andel A och B. Flickor har dock fortfarande i genomsnitt högre betyg än pojkar i engelska. Bortser man från elever som inte har svensk bakgrund⁷ är det ingen skillnad i förändringstakten mellan flickor och pojkar i ämnena svenska, historia och geografi. Störst är skillnaden i slöjd och idrott och hälsa, där flickors betyg stiger snabbast.⁸

I matematikbetygen, som i genomsnitt sjunker för både flickor och pojkar, har andelen F och den genomsnittliga poängen minskat mer bland pojkar än bland flickor.

⁷ Det är en högre andel pojkar som invandrat efter skolstart under perioden. Detta påverkar pojkars snitt mer än flickors och därför kan det vara relevant för utvecklingen att titta enbart på elever med svensk bakgrund.

⁸ I slöjd ökade andelen A eller B bland flickorna med 13 procentenheter, jämfört med 4 procentenheter bland pojkarna. I slöjd hade flickorna redan 2012 högre betyg i snitt än pojkarna. I idrott och hälsa har utvecklingen gjort så att flickor och pojkar nu har lika höga betyg i snitt.

9.1.4 Spridningen av kunskande per betygssteg

Det är naturligt att det finns en spridning i förmågorna hos elever inom respektive betygssteg. Hur spridningen av resultat ser ut sett till olika förmågor är dock inte självklart. I detta avsnitt redogör vi för några olika sätt att åskådliggöra spridningen i elevernas förmågor för elever på olika betygssteg. Vi gör det med hjälp av betyg i årskurs 9. Vi utgår mestadels från data från Skolverkets nationella statistikinsamlingar i de ämnen där det finns nationella prov i årskurs 9.

Svenska och engelska

I ämnena svenska och engelska skrivs nationella prov i flera årskurser. Vi använder här delprovsbetyg från proven i årskurs 9 läsåret 2017/18 för att skapa en bild av hur pass jämna resultaten på delproven är för elever som hamnar på olika betygssteg i slutbetyget. Vart och ett av ämnen har tre olika delprov. Det är viktigt att tänka på att eleverna även efter nationella provet får möjligheter att visa sitt kunskande vilket kan medföra att elever får ett högre slutbetyg än provbetyget. Dessa resultat handlar därför främst om vilka förmågor som eleverna visar vid provtillfället.

I tabellerna nedan redovisas eleverna efter vilket slutbetyg de hade. Därefter delas de upp efter hur många betygsstegs skillnad som fanns mellan delprovsbetygen. Detta ger oss en bild av hur vanligt det är med spridda betygsprofiler i provresultaten vilket i sin tur ger viss information om spridningen i förmågor hos eleverna som får olika betygssteg.

Tabell 9.2 Eleverna fördelade efter skillnaden mellan elevens delprovsbetyg i nationella prov i svenska, svenska som andraspråk och engelska. Läsåret 2017/18

Antal betygsstegs skillnad mellan delprovsbetygen								
Ämne och slutbetyg	0 steg (%)	1 steg (%)	2 steg (%)	3 steg (%)	4 steg (%)	5 steg (%)	Summa (%)	Totalt antal elever
Engelska (totalt)	25	47	23	4	0	0	100	83 300
A	45	43	12	1	0	0	100	19 425
B	13	49	34	5	0	0	100	17 775
C	20	48	26	6	1	0	100	20 341
D	13	49	31	6	1	0	100	12 173
E	26	53	17	3	0	0	100	10 782
F	56	39	4	1	0	0	100	2 804
Svenska (totalt)	11	37	33	14	4	1	100	74 751
A	23	45	25	6	1	1	100	10 033
B	8	37	38	13	3	1	100	14 812
C	9	35	33	17	5	1	100	20 445
D	6	32	38	18	6	1	100	15 140
E	12	41	32	13	3	0	100	13 240
F	26	53	16	5	0	0	100	1 081
Svenska som andraspråk (totalt)	20	40	27	11	2	0	100	9 304
A	16	43	41	0	0	0	100	146
B	9	43	36	11	1	0	100	495
C	9	33	35	18	5	0	100	1 363
D	8	34	40	16	3	0	100	1 998
E	14	48	27	10	1	0	100	3 202
F	51	39	7	3	0	0	100	2 100

Av tabellen kan vi utläsa att det finns grupper av elever som har en relativt stor spridning bland sina betyg i delproven. Det är större spridning i svenska än engelska. Spridningen är störst bland eleverna som får C och D i slutbetyg. I svenska hade 14 procent av eleverna

tre stegs betygsskillnad mellan delprovsbetygen. Bland elever med betyget F i slutbetyg ser vi att det, av de som gjort alla delprov, var en fjärdedel som hade betyget F i alla delprov. Resten hade minst ett godkänt delprovsbetyg.

Till skillnad från proven i svenska är det vanligare i proven i engelska att elever med slutbetyget F också har fått betyget F i samtliga delprov. 55 procent hade betyget F i alla delprov och resterande hade alltså godkänt i minst ett delprov. Det ska påpekas att både ämnenas konstruktion och provkonstruktionen kan bidra till att spridningen är större i svenska än i engelska.

Matematik

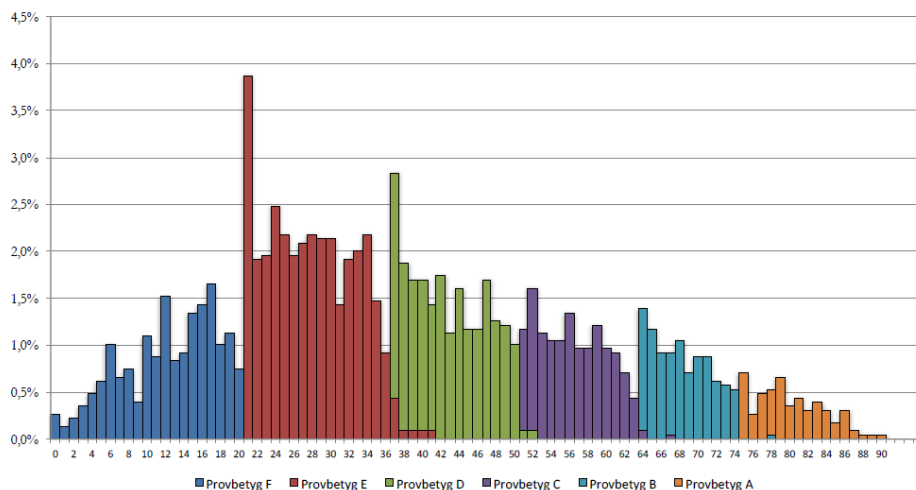
Till skillnad från proven i svenska och engelska är inte matematikproven uppdelade i delprov som testar olika förmågor, utan alla förmågor prövas i alla delproven. Därmed kan vi inte göra samma typ av presentation som för svenska och engelska. Vi kan dock studera fördelningen av provpoängen då urvalsundersökningar av provresultat genomförs av PRIM-gruppen vid Stockholms universitet.⁹

I undersökningen kan vi se att poängfördelningen följer en ganska jämn normalfördelning med ett medelvärde som ligger inom betygssteget E. Det finns således en jämn sluttande fördelning av elevernas provpoäng, vilket tyder på att en förväntad spridning i kunskaperna finns. Fördelningen av poängen ger en fingervisning om hur spridningen ser ut, samt hur vanligt förekommande det är att eleverna ligger nära ett betygssteg. Fördelningen visar att det är mycket vanligt förekommande att elevers provresultat blir just den poäng som krävs för att eleverna precis ska uppnå gränsen för ett visst provbetyg. Många elever uppnår med minsta möjliga marginal provbetyget E. Det är dessutom ett fåtal som hamnar något eller några poäng under gränsen för godkänt.

⁹ Nordberg (2019).

Figur 9.4 Andel elever per betygssteg. Nationella proven i matematik våren 2019

Resultat från PRIM-gruppens urvalsinsamling (baserat på ungefär 2 400 elevers provresultat)



Källa: PRIM-gruppen.

En annan källa där man kan studera spridningen på varje betygssteg är internationella kunskapsmätningar. Skolverket har jämfört svenska elevers resultat i TIMSS-studien 2015 med deras slutbetyg i grundskolan.¹⁰ Där framgår bland annat att elever som får betyget F i betyg och har skrivit TIMSS-provet är relativt jämt fördelade mellan TIMSS-ramverkets två lägre kategoriseringar.¹¹ Även en annan svensk studie har kommit fram till likartade resultat när provpoängerna från PISA och TIMSS har analyserats i förhållande till betygen och de svenska läroplanerna.¹²

Resultaten tyder sammantaget på att spridningen är relativt jämn över olika betygssteg och att det finns en stor spridning i uppmätta kunskaper bland eleverna som får betyget F i slutbetyg.

¹⁰ TIMSS mäter kunskaper i matematik och naturvetenskap hos elever i årskurs 4 och 8.

¹¹ Skolverket (2017).

¹² Även Samuel Sollermans avhandling från 2018 innehåller jämförelser mellan betygssteg som ger samma bild.

9.2 Grundsärskolan

Grundsärskolan är en obligatorisk skolform för elever som har en utvecklingsstörning eller förvärvat hjärnskada och som bedöms inte kunna nå grundskolans kunskapskrav.¹³ I grundsärskolan får eleverna betyg om eleven eller elevens vårdnadshavare önskar det. Betyget F ges inte i grundsärskolan.

I grundsärskolan gick hösten 2019 nästan 12 300 elever. Antalet elever har ökat de senaste fem åren. Majoriteten av eleverna är pojkar, sex av tio, och en stor andel av eleverna går i de högre årskurserna.

Andelen grundsärskoleelever inom inriktningen träningskola¹⁴ har minskat något efter att tidigare ökat kontinuerligt över tid. Läsåret 2019/20 gick 37 procent av alla elever i grundsärskolan i träningskolan, vilket motsvarar knappt 4 600 elever. För tio år sedan var det 32 procent av grundsärskoleeleverna som gick i träningskolan. På träningskolan sätts inga betyg. Eleverna kan dock få betyg i grundsärskolan om eleven eller vårdnadshavarna önskar det, eller om eleven deltar i undervisning i ett ämne enligt grundskolans kursplaner.

Ungefär en tiondel av grundsärskolans elever 2019, det vill säga drygt 1 000 elever, gick minst hälften av tiden tillsammans med elever som läste enligt grundskolans kursplaner. Ingen betygsstatistik samlas in för grundsärskolan.

9.3 Specialskolan

Specialskolan är en obligatorisk statlig skolform för barn som på grund av sin funktionsnedsättning eller andra särskilda skäl inte kan gå i grundskolan eller grundsärskolan.¹⁵ Specialskolan består av årskurs 1–10.

¹³ Även elever som har fått en betydande och bestående begåvningsmässig funktionsnedsättning på grund av en hjärnskada och som bedöms inte kunna nå grundskolans kunskapskrav, kan gå i grundsärskolan.

¹⁴ Om skolan bedömer att en elev inte kan tillgodogöra sig hela eller delar av utbildningen i grundsärskolans ämnen, läser eleven i stället ämnesområden i inriktningen träningskola. Det är möjligt för en elev att läsa en kombination av ämnen och ämnesområden.

¹⁵ Specialskolorna är anpassade för följande målgrupper: Elever som är döva eller har hörselnedsättning, elever som är döva eller har hörselnedsättning i kombination med utvecklingsstörning, elever med medfödd eller tidigt förvärvat dövblindhet, elever med grav språkstörning, elever med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning.

Antalet elever i specialskolan har ökat sedan 2011 från drygt 500 elever till 700 läsåret 2019/2020. Av eleverna som gick ut årskurs 10 under läsåret 2018/19 fick ungefär 70 procent ett slutbetyg enligt grundskolans kursplaner. Av dessa uppnådde en tredjedel behörighet till gymnasieskolans nationella program. Det genomsnittliga meritvärdet var 145. Resultaten varierar något från år till år vilket är förväntat då det rör sig om en liten elevgrupp. Bortsett från en viss variation förefaller ändå resultaten vara stabila över tid.¹⁶ Betygen och behörigheten är lägre för pojkar än för flickor. Våren 2019 var 48 procent behöriga till något nationellt program i gymnasieskolan bland flickorna och 20 procent bland pojkarna.

9.4 Sameskolan

Sameskolan är en obligatorisk statlig skolform och bedrivs på fem orter i landet. Eleverna går till och med årskurs 6 i skolformen och går sedan årskurs 7–9 i grundskolan.

Hösten 2019 gick drygt 170 elever i sameskolan, varav något fler pojkar än flickor och det var ungefär 30 elever i varje årskurs. Eleverna får betyg i årskurs 6 men eftersom elevantalet är mycket litet finns nästan ingen betygsstatistik som Skolverket har kunnat redovisa i sin helhet. Det framgår dock av den officiella statistiken att samtliga elever i årskurs 6 fick godkända betyg i alla ämnen vårterminen 2019.

9.5 Gymnasieskolan

9.5.1 Eleverna i gymnasieskolan

Gymnasieskolan är den frivilliga skolform majoriteten av eleverna går i efter genomgången obligatorisk skola.¹⁷ Det totala antalet elever i gymnasieskolan läsåret 2019/20 var cirka 355 000.

¹⁶ 2012 var till exempel andelen behöriga precis samma som 2018.

¹⁷ Samtliga uppgifter i detta avsnitt baseras på sammanställningar av Skolverkets publikationer inom Sveriges officiella statistik - elever i gymnasieskolan.

Läsåret 2019/20 påbörjade¹⁸ drygt 110 000 elever gymnasieskolan. Skolverkets elevprognos visar att årskullarna som påbörjar gymnasieskolan kommer att öka med ungefär 30 000 elever under de kommande sex åren.¹⁹ Det sker hela tiden rörelser i elevernas preferenser för olika program men det är inte bara preferenserna som förändras. Karaktären på gymnasieskolans elevgrupp har ändrats under 2010-talet till följd av migration i sena grundskoleåldrarna och i gymnasieåldern samt en växande andel elever som inte blivit behöriga till nationella program i gymnasieskolan efter grundskolan.

Introduktionsprogrammen har ökat i omfattning

Det har skett en ökning av andelen elever som påbörjar sina gymnasiestudier på introduktionsprogrammen, från 13 procent 2011, till 25 procent 2016. Detta beror på det stora inflödet av nya elever i gymnasieåldern i samband med flyktinginvandringen under 2015. Hösten 2019 var det fortfarande fler som påbörjade introduktionsprogrammen jämfört med 2011 men andelen har sjunkit betydligt sedan 2015 och var 12 procent hösten 2019.

Proportionerna mellan programmen förändras

Storleksförhållanden har ändrats mellan de nationella programmen. Att eleverna väljer olika program innebär även att mängden elever totalt som läser olika programspecifika och inriktningsspecifika kurser förändras. Det innebär också att eleverna läser olika omfattning av de gymnasiegemensamma ämnena. Det faktum att eleverna konkurrerar om platser på program och skolor med sina grundskolebetyg gör också att det finns skillnader i elevgruppernas sammansättning på olika program.

¹⁸ Statistiken gäller så kallade nybörjarelever, vilket definieras som elever som är registrerade för första gången i gymnasieskolan och är registrerade i år 1.

¹⁹ Skolverket (2020b).

Allt fler elever väljer högskoleförberedande program

Med undantag för åren 2016 och 2017 har en allt mindre andel av eleverna gått yrkesprogram jämfört med högskoleförberedande program. Denna trend har pågått sedan 2007 och fortsätter enligt statistiken från 2019.²⁰ Detta leder naturligtvis till att en högre andel av gymnasieskolans elever läser en större mängd poäng i ämnen av högskoleförberedande karaktär.

Utöver detta sker också förskjutningar i fördelningen mellan olika högskoleförberedande program. Ekonomiprogrammet har ökat kraftigt sedan 2011 samtidigt som samhällsvetenskapsprogrammet, humanistiska programmet och estetiska programmet har minskat. Samhällsvetenskapsprogrammet är dock fortsatt det största programmet. Teknikprogrammet och naturvetenskapsprogrammet har legat relativt stabilt.²¹ Ett exempel på vad en sådan förskjutning har lett till är att en större andel av eleverna läser fler kurser i matematik eftersom matematik ingår i större utsträckning i ekonomiprogrammet.

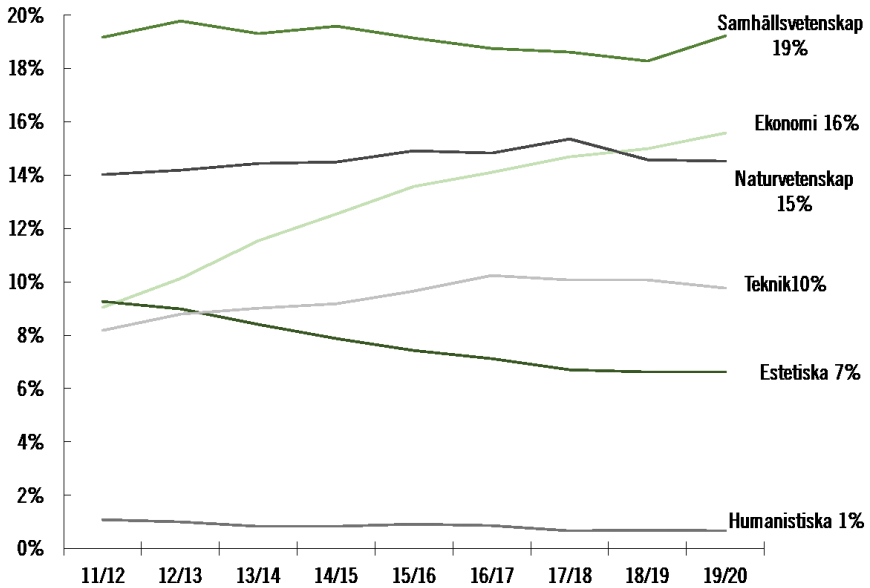
Bland yrkesprogrammen är det flest elever som söker el- och energiprogrammet följt av fordons- och transportprogrammet. Barn- och fritidsprogrammet och handel- och administrationsprogrammet har ökat över tid. VVS- och fastighetsprogrammet och restaurang- och livsmedelsprogrammet är fortsatt de program med lägst antal sökande.

Följande diagram visar hur de nationella programmens storlek förändrats sedan 2011. I diagrammen beskrivs storleken på programmen genom andelen av alla som läste på nationellt program i år 1. Observera att skalorna är olika i de olika diagrammen. Totalt var det 2019 nästan 108 000 elever i år 1 och en procent motsvarar alltså drygt 1 000 elever.

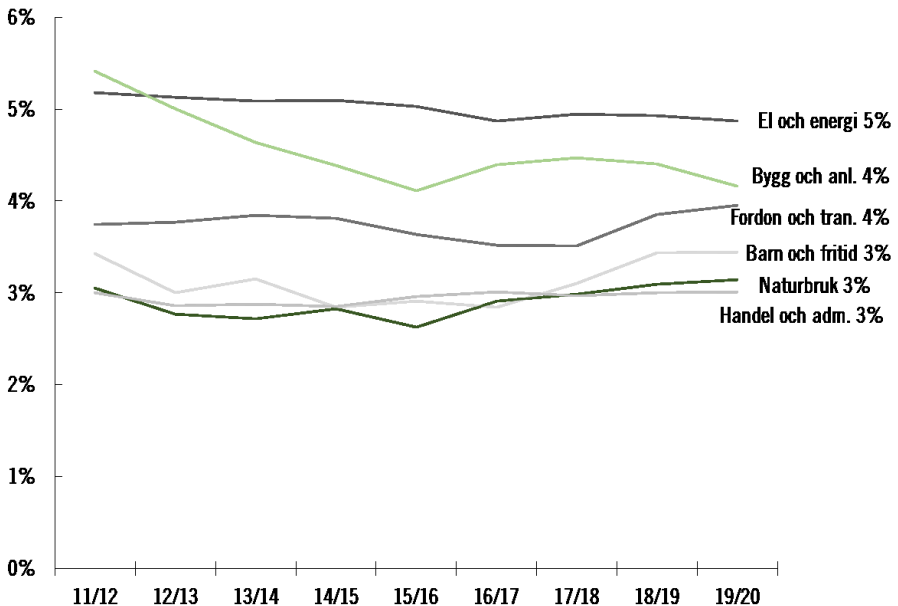
²⁰ Ibid.

²¹ Skolverket (2019e).

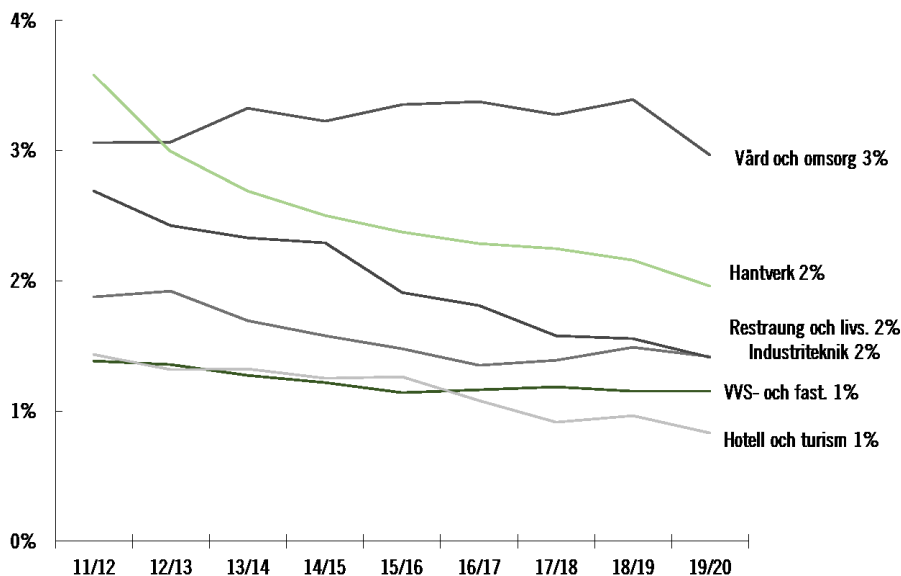
Figur 9.5 Andel elever på högskoleförberedande program. Av samtliga elever på nationella program i år 1



Figur 9.6 Andel elever på yrkesprogram. Av samtliga elever på nationella program i år 1. De sex största yrkesprogrammen



Figur 9.7 Andel elever på yrkesprogram. Av samtliga elever på nationella program i år 1. De sex minsta yrkesprogrammen

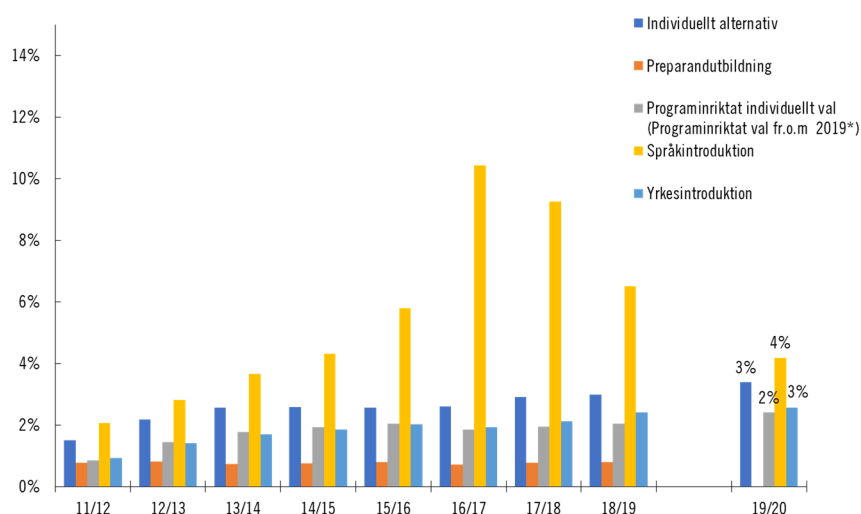


Nästa diagram visar storleksutvecklingen på introduktionsprogrammen mellan 2011 och 2019. Introduktionsprogrammen är något svårare att beskriva andelsmässigt, då alla elever inte går lika lång tid i gymnasieskolan och studieåren inte har samma innebörd som nationella program.²² I diagrammet visar vi därför respektive introduktionsprogram som en andel av alla elever i gymnasieskolan.

Från och med 2019 har programmet programinriktat individuellt val bytt namn till programinriktat val och kan erbjudas med inriktning mot respektive högskoleförberedande program. Preparandutbildning har tagits bort ur utbudet av introduktionsprogram.

²² Anledningen att vi inte enbart begränsar oss till år 1 eller till elever som inte tidigare gått i gymnasieskolan, gymnasienybjörjare, är att elever ofta går i fler än ett introduktionsprogram. Ett annat problem är att elever på språkin introduktion i stor utsträckning inte går att följa över olika år i registerstatistiken, därmed är det svårt att avgränsa nybjörjargruppen på språkin introduktion.

Figur 9.8 Andel elever på introduktionsprogram. Av samtliga elever i gymnasieskolan



*Från och med 2019 har programmet programinriktat individuellt val bytt namn till programinriktat val och kan erbjudas med inriktning mot vart och ett av de högskoleförberedande programmen. Preparandutbildning har tagits bort ur utbudet av introduktionsprogram.

Inriktningar

De nationella programmen är uppdelade i inriktningar som elever i de flesta fall påbörjar i år 2.²³ De olika inriktningarna gör även att eleverna inom program kan läsa olika mycket av olika ämnen eller rent av helt olika uppsättningar ämnen. I vissa fall är en inriktning förhållandevis dominerande på programmet, såsom inriktningen naturvetenskap på naturvetenskapsprogrammet. På denna inriktning går 80 procent av de elever som går på naturvetenskapsprogrammet. I andra fall, som på teknikprogrammet och estetiska programmet, är eleverna mer jämnt fördelade över inriktningarna. På samhällsvetenskapsprogrammet går en majoritet, nära 60 procent av eleverna, inriktningen beteendevetenskap som näst efter naturvetenskap är gymnasieskolans största inriktning. På flera yrkesprogram förekommer det många inriktningar som är mycket små – med bara ett par hundra elever i hela landet. Samtidigt finns också inriktningar som har flera tusen elever i varje årskull, såsom husbyggnad på bygg och

²³ Vård- och omsorgsprogrammet saknar inriktningar och på estetiska programmet, hantverksprogrammet, industritekniska programmet och naturbruksprogrammet får eleverna påbörja inriktningen redan år 1.

anläggningsprogrammet och handel och service på handels- och administrationsprogrammet.

Andelen som byter mellan nationella program har minskat

Andelen av eleverna som gör programbyten mellan nationella program var 6,5 procent bland eleverna som började 2017.²⁴ Andelen som bytt mellan nationella program har minskat successivt sedan 2011. Totalt har andelen med byte minskat med 3,5 procentenheter.²⁵ Programbyten är något vanligare på yrkesprogram än på högskoleförberedande program. Det är vanligast att programbyten sker mellan olika yrkesprogram eller mellan olika högskoleförberedande program. Det är ovanligt att byten sker efter att eleven påbörjat år två på ett nationellt program.

Tabell 9.3 Andel (%) som bytt program någon gång mellan första och tredje studieåret

	Nybörjare 2011	Nybörjare 2017
Nationella program	10,0	6,5
Yrkesprogram	10,2	7,5
Högskoleförberedande program	9,9	5,9

9.5.2 Genomströmning i gymnasieskolan²⁶

I gymnasieskolan är utbildningsinnehållet betydligt mer uppdelat än i grundskolan. Därför är också sättet att presentera elevernas studieresultat betydligt mer uppdelat jämfört med grundskolans slutbetyg. För att få en samlad bild av resultatens i gymnasieskolan behöver man vänta in de elever som påbörjade gymnasieskolan utan behörighet till nationellt program.

²⁴ Detta avser de elever som påbörjade gymnasieskolan på nationella program och alltså inte elever på introduktionsprogram.

²⁵ Här syftar vi på byten som äger rum efter 15 oktober den första terminen. Många byten sker sannolikt innan detta datum.

²⁶ All statistik som presenteras i detta avsnitt är hämtad från Skolverkets publikationer från 2013 till och med 2019 inom Sveriges officiella statistik – betyg och studieresultat i gymnasieskolan.

Vid en uppföljning över fem års tid av den senaste uppföljningsbara kullen kan vi se att:

- 73 procent har tagit examen.
- 15 procent har varit registrerade på år 3 på ett nationellt program men inte uppfyllt kraven för examen.
- 5 procent har högst uppnått år två på ett nationellt program.
- 7 procent har gått på introduktionsprogram men inte övergått till ett nationellt program.

Dessa resultat gäller elever som påbörjade sina gymnasiestudier höstterminen 2014 och avslutade sina studier senast vårterminen 2019. Vi kan konstatera att drygt 20 procent av denna årskull har gått på nationella program men inte uppnått kraven för examen. Vi ser också att majoriteten av dessa har varit i gymnasieskolan i minst tre års tid – det handlar alltså inte om avbrott så mycket som det handlar underkända betyg eller omfattande frånvaro.

Förändringar i genomströmningen sedan 2011

Det är svårt att jämföra och avgränsa gymnasieskolans elevgrupp under 2010-talet då andelen asylsökande elever hela tiden ökat. Eftersom dessa elever inte går att följa mellan åren i registerstatistiken finns de inte med i uppföljningsstatistiken.²⁷

För folkbokförda elever som påbörjat gymnasieskolan har andelen som tar examen sedan 2011 varit stabil. Omkring 66 procent har tagit examen inom 3 år och 80 procent inom 5 år. Tabellen nedan redovisar dessa andelar för samtliga år. Inom parentes anges andelen som vid uppföljningstillfället varit registrerad i år 3 på ett nationellt program.

Även om asylsökande elever inte är inkluderade i uppföljningen påverkas utvecklingen av att andelen som invandrat under grundskoletiden har ökat under perioden. Därför redovisas i tabellen hur utvecklingen sett ut exklusive nyinvandrade elever – det vill säga elever som invandrat under fyra åren innan de började gymnasieskolan.

²⁷ Uppföljningen av asylsökande elever är svår och bristfällig då personnummerkoppling saknas mellan olika register och årtal i samma register. Mer beskrivning av detta kommer senare då vi beskriver genomströmningen i språkintruktionsprogrammet.

Tabell 9.4 Andelen elever med examen från gymnasieskolan inom 3,4 och 5 år, startår 2011–2016, elever folkbokförda i Sverige vid gymnasiestarten

Inom parentes anges andelen som gått i årskurs 3 på nationellt program

Startår	Antal nybörjare	Andel % 3 år efter starten	Andel % 4 år efter starten	Andel % 5 år efter starten	Andel (%) som inte alls gått på nationellt program
<i>Gymnasieskolan</i>					
<i>totalt</i>					
2011	109 944	63 (66)	69 (87)	70 (89)	7
2012	103 520	65 (68)	71 (87)	72 (89)	7
2013	99 713	65 (69)	71 (86)	72 (88)	8
2014	99 979	66 (70)	72 (86)	73 (88)	8
2015	100 655	66 (70)	71 (86)	.	9
2016	104 868	66 (72)	.	.	9
<i>Gymnasieskolan totalt</i>					
<i>exklusive nyinvandrade elever</i>					
2011	104 446	66 (83)	72 (90)	73 (91)	5
2012	98 115	68 (83)	74 (90)	75 (91)	5
2013	93 541	69 (84)	74 (90)	75 (91)	5
2014	93 667	70 (84)	75 (90)	76 (91)	5
2015	92 796	70 (84)	75 (90)	.	5
2016	95 374	72 (85)	.	.	4

Källa: Skolverket.

Det finns även utvecklingar i olika delgrupper. Av elever som var behöriga till nationella program när de påbörjade gymnasieskolan har andelen som tar examen inom tre år ökat. Detta har flera olika orsaker, bland annat att andelen programbyten minskat, vilket leder till att eleverna blir snabbare klara med sina studier.²⁸

Bortser man från elever som folkbokförts i Sverige under fyraårsperioden²⁹ innan gymnasiestarten, ser man att andelen med examen har ökat under perioden och samtidigt har andelen som börjat på nationella program legat stabil runt 96 procent. Ökningen sker både

²⁸ Skolverket (2019g).

²⁹ Denna redovisningsgrupp benämns nyinvandrade i den officiella statistiken från Skolverket.

bland elever med utländsk bakgrund och elever med svensk bakgrund och både bland kvinnor och män.

Genomströmning för elever som börjat gymnasieskolan på introduktionsprogram

Introduktionsprogrammen är en samling program som riktar sig mot en mycket heterogen målgrupp av ungdomar. Eleverna har olika mycket kunskaper och förmågor med sig från grundskolan och det är också en stor variation i elevernas skolbakgrund.

Skolverket har följt upp elever från olika introduktionsprogram.³⁰ Uppföljningen löper över sex år för att få med de elever som gått allra längst i gymnasieskolan. Uppföljningen visar att av de 9 540 elever som började på introduktionsprogram hösten 2012 har:

- Drygt hälften av eleverna, 56 procent det vill säga 5 300 elever, övergått till ett nationellt program under den undersökta perioden.
- 22 procent av dessa elever har dessutom slutfört gymnasieskolan med examen.
- 44 procent, det vill säga 4 200 av eleverna, har enbart gått på introduktionsprogram under gymnasietiden.

Övergången till nationella program från introduktionsprogrammet exklusive språkinstruktionen har totalt sett varit relativt oförändrad sedan 2011.³¹

Genomströmning för elever som börjat gymnasieskolan på språkinstruktion

Skolverket har följt upp språkinstruktion separat från övriga program. Detta är lämpligt att göra då eleverna som gått språkinstruktion har påbörjat sina studier vid olika tidpunkter och i olika ålder.³² Övergången från språkinstruktion till nationella program

³⁰ Skolverket (2019d).

³¹ Skolverket (2018c), Skolverket (2015b).

³² Skolverket (2018d).

bland elever som var folkbokförda i Sverige vid starten har varit ungefär 30 procent för elevkullarna som börjat sedan 2011.³³

Övergången till vuxenutbildningen (komvux), där man vanligtvis läser vidare inom svenska som andraspråk på grundläggande eller gymnasial nivå, är större än övergången till nationella program. Ungefär hälften av eleverna har varit inskrivna på komvux eller folkhögskola efter gymnasieskolan. Detta har ett samband med åldersfördelningen bland de många asylsökande som kom till Sverige 2013–2015. Många av dessa elever var då i åldern 15–19 år.

2015 och 2016 var många av språkinstruktionens nya elever asylsökande och finns därför inte i statistiken. Det är därför svårt att uppskatta hur genomströmningen varit för dem som inte var folkbokförda. Skolverket har dock gjort en särskild uppföljning av dessa elever.³⁴ Resultaten uppföljningen bygger på drygt 2 000 elever och är således långt från fullständig information. Resultaten visade på liknande genomströmningsmönster för eleverna som var asylsökande vid starten och fick uppehållstillstånd senare, jämfört med de elever som var folkbokförda vid starten.

Gymnasiekurser på introduktionsprogram

På introduktionsprogram läser eleverna till största delen grundskoleämnen. Det förekommer att man läser kurser i yrkesämnena, men det förefaller vara i relativt liten skala. De vanligaste kurserna i yrkesämnena var entreprenörskap följt av specialpedagogik 1 och kommunikation.³⁵ Detta gäller förmodligen inte eleverna på programinriktat individuellt alternativ³⁶, som i högst utsträckning går över till nationella program. Troligen har dessa elever läst fler yrkeskurser och gymnasiegemensamma kurser än elever på andra introduktionsprogram men de får betydligt mer sällan något betygsdokument från introduktionsprogram även om de läst gymnasiekurser redan innan de övergick till nationellt program. Detta kan bero på att regelverket tolkas som att man inte behöver utfärda ett sådant

³³ Detta gäller personer som påbörjat gymnasieskolan som folkbokförda och därmed hade fått uppehållstillstånd.

³⁴ Skolverket lät i samband med uppföljningen 2018 göra en särskild insamling av identitetsuppgifter från skolorna som använts vid ansökan om statsbidrag från Migrationsverket.

³⁵ Skolverket (2019d).

³⁶ Den 1 juli 2019 ersattes introduktionsprogrammen Preparandutbildningen och Programinriktat individuellt val av introduktionsprogrammet Programinriktat val.

dokument när eleven ändå går över till ett nationellt program och kan få betygsdokument därifrån.

Det förekommer också till viss del att eleverna läser gymnasiegemensamma ämnen, vanligast är svenska eller svenska som andraspråk. Detta har sannolikt en förklaring i att det är betydligt vanligare att eleverna, som är relativt nära behörighet, har godkänt betyg i svenska men underkänt betyg i matematik eller engelska. På grund av brister i betygsstatistiken för introduktionsprogram går det inte att redovisa betygsfördelningen på ett sätt som är representativt för respektive introduktionsprogram.³⁷ Resultaten ger dock en indikation på att det är relativt ovanligt att elever läser gymnasiekurser på programmen individuellt alternativ, yrkesintroduktion och preparandutbildning.³⁸

9.5.3 Betyg i gymnasieskolan

Betygsfördelningen i gymnasieskolans kurser skiljer sig mycket åt mellan olika ämnen och olika program. I detta avsnitt följer vi betygsutvecklingen i ett urval av ämnen utifrån presentationen i Skolverkets statistikredovisning. Vi ger särskilt utrymme till kurser där elevernas resultat har störst betydelse för andelen som uppnår examenskraven. Vi redovisar även statistik om ämnen där eleverna läser flera kurser efter varandra och undersöker hur elevernas betyg skiljer sig mellan tidiga och sena kurser inom samma ämne.

Statistiken gäller generellt avgångselever våren 2019. När jämförelser görs med tidigare år är det avgångselever 2014 som används som jämförelse. Detta var den första kullen som gick ut gymnasieskolan med betyg enligt betygsskalan A–F.

En försvårande omständighet för betygsstatistik i gymnasieskolan är att elevers betyg bara finns i register om de har gått hela programmet, det vill säga fått en examen eller ett studiebevis som visar att eleven fått betyg i samtliga kurser på programmet. För elever som fått studiebevis men som inte har gått hela programmet och därmed inte fått betyg i alla kurser finns ingen information om de eventuella betyg som eleven hann få före avbrottet. Detta är alltså

³⁷ Betygen samlas in genom en typ av betygsdokument, gymnasieintyg, som inte utfärdas till alla elever, vilket gör det svårt att säga hur många elever som får dessa intyg.

³⁸ Den 1 juli 2019 ersattes introduktionsprogrammen Preparandutbildningen och Programinriktat individuellt val av introduktionsprogrammet Programinriktat val.

en skillnad mot grundskolans betygsstatistik, där i princip alla får betyg åtminstone i engelska, svenska och matematik. Den främsta skillnaden är dock att ungefär 10 procent av en årskull inte genomgår eller ens påbörjar ett nationellt program i gymnasieskolan utan enbart går på introduktionsprogram.³⁹

Relationen mellan kursbetyg och kraven för gymnasieexamen

Kursbetygen i gymnasieskolans ämnen har betydelse för om eleverna når kraven för gymnasieexamen. En gymnasieexamen ska utfärdas till en elev som har gått ett nationellt program som omfattar minst 2 500 gymnasiepoäng. Kraven för en examen varierar mellan olika program, men gemensamt är att eleven ska ha godkända betyg i en utbildning som omfattar minst 2 250 gymnasiepoäng, och som innefattar vissa kurser och ett gymnasiearbete.

Utifrån statistik och Skolverkets uppföljningar ger vi nedan en fördjupad bild av hur relationen mellan olika kursbetyg och den övergripande måluppfyllelsen genom gymnasieexamen ser ut.

Kurser med stor påverkan på andelen som tar examen

Skolverket har undersökt elever som var nära att klara av kraven för en gymnasieexamen men som inte nådde ända fram. Undersökningen gällde vilka examenskrav och vilka kurser som dessa elever inte fick godkänt betyg i. Undersökningen ger därmed en bild av vilka kurser som har störst direkt påverkan på andelen elever som tar examen.

Det huvudsakliga skälet till att elever i denna grupp inte nådde examen var att de saknade godkända betyg i ämnena matematik, svenska, svenska som andraspråk eller engelska. Underkända betyg i matematikkurser var vanligt förekommande bland de elever som var nära en gymnasieexamen, både för yrkesprogrammets elever och för eleverna på högskoleförberedande program.

³⁹ Som vi såg i tabell 7.1 har dock denna andel varit stabil sedan 2011, därför bör jämförelsen av betyg inte vara drabbad av någon större variation i gruppens sammansättning.

På högskoleförberedande program pekar Skolverket ut svenska 3, gymnasiearbetet samt matematik 2b⁴⁰ som vanliga underkända kurser när elever är nära att lyckas ta examen. På yrkesprogram pekar Skolverket ut matematik 1a, engelska 5 och religionskunskap 1.

Det är relativt ovanligt att elever som kommit nära examen på yrkesprogram har fallit på grund av kravet på 400 godkända programgemensamma kurspoäng. Det finns dock en variation bland programmen och det är exempelvis vanligare på el- och energiprogrammet än andra yrkesprogram, att inte få examen på grund av underkända betyg på de yrkeskurser som ingår i de programgemensamma ämnena.

Betygen för avgångselever på nationella program

I gymnasieskolan finns drygt 1 000 olika kurser och många är relativt specialiserade kurser som läses av ett litet antal elever. När vi redovisar statistik om betygsfördelning i detta avsnitt utgår vi från kurser inom gymnasiegemensamma ämnen och programgemensamma ämnen, det vill säga ämnen som läses av många elever eller åtminstone av samtliga elever inom ett program. Redovisningen utgår från Skolverkets statistik över kursbetyg för avgångselever från nationella program. Det betyder att det som redovisas avser elever som gått ett helt nationellt program (minst 2 500 poäng). Avgångselever våren 2019 jämförs med avgångselever från våren 2014 för att ge en bild av betygsutvecklingen sedan införandet av betygsskalan A–F i gymnasieskolan.

Betygsutvecklingen i olika gymnasiegemensamma ämnen

Sett till kurser i matematik, svenska och engelska syns en ökning av andelen höga betygssteg i flera kurser. Utvecklingen skiljer sig något mellan olika kurser. Här undersöker vi ett urval av kurser i matematik samt kurserna svenska och svenska som andraspråk 1–3 och engelska 5–6. I tabellerna nedan redovisas betygsfördelningen bland avgångseleverna för dessa kurser. Först redovisas betygsfördelningen för avgångselever 2019 och sedan redovisas förändringen i betygsfördelningen mellan 2014–2019.

⁴⁰ Till skillnad från svenska 3 och gymnasiearbetet krävs inte matematik 2b för examen. Ett underkänt betyg i kursen bidrar dock till att man inte når upp till kravet på 2 250 godkända poäng. På grund av detta, samt att så pass många fått betyget F i kursen, kan kursen ändå anses var starkt kopplad till examensmisslyckandet.

Tabell 9.5 Betygsfördelning i ett urval av kurser i gymnasiegemensamma ämnen. Avgångselever från nationella program 2019

Kurs	Antal elever med betyg	Andel (%) F	Andel (%) E	Andel (%) D	Andel (%) C	Andel (%) B	Andel (%) A
Matematik 1a	26 289	4	59	19	12	4	2
Matematik 1b	35 221	1	37	23	22	10	6
Matematik 1c	22 009	0	15	15	27	21	26
Matematik 2b	32 570	13	47	17	14	6	3
Matematik 4	18 186	9	26	16	19	14	16
Svenska 1	76 683	1	21	21	27	18	12
Svenska 2	67 354	2	18	20	26	20	15
Svenska 3	65 052	5	21	20	24	18	12
Sv. som andraspråk 1	6 890	2	32	25	24	12	6
Sv. som andraspråk 2	6 503	5	23	21	25	15	11
Sv. som andraspråk 3	6 105	9	23	21	22	15	11
Engelska 5	83 479	1	17	18	27	21	15
Engelska 6	71 586	3	16	19	27	21	15

Källa: Skolverket.

Tabell 9.6 Förändring i betygsfördelningen 2014–2019. Ett urval av kurser i gymnasiegemensamma ämnen. Avgångselever nationella program

Kurs	Förändring per betygssteg (procentenheter %)					
	F	E	D	C	B	A
Matematik 1a	-2,8	-0,7	2,1	0,7	0,3	0,5
Matematik 1b	-1,3	-8,8	1,2	4,9	2,0	1,8
Matematik 1c	-0,1	-1,5	-3,8	-2,7	1,3	6,9
Matematik 2b	+0,2	+0,9	-0,9	-0,2	-0,7	+0,5
Matematik 4	+0,5	-2,0	-1,1	-0,5	+0,7	+2,3
Svenska 1	-0,5	-0,3	-2,6	-1,3	+1,3	+3,3
Svenska 2	+1,1	-3,2	-4,4	-3,1	+3,0	+6,5
Svenska 3	-1,0	-3,4	+0,4	-0,1	+1,9	+2,0
Sv. som andraspråk 1	-0,8	-0,7	-0,6	-1,2	+0,9	+2,5
Sv. som andraspråk 2	+0,7	-2,8	-1,2	-1,8	+0,8	+4,3
Sv. som andraspråk 3	+0,2	-0,1	-3,3	-0,2	+1,2	+2,3
Engelska 5	-0,6	-4,0	-2,0	-0,8	+3,0	+4,4
Engelska 6	-0,4	-1,2	-2,1	-1,7	+2,1	+3,4

Källa: Skolverket.

Vi har också tittat på skillnader mellan kvinnor och män. De undersökta kurserna visar inte entydigt att kvinnors eller mäns betyg förändrats i olika takt. I engelska 5 och 6 är utvecklingen mycket liknande mellan män och kvinnor. I matematik 1a, 1b, och 1c samt matematik 2b är utvecklingen också mycket likartad mellan män och kvinnor. Män har en bättre betygsutveckling i matematik 4 än vad kvinnor har. Kvinnorna har fortfarande något högre betygssnitt i matematik 4. Här är det dock viktigt att veta att könsfördelningen mellan olika matematikkurser är mycket olika. Könsbundna preferenser, som leder till skillnad i hur mycket matematik som män och kvinnor väljer att läsa, kan ha mycket stor påverkan på hur stora betygsskillnaderna blir i högre matematikkurser.

Att utvecklingen inte är densamma i olika matematikkurser kan bero på att kurserna läses av olika många, och utvecklingen är något olika i olika elevgrupper. Samtliga elever läser 100 poäng i matematik i någon av kurserna matematik 1a, 1b eller 1c. I alla dessa kurser har andelen med betyget E eller betyget F minskat och andelen med högre betygssteg har successivt ökat. Matematik 2b läses av elever på samhällsprogrammet och ekonomiprogrammet – denna kurs bryter mönstret genom att det inte skett en minskning av andelen F eller E.

I kurserna inom svenska och engelska syns en utveckling mot högre betyg i samtliga kurser. Detta gäller även svenska som andraspråk. Under perioden har andelen elever som läser svenska som andraspråk ökat.⁴¹ Andelen A och B har ökat i svenska som andraspråk, dock inte lika mycket som betygen för kurserna i svenska har ökat.

Stigande betyg i programgemensamma ämnen

Vid jämförelse av betygen i programgemensamma ämnen mellan 2014–2019 framkommer en trend mot högre betyg i nästan samtliga kurser. Det är främst en ökning i betygssteget A som driver den genomsnittliga förändringen. I genomsnitt över alla programgemensamma kurser ökar andelen med A med 1,9 procentenheter. Ökningen i medelbetyg är större för kvinnor än för män.

⁴¹ 7,2 procent läste svenska som andraspråk 1 i stället för svenska bland avgångseleverna 2018. Motsvarande andel för avgångseleverna 2014 var 4,5 procent.

Bland de programgemensamma ämnen finns både yrkeskurser på yrkesprogram och kurser i gymnasiegemensamma ämnen på de högskoleförberedande programmen. Den generella utvecklingen som vi har beskrivit ovan gäller för båda programtyperna.⁴²

Få elever får betyget A i alla kurser

Sedan betygsskalan A–F infördes i gymnasieskolan har andelen med högsta betyg i alla kurser varit på en mycket låg och stabil nivå. Detta trots att betyget A blivit vanligare i många kurser. För avgångseleverna 2014–2018 har andelen varierat mellan 2–3 promille, vilket är 200–300 elever.

9.5.4 Elevernas betygsutveckling mellan kurser under gymnasietiden

I många av gymnasieskolans ämnen, både i gymnasiegemensamma ämnen och i yrkesämnen, läser eleverna flera kurser som bygger på varandra inom samma ämne. Vi har med hjälp av Skolverket tagit fram statistik över hur elevernas betyg utvecklas mellan sådana kurser.⁴³ Statistiken gäller ett urval av ämnen och inledningsvis presenteras uppgifter om matematik, svenska och engelska och därefter för ett urval av yrkesämnen. Samtliga uppgifter gäller avgångselever från gymnasieskolan våren 2018.

Elever får ofta olika betyg i kurser i samma ämne.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att betygsutvecklingen mellan kurser kan se mycket olika ut på olika håll beroende på ämne. Matematikämnet sticker ut som ett ämne där betygsminskning är betydligt vanligare än i andra ämnen och där ökning av betygsvärdet alltså är ovanligare. Generellt sett är det relativt många elever som får olika betygssteg på de olika kurserna.

⁴² Skolverket (2019f) och (2014).

⁴³ Redovisningen i detta kapitel utgår från bearbetade data om förekomster av olika betygs-kombinationer som Skolverket bistått utredningen med. Data för detta avsnitt gäller avgångna från gymnasieskolans våren 2018.

Resultaten visar inga tydliga könsskillnader i betygsutvecklingen mellan första och sista kursen. Det finns stora betygsskillnader mellan män och kvinnor i svenska, engelska och matematik men just när det gäller andelen som höjer och sänker sina betyg mellan kurserna är dock könsskillnaderna förhållandevis små.

Kurser i svenska

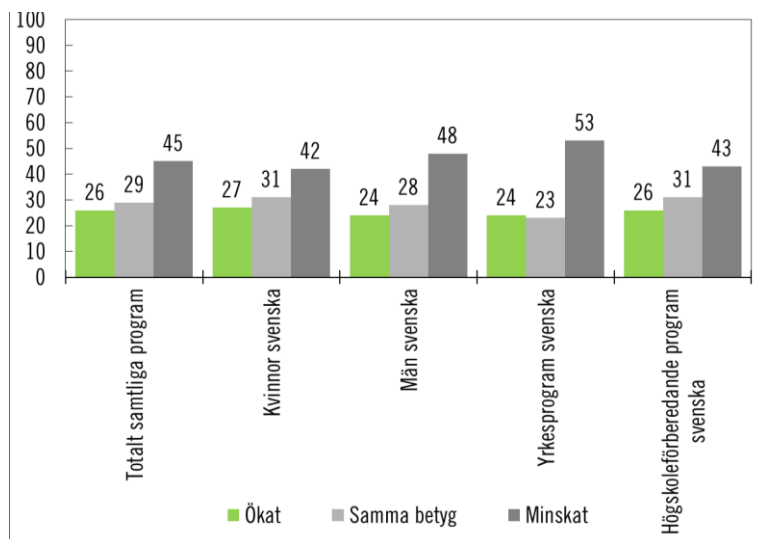
Sammanfattningsvis ser vi att det sker många förändringar av betygs-poängen mellan olika kurser i samma ämne inom svenska, matematik och engelska. I svenska sker relativt många ökningar av betygen mellan kurserna (omkring en fjärdedel) medan det är lägre andel ökningar i engelska och matematik. Det är relativt små skillnader mellan män och kvinnor i jämförelserna. Det betyder att mäns och kvinnors betyg i de olika kurserna förändras i ungefär samma utsträckning.

I diagrammet nedan redovisas andelen som höjer, sänker eller ligger på samma betygssteg i svenska 3 jämfört med de två tidigare stegen.⁴⁴

⁴⁴ Här inkluderas samtliga elever som läst svenska 1, svenska 2 och svenska 3 med betyg i samtliga dessa kurser.

Figur 9.9 Elevers betygsutveckling i kurserna svenska 1–3

Andel (%) elever med betyg i svenska 3 som har ökat, samma eller minskat betygsvärde jämfört med sammanvägd betygspoäng i svenska 1 och 2



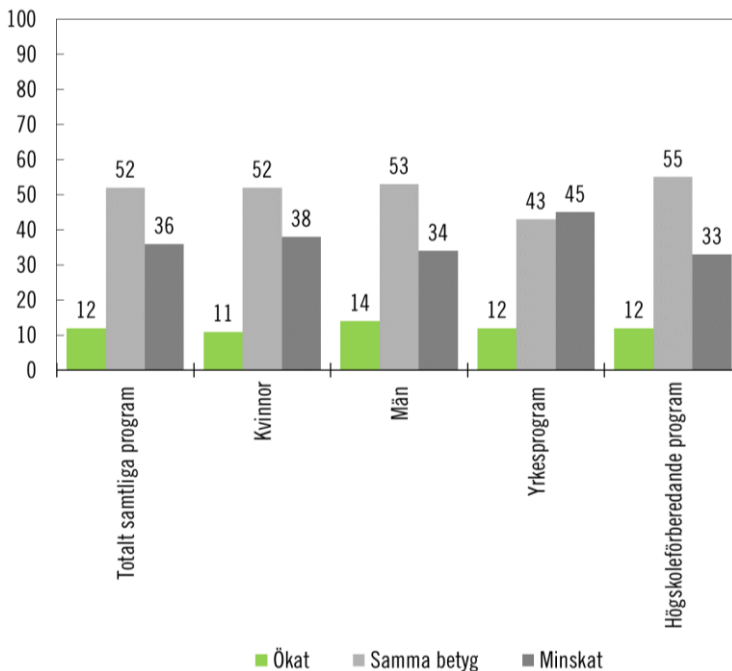
Not: totalt antal elever är – 61 277.

Kurser i engelska

Här inkluderas samtliga elever som läst engelska 5 och engelska 6. I jämförelse med svenska är det färre som ökar sitt betyg i den sista kursen. Till viss del beror detta på att en större andel hade högre betyg i engelska 5 än i svenska 1 och svenska 2. I engelska ökar männen sina betyg i högre utsträckning än kvinnor gör. Detta är alltså motsatta förhållandet till svenskämnet.

Figur 9.10 Elevers betygsutveckling i kurserna engelska 5–6

Andel (%) elever med betyg i engelska 6 som har ökat, samma eller minskat betygsvärde jämfört med engelska 5



Not: totalt antal elever är 69 013.

Kurser i matematik

Skolverket har gjort en analys av elevers matematikbetyg från grundskola och genom matematikkurserna i gymnasieskolan. Av analysen framgår att det finns en stadig successiv nedtrappning av betygen. Det vill säga att för varje kurs förskjuts betygen nedåt. Detta gäller för både elever på program med många kurser i matematik, och för elever på program med enbart två kurser i matematik (samhällsvetenskapsprogrammet och ekonomiprogrammet). Skolverket förklarar denna utveckling: ”Att elever successivt får lägre betyg i matematikkurserna kan förklaras av den ökande komplexiteten och abstraktionsnivån i matematikkurserna. Matematik 1 har till viss del samma innehåll som matematik i årskurs 9 medan matematik 2 har

väsentligt annat innehåll. Kraven på eleverna höjs då för att kunna erhålla samma betyg som i matematik 1.” Särskilt tydlig nedtrappning av betygen i matematik finns på samhällsvetenskapsprogrammet och ekonomiprogrammet enligt Skolverket. Betygen i matematikämnet är genomgående lägst eller bland de lägsta av alla typer av betyg i såväl grund- och gymnasieskola som i kommunal vuxenutbildning. Skolverket beskriver detta genomgående mönster och poängterar att just mellan kurs 1 och kurs 2 är progressionstakten mycket hög.^{45, 46}

Nedan redovisar vi hur vanligt det är med betygsförändringar uppåt eller nedåt för elever som läst de olika matematikspåren. Redovisningen fokuserar på högskoleförberedande programmets spår (B och C). Elever som läst B-spåret slutar antingen med 2B eller 3B. Därför redovisas dessa i två varianter. För elever som läst naturvetenskaps- och teknikprogrammen redovisas utvecklingen mellan kurs 1C och 3C.

Matematik 1B–2B – elever vars sista kurs var 2B

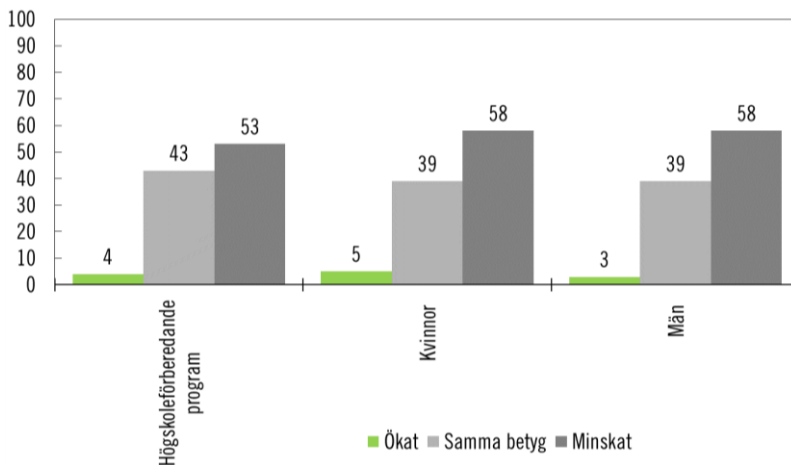
Elevgruppen består av eleverna på samhällsvetenskapsprogrammet (cirka 12 000), elever från estetiska programmet (cirka 2 500 elever) och ekonomiprogrammet (cirka 2 000 elever). Det var vanligast att eleverna fick ett lägre betyg i den andra matematikkursen jämfört med den första. Det var dock också relativt vanligt att eleverna fick samma betyg i båda kurserna. Ökningar av betygen förekom knappt alls.

⁴⁵ Skolverket (2018e).

⁴⁶ Skolverket har reviderat ämnesplanen i matematik, bland annat med syftet att införa en jämnare progression mellan matematik 1 och matematik 2. Den reviderade ämnesplanen planeras införas hösten 2021.

Figur 9.11 Elevers betygsutveckling i kurserna matematik 1–2b

Andel (%) elever med betyg i matematik 2b som har ökat, samma eller minskat betygsvärde jämfört med matematik 1b



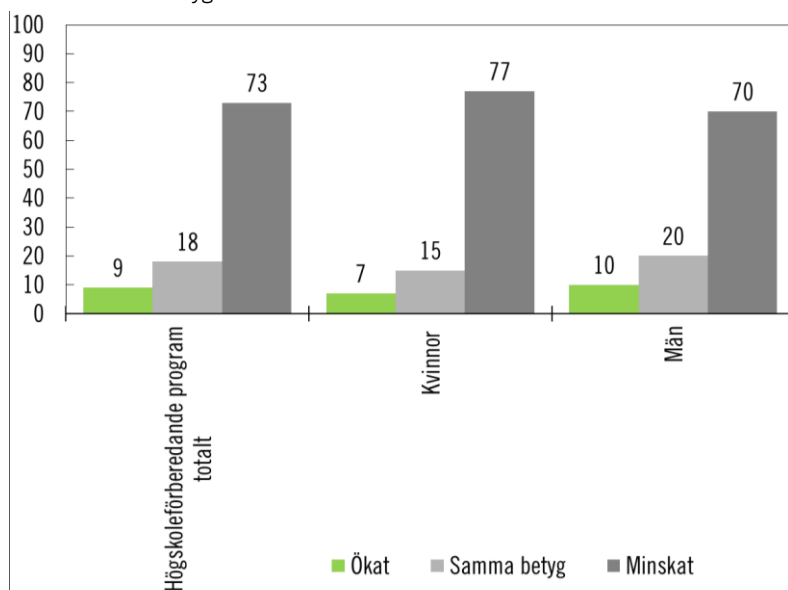
Not: totalt antal elever – 16 713.

Matematik 1B–3B

Elevgruppen som läst upp till tredje kursen i B-spåret består främst av elever från ekonomiprogrammet (cirka 9 000) och samhällsvetenskapsprogrammet (cirka 4 400). Omkring 500 elever kommer från estetiska programmet och humanistiska programmet. En mycket stor majoritet av eleverna sänkte sitt betyg i matematik 3B jämfört med sitt betyg från de två första kurserna. Endast var tionde elever ökade sitt betyg.

Figur 9.12 Elevers betygsutveckling i kurserna matematik 1–3b

Andel (%) elever med betyg i matematik 3b som har ökat, samma eller minskat betygsvärde jämfört med sammanvägt betygsvärde i matematik 1b och 2b



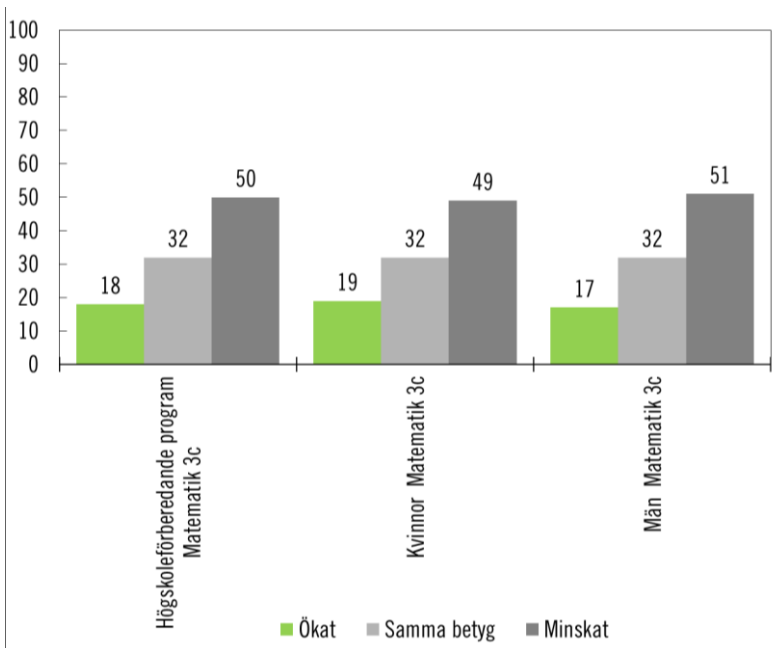
Not: totalt antal elever – 16 713.

Matematik 1C–3C

I detta spår läste elever från naturvetenskapsprogrammet (cirka 12 400 elever) och teknikprogrammet (cirka 7 700 elever). Liksom i de tidigare redovisade matematikspåren är det vanligare att eleverna sänker sitt betyg än att de ökar. I denna grupp var det dock så mycket som en femtedel som ökade sitt betygsvärde jämfört med de två första kurserna.

Figur 9.13 Elevers betygsutveckling i kurserna matematik 1–3c

Andel (%) elever med betyg i matematik 3c som har ökat, samma eller minskat betygsvärde jämfört med sammanvägt betygsvärde i matematik 1c och 2c



Not: totalt antal elever – 20 205.

Kurser inom yrkesämnen

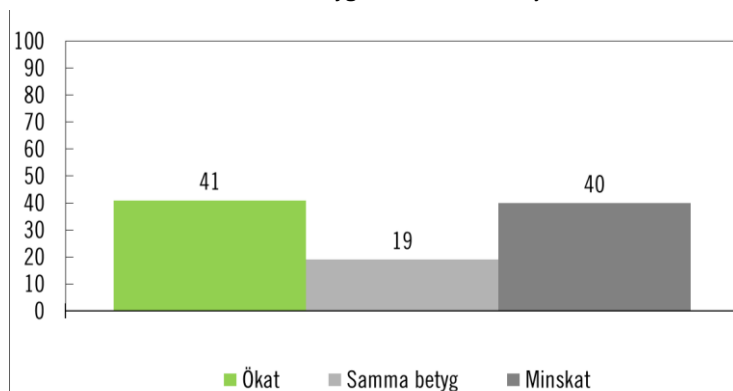
Kommande diagram redovisar samma typ av statistik för ett urval av yrkesämnen. Vi har gjort ett urval av yrkeskurser som läses av samtliga eller en stor majoritet av eleverna på en inriktning. Vi redovisar kurserna frisör 1–6 a, husbyggnad 1–3 och måleri 1–4.

Frisör 1–6a

Avgångselever från frisörinriktningen på hantverksprogrammet har mycket sällan samma betyg i samtliga kurser inom ämnet frisör. Sett över hela studietiden är det ungefär lika vanligt att man ökar som att man minskar sina betyg. Det är dock få elever som har underkänt betyg på sista kursen.

Figur 9.14 Elevers betygsutveckling i kurserna frisör 1–6a

Andel (%) elever i ämnet frisör som har ökat, samma eller minskat medelbetygsvärde i kurs 1–3 jämfört med kurs 4–6a



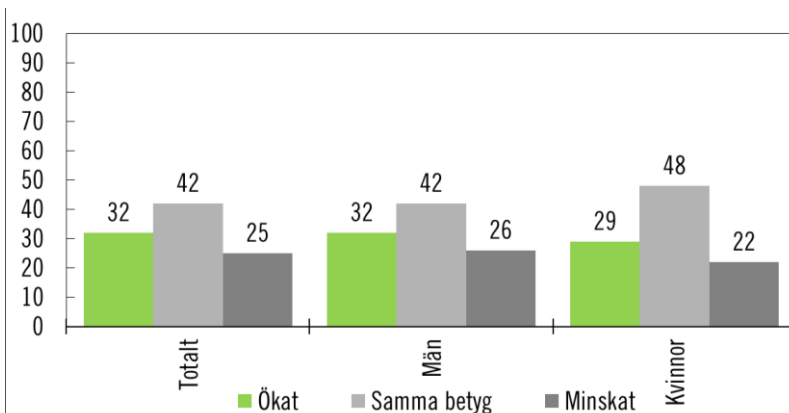
Not: 458 avgångselever hade läst samtliga kurserna. Ingen könsuppdelning görs då mycket få män läste kurserna.

Husbyggnad 1–3

Kurserna läses av alla elever på bygg- och anläggningsprogrammets inriktning husbyggnad. I kurserna i ämnet är det ungefär lika vanligt att eleverna får högre som lägre betyg i kurs 3 än vad de fått i de tidigare två kurserna. En knapp majoritet av eleverna har ett annat betyg i kurs 3 jämfört med kurs 1 och 2. Det är dock få elever som har underkänt betyg på sista kursen.

Figur 9.15 Elevers betygsutveckling i kurserna husbyggnad 1–3

Andel (%) elever i ämnet husbyggnad som har ökat, samma eller minskat medelbetygsvärde i kurs 3 jämfört med kurs 1–2



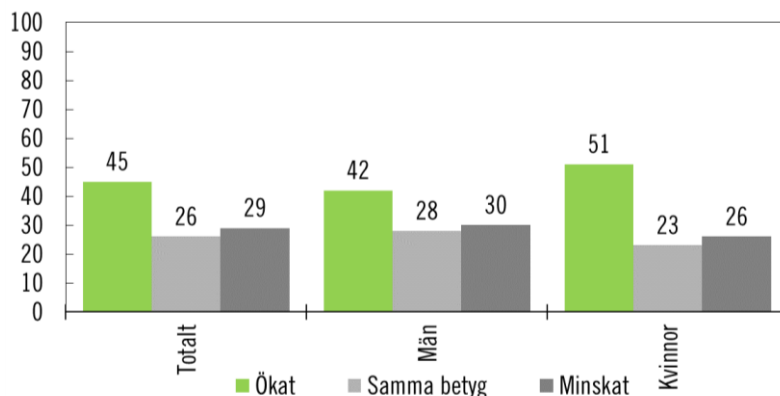
Not: 2269 elever hade läst samtliga kurserna.

Måleri 1–4

Kurserna läses av alla elever på bygg- och anläggningsprogrammets inriktning måleri. I ämnet, där alla elever läser fyra kurser, är det vanligt att eleverna har högre betyg i sista kursen jämfört med den första. Det förekommer dock även att eleverna får lägre betyg i första kursen jämfört med sitt snitt i de tidigare kurserna. Det är dock få elever som har underkänt betyg på sista kursen.

Figur 9.16 Elevers betygsutveckling i kurserna måleri 1–4

Andel (%) elever i ämnet måleri som har ökat, samma eller minskat medelbetygsvärde i kurs 4 jämfört med kurs 1–3



Not: 441 elever hade läst samtliga kurserna.

9.6 Gymnasiesärskolan

Gymnasiesärskolan är en frivillig skolform som riktar sig till ungdomar som har en utvecklingsstörning eller förvärvad hjärnskada och som avslutat grundsärskola eller träningskola. Betyget F ges inte i gymnasiesärskolan.

I gymnasiesärskolan gick 2019/20 knappt 6 400 elever. Utvecklingen av elevantalet följer i stort sett samma utveckling som antalet elever i gymnasieskolan. Detta betyder att elevantalet kommer att öka under det kommande decenniet. Av gymnasiesärskolans elever går 57 procent på nationella program och 43 procent på individuella program. Administration, handel och varuhantering samt hotell, restaurang och bageri är de två största programmen med 703 respektive 679 elever.

Till skillnad från grundsärskolan sätts betyg i gymnasiesärskolan, när betyget är ett godkänt betyg (kursbetyg). När eleven inte har uppnått kraven för betyget E sätts inget betyg. Det samlas dock inte in någon nationell betygsstatistik. Därför finns till exempel inga uppgifter om hur betygssättningen har utvecklats över tid.⁴⁷

⁴⁷ Det har dock gjorts uppföljning av gymnasiesärskolans elever med avseende på etablering på arbetsmarknaden. Se Arvidsson (2018).

9.7 Kommunal vuxenutbildning (komvux)⁴⁸

9.7.1 Eleverna i kommunal vuxenutbildning

Skolformen kommunal vuxenutbildning (komvux) innefattar vuxenstudier på gymnasial nivå, vilket är den största delen av komvux, men även vuxenutbildning på grundläggande nivå och svenska för invandrare (SFI).

Komvux, har elever i många åldersgrupper och med vitt skilda bakgrunder. Eleverna kan också ha varierande syften med sina studier. I följande avsnittet belyser vi hur elevantal, omfattning och studieresultat har utvecklats och hur det ser ut i dagsläget. Detta avsnitt är avgränsat till att behandla statistik om komvux på grundläggande och gymnasial nivå.

Antalet elever i komvux har ökat sedan 2011

Nästan 249 500 individer studerade inom komvux på grundläggande eller gymnasial nivå år 2018. Antalet elever per år har ökat med ungefär 51 000 sedan 2011. Andelen av befolkningen (20–64 år) som varit inskrivna i komvux under året har också ökat sedan 2011 med 0,7 procentenheter.⁴⁹

Elevantalet i komvux kan fluktuera mycket och påverkas starkt av faktorer utanför utbildningssystemet. Konjunkturläget kan bidra till ökat och minskat intresse för komvuxstudier. Invandring och åldersfördelningen bland invandrare kan också påverka elevantalet i komvux.

Komvux utgörs till stor del av gymnasial nivå

En stor majoritet av 2018 års elever, 78 procent (cirka 194 000 elever), studerade huvudsakligen på gymnasial nivå. Inom komvux kan man som elev också studera grundskoleämnen (komvux på grundläggande nivå). Gymnasial nivå och grundläggande nivå skiljer sig mycket åt sett till elevernas bakgrund. Ungefär 96 procent av eleverna på grund-

⁴⁸ Statistiken som presenteras gäller för komvux före den 1 juli 2020, det vill säga innan särvtax blev en del av komvux.

⁴⁹ Beräknat från uppgift i Skolverket (2018f) samt befolkningsstatistik från SCB.

läggande nivå är födda utomlands. På gymnasial nivå är andelen ungefär 40 procent⁵⁰. Andelarna utlandsfödda har ökat sedan 2011 med 6 och 10 procentenheter på respektive nivå.

Yrkesämnen utgör hälften av all utbildning på komvux på gymnasial nivå

Komvux på gymnasial nivå utgjordes ungefär till hälften av kurser inom yrkesämnen under 2018. Under 2018 läste drygt 93 000 elever någon yrkeskurs inom gymnasial komvux. Av dessa var ungefär en tredjedel (33 554) registrerade på minst 400 poäng i yrkeskurser inom en viss inriktning.⁵¹ Dessa kan sägas läsa sammanhållna yrkesutbildningar av någon typ. Av de som läste minst 400 poäng yrkesämnen var ungefär en fjärdedel yngre än 25 år. Andelen av komvuxeleverna som läst yrkeskurser har minskat med nästan 10 procentenheter sedan 2011 men antalet elever som läser yrkesämnen är ungefär detsamma 2018 som det var 2011.⁵² Det utbildningsinnehåll som till stor del dominerat yrkesutbildningen inom komvux är kurser inom vård- och barnomsorg.

Skolverket tar fram rekommendationer till yrkespaket, vilket är sammanhållna yrkesutbildningar i form av en samling kurser utifrån arbetsmarknadens behov på nationell nivå. Kommunerna kan också sätta ihop sammanhållna yrkesutbildningar utifrån lokala och regionala behov. I många fall sammanfaller dessa yrkespaket med Skolverkets rekommendationer. De yrkespaket som Skolverket har definierat varierar mellan 400–1 500 poäng i omfattning.

En majoritet av eleverna är yngre än 30 år på den gymnasiala nivån

Medelåldern inom hela komvux är 31 år men spridningen är stor. Andelen elever under 30 år har minskat från 58 procent till 53 procent mellan 2011 och 2018. Av eleverna som studerar på gymnasial nivå var dock nära 60 procent yngre än 30 år.

⁵⁰ SCB (2019).

⁵¹ Gymnasieskolans program har använts av Skolverket för att identifiera utbildningens inriktning. Inriktning är inte ett formellt begrepp i detta sammanhang utan enbart ett beskrivande term för att kategorisera yrkesutbildningar någorlunda övergripande.

⁵² 2011 var relevantantalet drygt 91 000.

Fler kvinnor än män läser i komvux

Andelen kvinnor i komvux har länge varit högre än andelen män. 2018 var andelen kvinnor 61 procent. Det är fler kvinnor än män både på gymnasial och grundläggande nivå. Andelen kvinnor har sjunkit 5 procentenheter under de senaste tio åren.⁵³

Från gymnasieskola till komvux

Av den officiella statistiken framgår att ungefär 12 procent studerar på komvux första läsåret efter att de gått ut år tre i gymnasieskolan. Uppgiften gäller elever som gick år 3 läsåret 2015. Hälften av eleverna som gick över direkt till komvux hade examen och syftet med komvuxstudierna var sannolikt att komplettera för behörighet eller gå yrkeskurser. Hälften hade inte lyckats ta examen och skulle därmed komplettera för att få gymnasieexamen eller gå yrkeskurser för ökad möjlighet till anställning.

Andelen som gått i komvux efter gymnasieskolan har varit relativt stabil över det senaste decenniet men den ökade något i samband med reformen av gymnasieskolan 2011.⁵⁴ Vidare visar statistiken att andelen ökar ganska mycket under de första fem åren efter gymnasieavslutet. Bland elever som gått ett helt nationellt program ökar andelen som påbörjat studier i komvux till nästan en fjärdedel när fem år gått efter avslutet i gymnasieskolan.⁵⁵ Andelen är ännu högre sett till en hel födelsekull. Andelen som gått i komvux inom fem år efter förväntade gymnasieavslutet är då ungefär 28 procent.⁵⁶

Unga vuxna som inte tagit examen i gymnasieskolans nationella program

Skolverket har specifikt studerat elever som gått ett helt nationellt program i gymnasieskolans men inte lyckats nå examensmålen.⁵⁷ Detta är en relativt stor⁵⁸ grupp totalt och Skolverket har gjort en uppföljning

⁵³ Skolverket (2018f).

⁵⁴ I Skolverkets studie omfattas ungefär 7 000 elever som inom ett och ett halvt år efter gymnasieskolan övergått till Komvux-studier.

⁵⁵ Skolverket (2018f).

⁵⁶ Utredningens egna beräkningar av data över antal komvuxelever per födelseår. Andelen gäller elever födda 1994.

⁵⁷ Skolverket (2018e).

⁵⁸ Studien gällde nästan 7 000 elever som alltså var relativt nära att ta examen.

för att undersöka i vilken mån denna grupp går på komvux efter gymnasieskolan, vad de läser, och hur det går för dem.

Skolverkets slutsatser är att ungefär en fjärdedel av denna grupp gått till komvuxstudier 18 månader efter gymnasieskolan. Omkring hälften har efter komvuxstudierna klarat examensmålen. Vanligaste ämnena som denna elevgrupp läste var matematik, svenska, svenska som andraspråk och engelska. Matematikämnet fortsätter att vara en utmaning och omkring hälften av eleverna som läser matematikkurser på komvux får inte godkänt betyg.

9.7.2 Studieresultaten i kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå

I detta avsnitt redovisar vi statistiken om elevernas betyg och vilken utsträckning som elever slutför sina studier i kurser i komvux på gymnasial nivå. Vi fokuserar särskilt på yngre elever och elever som kompletterar sina gymnasiala studier i nära anslutning till att de gått ut gymnasieskolan.

Många studieavbrott – men hur ska de förstås?

Avbrott i komvux är en svårtolkad statistik, eftersom det är svårt att värdera om ett kurs- eller studieavbrott är en negativ händelse för individerna eller ej.⁵⁹ Ungefär 16 procent av eleverna avbröt helt sina studier i komvux under 2018. Andelen har varierat mellan 14–16 procent mellan 2011 och 2018.

Kurser inom gymnasiegemensamma ämnen har ofta en hög andel avbrott, för de tio vanligaste kurserna⁶⁰ 2018 hade i genomsnitt 27 procent avbrutit kursen under året. Kurser i yrkesämnena har en motsvarande andel på 11 procent, det vill säga betydligt lägre avbrottsfrekvens än de teoretiska ämnenas kurser. Även betygen följer samma mönster. Elever i yrkesämnena får i högre utsträckning god-

⁵⁹ Främst gäller det elever som studerar och samtidigt söker jobb. Får man arbete är det inte säkert att kursavbrott är en negativ händelse för eleven.

⁶⁰ Kurserna var svenska som andraspråk 1, engelska 6, psykologi 1, svenska som andraspråk 2, engelska 5, matematik 2b, svenska som andraspråk 3, samhällskunskap 1b, matematik 2a, svenska 2 och svenska 3. Flest avbrott var det i matematik och svenska och färre avbrott var det i svenska som andraspråk.

känt betyg, och i genomsnitt också högre betyg än de som läser gymnasiegemensamma ämnen.

Genom studier av olika individregister uppskattade Skolverket att man kunde förklara 30 procent av avbrotten med att eleven antingen etablerat sig på arbetsmarknaden, fått barn, övergått till annan studieform, emigrerat eller pensionerat sig.⁶¹ Göteborgs stad gjorde 2016 en uppföljning av elever som avbröt sina komvuxstudier. Där uppskattade man att inom kommunens komvux berodde 50 procent av avbrotten på orsaker som ligger ”utanför utbildningsorganisationens direkta kontroll” såsom arbete eller privata skäl. I 50 procent av fallen angav dock eleverna som avbrutit att det fanns skäl inom organisationen och vägledningen som kunde ha underlättat för dem att slutföra utbildningen.⁶²

9.7.3 Kursbetyg i olika ämnen

Komvux är kursbaserat och inte styrt av program som gymnasieskolan. Studieresultat i komvux handlar därför till stor del om betyg på olika kurser. Vi ägnar detta avsnitt åt att belysa slutförande av kurser och vilka betyg som sätts i kurserna.

I de vanligaste förekommande kurserna inom de teoretiska ämnena finns vissa mönster i betygsfördelningen. Andelen med betyget F varierar i huvudsak mellan 15–20 procent. Matematikkurserna har dock högre andel F, över 30 procent på nivå 1–3. Andelen med betyget A i de teoretiska kurserna varierar mellan 1–10 procent.⁶³ För yrkesämnena är betyget E det vanligaste betyget, tätt följt av betygen C och D. Högst andel elever med underkänt betyg har kurserna Medicin 1 och Psykiatri 1.

I tabellen nedan presenteras de 15 vanligaste kurserna inom teoretiska ämnen och de 15 vanligaste inom yrkesämnena. De senare kurserna återfinns samtliga inom området vård och omsorg. Utöver kurser inom vård och omsorg är det vanlig att eleverna läser kurser inom barn-

⁶¹ Skolverket (2011b).

⁶² Göteborg Stad (2016).

⁶³ Moderna språk sticker ut som ett ämne där ovanligt många får betyget A. Mellan 30 och 50 procent av eleverna hade betyget A i kurserna moderna språk 1–3. Anledningen till att ämnet avviker från andra ämnen i detta avseende är inte klarlagt. Moderna språk är dock inte alls lika vanligt förekommande på komvux som engelska, svenska och matematik.

omsorg. I dessa kurser är betyget F inte lika vanligt som i de teoretiska kurserna. Det är i stället betydligt vanligare att elever fått betyget E.

Tabell 9.7 Kursbetyg i komvux på gymnasial nivå 2018

	Antal elever med betyg	A (%)	B (%)	C (%)	D (%)	E (%)	F (%)
Teoretiska kurser							
Svenska som andraspråk 1	14 123	3	9	18	24	28	18
Engelska 6	11 397	7	13	22	21	19	18
Gymnasiearbete	10 700	93	7
Svenska som andraspråk 2	10 160	7	14	24	23	19	13
Engelska 5	8 322	7	11	18	21	23	21
Matematik 2b	6 156	1	2	8	14	38	36
Svenska som andraspråk 3	8 276	9	16	22	22	17	15
Samhällskunskap 1b	5 892	9	11	24	19	20	18
Matematik 2a	4 109	1	2	7	15	40	36
Svenska 2	4 815	7	14	22	21	15	21
Svenska 3	3 944	8	14	20	21	16	22
Religionskunskap 1	4 331	10	12	23	17	17	21
Matematik 3b	3 460	2	3	11	17	36	32
Naturkunskap 2	4 354	8	10	22	19	26	14
Matematik 1a	2 907	2	3	11	16	37	32
Yrkesämnen							
Hälsopedagogik	16 909	6	10	24	22	31	8
Specialpedagogik 1	14 912	7	11	24	22	29	6
Medicin 1	11 435	5	9	20	20	33	13
Vård- och omsorgsarbete 1	11 200	7	11	24	21	29	9
Psykologi 1	11 329	7	9	20	19	34	11
Etik och människans livsvillkor	11 203	7	10	24	22	29	8
Psykiatri 1	11 369	9	12	23	20	30	7
Vård- och omsorgsarbete 2	10 180	7	12	25	22	27	6
Kommunikation	6 203	7	12	24	24	26	7
Lärande och utveckling	5 297	6	11	24	24	28	7
Pedagogiskt ledarskap	5 257	8	13	27	23	23	6
Människors miljöer	5 164	7	11	24	24	28	6
Vård och omsorg vid demenssjukdom	5 469	8	12	26	22	28	5
Pedagogiskt arbete	4 433	9	16	28	24	19	4

Nästa tabell visar samma uppgifter fast nu avgränsat till gruppen unga vuxna (20–24 år).

Tabell 9.8 Kursbetyg i komvux på gymnasial nivå 2018 – Elever 20–24 år

	Antal elever med betyg	A (%)	B (%)	C (%)	D (%)	E (%)	F (%)
Teoretiska kurser							
Engelska 6	3885	8	12	19	20	20	21
Matematik 2b	3318	1	2	7	12	39	39
Gymnasiearbete	3111	0	0	0	0	87	13
Svenska som andraspråk 1	2923	3	9	17	22	29	20
Engelska 5	2491	9	10	15	19	23	23
Svenska 3	2478	6	12	19	22	17	23
Naturkunskap 2	2353	8	10	22	20	26	15
Matematik 3b	2222	2	3	10	17	37	31
Svenska 2	2161	6	12	21	20	17	24
Samhällskunskap 1b	2153	8	10	21	17	22	21
Svenska som andraspråk 2	2141	6	12	22	22	21	16
Religionskunskap 1	1965	9	10	21	18	17	25
Engelska 7	1883	13	17	22	13	12	24
Svenska som andraspråk 3	1879	8	16	21	21	16	19
Samhällskunskap 1a2	1689	7	9	26	23	22	13
Yrkeskurser							
Hälsopedagogik	3810	4	9	22	23	31	10
Psykologi 1	3093	6	9	17	20	33	15
Specialpedagogik 1	3046	6	10	22	23	31	10
Vård- och omsorgsarbete 1	2839	5	9	23	21	30	11
Etik och människans livsvillkor	2748	5	9	23	23	30	10
Medicin 1	2744	4	6	18	20	36	16
Psykatri 1	2616	7	10	22	20	31	10
Vård- och omsorgsarbete 2	2347	5	10	23	23	30	9
Kommunikation	1117	7	11	24	22	25	10
Vård och omsorg vid demenssjukdom	1096	6	11	26	23	28	6
Akutsjukvård	937	8	12	23	22	23	11
Människors miljöer	899	7	11	24	24	26	8
Lärande och utveckling	868	6	9	21	24	29	12
Pedagogiskt ledarskap	862	7	12	25	22	24	10

I statistiken kan man utläsa att yngre vuxna (20–24 år) i större omfattning än de äldre eleverna läser teoretiska ämnen. De mest framträdande skillnaderna är att de äldre vuxna i något större omfattning läser yrkeskurser och svenska som andraspråk.

Yngre vuxna har generellt sett något lägre betyg i kurserna än äldre vuxna. Detta gäller både yrkeskurser och teoretiska kurser. Betygsfördelningen är dock i stort sett likartad.

I de vanligaste förekommande kurserna inom de teoretiska ämnena finns vissa mönster i betygsfördelningen. Andelen med betyget F varierar i huvudsak mellan 15–25 procent. Matematikkurserna har dock högre andel F, över 30 procent på nivå a.

I yrkesämnena var andelen med betyget F i genomsnitt betydligt lägre. Andelen med F i de vanligaste 15 yrkeskurserna låg på ungefär 10 procent.

9.7.4 Elever som tar gymnasieexamen från komvux

Det är möjligt att få en gymnasieexamen utfärdad på komvux. Det utfärdas både gymnasieexamen samt slutbetyg enligt tidigare gällande läroplan och betygssystem. Detta beror på att förhållandevis många komvuxelever har gått sin utbildning inom den förra gymnasieskolan. Sammanlagt utfärdades drygt 4 200 examina eller slutbetyg under 2018, en ökning med ungefär 400 sedan 2012. Detta motsvarar cirka 2 procent av eleverna. I 80 procent av fallen har eleven både betyg från gymnasieskolan och komvux i sin examen eller slutbetyg.⁶⁴

9.8 Särskild utbildning för vuxna (särvox)⁶⁵

Särskild utbildning för vuxna (särvox) är en frivillig skolform för vuxna som har en utvecklingsstörning eller en förvärvad hjärnskada. Från den 1 juli 2020 är särvox en del av komvux och finns som särskild utbildning på grundläggande respektive gymnasial nivå.

Under läsåret 2018/19 hade särvox 3 760 elever vilket var en liten ökning från året innan. Frånsett den ökningen har skolformen minskat

⁶⁴ Skolverket (2019h).

⁶⁵ Statistiken som presenteras gäller för särvox före den 1 juli 2020, det vill säga innan särvox blev en del av komvux.

stadigt i antal sedan 2005 då antalet elever nästan var 5 000. Under 2018 gick 44 procent av eleverna på grundsärskolenivå och 35 procent på gymnasiesärskolenivå. Resterande 30 procenten gick på träningsskolenivå. Könsfördelningen är i princip helt jämn. Betyg på skalan A–E sätts för i kurser och delkurser på grundläggande eller gymnasial nivå. Några uppgifter om betygen samlas dock inte in och därför finns ingen nationell statistik om dessa.

10 Resultatredovisning av studiebesök och möten

Utredningen har sett det som prioriterat att träffa och samtala med olika aktörer som arbetar med frågor som rör betyg och bedömning. Vi har sett det som särskilt viktigt att samtala med de som befinner sig i skolans vardag och främst påverkas av betyg och betygssättning, nämligen elever, lärare och skolledare. I detta kapitel sammanfattar vi de synpunkter som har förts fram under dessa möten och samtal samt resultatet av en enkät som vi genomfört i samarbete med Sveriges Elevkårer. Synpunkterna har, tillsammans med kunskapsläget på området som framgår av våra andra kapitel, utgjort grund för våra ställningstaganden och förslag.

Efter redovisningen av våra kommunbesök¹ och möten följer en redovisning av vad som framkommit av våra utprovningar av ämnesbetyg, kompensatorisk betygssättning och två underkända betyg. Vi redovisar även en intervjustudie om betygsinflation och olikvärdig betygssättning som vi låtit genomföra med forskare och företrädare för olika organisationer inom skolektorn. Sist i kapitlet redogör vi för de synpunkter som framkommit i våra möten med den parlamentariskt sammansatta referensgruppen.

10.1 Inledning

I kapitel 3 *Utredningens arbete* redogör vi för samtliga de aktörer vi har träffat och de studiebesök vi har genomfört. Under mötena har samtalen utgått ifrån de fem frågor som framgår av våra direktiv. Vi har därför valt att i detta kapitel redovisa de synpunkter som kommit fram uppdelat dels på dessa fem frågor, dels på elever och elev-

¹ Vid kommunbesöken har vi träffat elever, lärare och skolledare från både kommunala och fristående skolor.

organisationer, lärare och lärares fackförbund respektive övriga skolaktörer. Av tabellen framgår hur många lärare, elever, skolledare och tjänstemän på förvaltningsnivå vi har träffat, uppdelat på skolform.

Tabell 10.1 Vilka utredningen har träffat

	Grundskola	Gymnasieskola	Gymnasie-särskola	Komvux	Summa
Antal elever	12	36	5	5	58
Antal lärare	8 (+50) ²	44	7	8	67 (+50)
Antal skolledare	2	9	1	3	15
Antal förvaltning	7	7	-	2	16

De gymnasieprogram som eleverna har representerat är: barn- och fritidsprogrammet, ekonomiprogrammet, el- och energiprogrammet, fordons- och transportprogrammet, handels- och administrationsprogrammet, hantverksprogrammet, hotell- och turismprogrammet, industritekniska programmet, naturvetenskapsprogrammet, samhällsvetenskapsprogrammet, teknikprogrammet, vård- och omsorgsprogrammet samt några av introduktionsprogrammen (språkinträdning och individuella program). Vi har i princip träffat lika många elever från yrkesprogrammen som från de högskoleförberedande programmen. Motsvarande fördelning gäller även för lärare. Vi har även träffat ett antal elever och lärare från några av introduktionsprogrammen.

Inför våra kommunbesök skickade vi ut frågor angående ämnesbetyg, kompensatorisk betygssättning, betyget F och underlag vid betygssättning.³ Frågorna utgick från frågeställningarna i vårt direktiv och tanken var att deltagande elever, lärare, skolledare och förvaltningstjänstemän skulle få en förförståelse för utredningens uppdrag. Fokus för samtalen skiftade något beroende på skolform och samtalsgruppernas sammansättning.

² Den senare siffran avser en utprövning av en modell med två underkända betygssteg som genomfördes med samtliga 50 lärare på en högstadieskola. Utprövningens resultat redovisas i avsnitt 10.7.3.

³ Avser riktlinjen i läroplanerna om "all tillgänglig information".

Under hösten 2018 genomförde vi även en enkät i samarbete med Sveriges Elevkårer med frågor om bland annat ämnesbetyg och dagens betygssystem.⁴ Enkäten besvarades av nästan 2 300 elever, merparten av dem boende i större städer (Stockholm, Göteborg, Linköping och Uppsala) och de flesta elever gick på ett högskoleförberedande program. Enkäten bestod av tre frågor om ämnesbetyg, två frågor om kursbetyg, tre frågor om dagens betygssystem (kunskapskrav och betygsskala) samt tre frågor om omprov och sena inlämningsuppgifter. Frågorna hade fasta svarsalternativ samt en möjlighet att ge egna fritextsvar. Enkäten innehöll inga frågor om betygsinflation eftersom den genomfördes innan utredningen fått sitt tilläggsdirektiv om betygsinflation.

10.2 Synpunkter om ämnesbetyg

Utredningen ska föreslå en modell för ämnesbetyg för gymnasieskolan och gymnasiesärskolan.

10.2.1 Elevers synpunkter om ämnesbetyg

Elevorganisationer

Vid utredningens samtal med elevorganisationerna framkommer att de är positiva till ämnesbetyg och även ämnesutformning av gymnasieskolan, men anser samtidigt att det behövs genomföras en noggrann utredning snarare än att bara införa ämnesbetyg i det befintliga kurssystemet. De ser en risk för en ökad dokumentation för lärarna vid ämnesbetyg. En annan konsekvens av ämnesbetyg skulle kunna vara att valfriheten och flexibiliteten minskar. Valfriheten stressar många elever, men elevorganisationerna framhåller att det samtidigt är viktigt att en viss flexibilitet behålls. Rätten till en kontinuerlig återkoppling av kunskapsutvecklingen framhåller elevorganisationerna som central.

⁴ Enkätsvaren är diarieförda.

Kommunbesök

De elever som utredningen har träffat vid kommunbesöken har blandade synpunkter om att övergå till ämnesbetyg. De fördelar de ser med dagens kursbetyg är att det är skönt att kunna bocka av kurser och gå vidare. Det är också skönt att det lönar sig att jobba hela tiden. En risk med ämnesbetyg är att man skjuter upp mycket pluggande till sista året på gymnasiet. Många framhåller också att det känns stressigt och mer avgörande att bara få ett enda betyg i ett ämne. Några elever uttrycker en oro för hur lärare ska kunna vikta samman till ett enda betyg i ämnen som har ett spretigt innehåll.

Eleverna ser även fördelar men en övergång till ämnesbetyg. Det skulle vara en lättnad att slippa bli bedömda hela tiden, och det skulle ge tid för att lära sig och utvecklas snarare än att oro sig för tidiga misslyckanden. Ett sådant system borde minska stressen tror många. Eleverna ser också att ämnesbetyg passar mycket bra för vissa ämnen där det finns en tydlig progression. Det framkommer också på många av våra möten att eleverna har svårt att förstå hur ett system med ämnesbetyg egentligen skulle bli, vilket beror på att de är så vana vid och införstådda med systemet med kursbetyg.

Elevenkät

64 procent av eleverna som svarade på enkäten skulle vilja ha ämnesbetyg i stället för kursbetyg. Majoriteten av dem tycker att man får mer tid på sig att lära sig ämnet med ämnesbetyg men att det finns en risk att man skjuter upp studierna till sista året. De flesta elever håller i någon grad med i påståendet att det är stressigt med kursbetyg. Ungefär 30 procent av eleverna håller inte alls med om att man får en ny chans efter varje kurs med kursbetyg, medan övriga 70 procent i någon grad anser att kursbetygen ger en nya chanser efter varje kurs.

Av fritextsvaren framkommer att flera elever ser att ämnesbetyg kan innebära att man får möjlighet att utvecklas inom ämnet, att det finns ett större utrymme för misstag och att det kan sänka stressnivån och innebära bättre hälsa för eleverna. Flera påpekar det orimliga i att man som elev aldrig får misslyckas på enstaka prov eller inlämningsuppgifter utan ständigt måste prestera. Å andra sidan påpekar några elever att en stressfri skola antagligen inte är möjlig och

att kursbetyg innebär att man får tydlig och regelbunden återkoppling. Kursbetygen kan också lära eleverna bra studievänor och anpassning till arbetslivet där man måste prestera och inte kan skjuta på saker. Risken för ett uppskjutarbeteende, där studierna i ämnet skjuts upp till sista året i gymnasieskolan, anses också av några elever som en stor risk med ämnesbetyg.

10.2.2 Lärares synpunkter om ämnesbetyg

Vid utredningens samtal med lärare i de kommuner vi besökt samt med lärarnas fackliga organisationer framkommer att de allra flesta är positiva till ämnesbetyg. Det är ingen skillnad mellan vad lärare från yrkesprogram och lärare från de högskoleförberedande programmen tycker. Enligt lärarna skulle ämnesbetyg leda till längre tid för fördjupning och breddning av ämnet och mindre stress för elever och lärare. Flera lärare på yrkesprogrammen ser det som en stor fördel om det avgörande betyget skulle sättas i slutet av ämnet eftersom betyget då bättre visar elevens samlade kompetens i ämnet. Många lärare uppger att det är en omställning för eleverna att komma från grundskolan till gymnasieskolan. Alla har inte samma förutsättningar att inse vad studier i gymnasieskolan kräver och det höga tempo som kursbetygen innebär och för elever med en längre startsträcka skulle ämnesbetyg vara bättre. Lärare ser också att ämnesbetyg innebär mindre dokumentation. Ämnesbetyg ses dock som något problematiskt i ämnen med spretigt innehåll (sidoordnade kurser), ofta yrkesämnen. Dessutom får ett ämnesbetygssystem inte utformas så att elever gör taktiska val, till exempel undviker att fortsätta studierna i exempelvis matematik för att de riskerar sänkt betyg. Komvuxlärare lyfter dessutom vikten av att det finns en överbrygning mellan gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Många lärare anser att det skulle vara svårt att införa ämnesbetyg i nuvarande kurssystem, och vissa menar att det inte är lämpligt med en stor reform. En vanligt förekommande åsikt är dock att ett arbete med att reformera gymnasieskolan skulle betala sig eftersom fördelarna med ämnesbetyg överväger nackdelarna.

10.2.3 Övriga skolaktörers synpunkter om ämnesbetyg

En övervägande andel av de skolaktörer vi har träffat är positiva till ämnesbetyg. Återkommande reflektioner är att ämnesbetyg visar elevernas progression över tid och skapar långsiktighet i lärandet. Ämnesbetyg kan också möjliggöra mer fokus på formativ bedömning och främja djupinläring. Många ser vidare mycket positivt på att ämnesbetyg innebär ett slut på ”avbockningen” av kurser och den ”poängpromenad” som kurssystemet har skapat. Ämnesbetyg anses också av de flesta som naturligt för gymnasiegemensamma ämnen och språk, men som mer komplicerat för vissa yrkesämnen som inte har en lika tydlig progression.

En majoritet anser också att ämnesbetyg minskar stress. Det är särskilt bra för elever som mognar sent, och ämnesbetygen kan möjligen öka incitamentet för skoltrötta elever att stanna i gymnasieskolan. Dock ser flera en risk för uppskjutarbeteende, alltså att stressen skjuts upp till sista året i utbildningen.

De flesta menar att ett system där ämnena delas in i nivåer är bra men också att det kan likna kurssystemet för mycket. Det framförs att det är viktigt med ett enkelt system som inte kan missförstås och att eleverna har kvar möjligheter till egna val. Timplan tar några upp som en positiv bieffekt av ämnesbetyg, en sådan skulle kunna styra upp och standardisera programmen.

De allra flesta aktörer framför att införande av ämnesbetyg måste utredas noggrant, implementeras långsamt och inte får vara alltför omfattande. Återkommande förändringar och dåligt förberedda reformer har skapat en viss utmattning i skolsverige, och det måste krävas uthållighet och långsiktighet.

Några farhågor lyfts fram. Lärar- och skolbyten är vanliga i dag och därför krävs det system för tydlig överlämning och dokumentation. Någon slags delbedömning eller avstämning under gymnasietiden ser de allra flesta som nödvändig. Den stora andelen obehöriga lärare lyfts också som ett problem. Vidare tar många upp att ämnen kan bli olika stora och att system med viktning därför kan behövas när betygen ska användas för urval. Kursbetygen har en fördel i att eleverna ser att de har klarat en del i utbildningen, och ett bra betyg kan dessutom sporra eleverna att arbeta vidare.

En återkommande synpunkt är att övergången till vuxenutbildningen måste vara smidig och att skolformerna måste vara kompatibla.

En konsekvens av ämnesbetyg som lyfts fram är att valideringen inom vuxenutbildningen måste ses över eftersom validering anses som en träffsäker metod för att kartlägga en elevs kunskaper, men den är också kostsam.

10.3 Synpunkter om kompensatorisk betygssättning

Utredningen ska analysera om, och i så fall föreslå hur, kompensatoriska inslag ska införas i betygssystemet för alla skolformer som har betyg.

10.3.1 Elevers synpunkter om kompensatorisk betygssättning

Elevorganisationer

Vid utredningens möte med elevorganisationerna framkommer att många elever anser att kunskapskraven är otydliga och att lärare bedömer olika. Systemet är därför inte transparent. En övergång till en mer holistisk bedömning skulle dock minska elevernas möjlighet att förstå och kunna ifrågasätta betygen. Kunskapskraven kan enligt elevorganisationerna fungera bra om eleven också får en regelbunden återkoppling.

Kommunbesök

Elever vi mött på våra kommunbesök anser att tröskelregeln⁵ medför att man alltid behöver prestera på topp och att detta innebär en orimlig arbetssituation. Dessutom upplever många att vissa lärare använder sig av ett kompensatoriskt tänkande redan i dag, vilket leder till ett olikvärdigt system. Att lärare bedömer och återkopplar mycket olika är en återkommande åsikt vid besöken. I gymnasieskolan uttrycker elever att kunskapskraven är luddiga och att tiden inte alltid räcker till för att visa vad man kan. I grundskolan anser elever att det är orättvist att enstaka delar kan stjälpas ett helt betyg, framför allt inom ämnena idrott och hälsa, musik och slöjd. En övergripande åsikt bland alla elever vi träffat är att motivationen

⁵ Regeln om att en elev måste nå upp till alla kunskapskrav för ett betyg för att kunna få det betyget.

sjunker när enstaka prestationer drar ned betyget. Samtidigt betonar elever att kompensatorisk bedömning kräver mycket strikta riktlinjer för att inte bli olikvärdig.

Elevenkät

På frågan om kunskapskraven är lätta att förstå håller cirka 5 procent av eleverna helt med om det påståendet. Drygt 25 procent håller i stort sett med och drygt 40 procent håller med lite grann om att kunskapskraven är lätta att förstå. Närmare 30 procent håller inte alls med.

Vidare håller cirka 20 procent av eleverna inte alls med om att betygsskalan är tydlig. Drygt 80 procent av eleverna håller med om detta påstående i varierande grad.

Drygt 90 procent av eleverna håller helt med eller i stort sett med om att man borde kunna få ett högt betyg även om man presterat dåligt i några moment av en kurs. Resterande dryga 10 procent håller med lite grann eller inte alls i det påståendet.

I fritextsvaren har några elever kommenterat kunskapskraven. Kunskapskraven är enligt dessa elever relativt lätta att förstå, speciellt när man förstått vad själva kursen handlar om, men det är svårt att tyda vad som är viktigast. Någon elev kommenterar också att lärarens tolkningar av kraven känns subjektiva, hur de tolkas beror mycket på lärare. Eleven funderar därför på ”vilken poäng de faktiskt fyller”.

10.3.2 Lärares synpunkter om kompensatorisk betygssättning

Vid utredningens kommunbesök säger många lärare att dagens lärarkår visserligen ökat sin bedömningskompetens sedan 2011, men att betygsskalans reglering är svår att förstå och svår att förklara för elever och vårdnadshavare. Det är också problematiskt att obehöriga lärare saknar bedömarkompetens. Kunskapskraven upplevs som diffusa och som att olika delar väger olika tungt. Vissa lärare uppger att de använder ett kompensatoriskt tänkande, framför allt då elevers kunskaper vid betygssättningen motsvarar flera olika betygssteg i skalan. Godkäntgränsen anser dock det stora flertalet ska kvarstå. Sammantaget upplever många lärare att delar av betygssystemet är orättvist och att lärarnas yrkeskunnande gällande bedömning måste

värnas och uppvärderas. Flera lärare anser att nationella prov och bedömningsstöd är en hjälp vid tolkning av kurs- och ämnesplaner samt kunskapskrav och att de även kan stävja betygsinflation.

10.3.3 Övriga skolaktörers synpunkter om kompensatorisk betygssättning

Dagens betygssättning är enligt alla vi talat med omgärdad av flera problem. Många tar upp att betygssystemet är dåligt implementerat och att det råder flera missförstånd kring hur regleringen ska tillämpas. Det är till exempel mycket utbrett att lärare redan i dag betygssätter enligt en kompensatorisk princip. Det är också många som talar om orättvisan i att enstaka sämre prestationer kan få avgörande roll för betyget. Enstaka prov och inlämningsuppgifter tillåts få alltför stor betydelse i den slutliga bedömningen, när betyget i stället borde handla om vad eleven kan i slutet av ämnet eller kursen.

Kunskapskraven kritiserar för att vara detaljerade och fokusera på delar i stället för på helheter. Några framför att kraven för betyget E är alltför högt ställda. Det är dock endast några få aktörer som anser att godkäntrörelsen ska kunna kompenseras. De flesta anser att betygssystemet bör ha en lägstanivå för godkända kunskaper. Det framförs också att en övergång till kompensatorisk betygssättning förutsätter krav eller kriterier som är mer övergripande än i dag.

En kompensatorisk betygssättning ser de flesta skulle ge mer rättvisande betyg och därigenom ge en mer uppmuntrande återkoppling till eleverna. Det ses av många som positivt och önskvärt att lärarnas professionella bedömarkompetens ska få bli mer vägledande vid betygssättningen. Samtidigt menar många att det är viktigt att betygssystemet är tydligt och inte har alltför stort utrymme för tolkningar eftersom det kan leda till olikvärdig betygssättning. Några aktörer lyfter i detta sammanhang att en otydlig reglering kan leda till att vårdnadshavare försöker påverka betygssättningen. Det är redan i dag ett stort problem på många skolor.

Flera lyfter att kompensatorisk betygssättning leder till högre betyg, och att detta lätt kan uppfattas som betygsinflation. Efter ett införande av nya regler för betygssättningen måste särskilda kvotgrupper införas under ett antal år så att elever från det nuvarande icke-kompensatoriska systemet inte missgynnas.

10.4 Synpunkter om betyget F

Utredningen ska föreslå sätt att synliggöra och dokumentera elevens kunskapsutveckling när kunskapsnivån inte motsvarar ett godkänt betyg (här förkortat till ”betyget F”).⁶ Frågan togs inte upp i elev-enkäten.

10.4.1 Elevers synpunkter om betyget F

Elevorganisationerna påpekar i möten med utredningen att flera icke godkända betyg i betygsskalan kan visa på en elevs kunskapsutveckling och därför vara positivt. Ett alternativ till flera underkända betyg kan dock vara något slags omdöme eller värdering som visar hur nära en elev befinner sig kravet för ett godkänt betyg. Synpunkter framförs även att ett underkänt betyg alltid måste kombineras med ett skriftligt omdöme.

Vid kommunbesöken säger eleverna att betyget F sänker motivationen. Det råder dock delade meningar om det är positivt eller negativt att införa flera underkända betyg i betygsskalan. Vissa elever hävdar att flera underkända betyg kan särskilja elever som slöar eller skolkar från elever som faktiskt anstränger sig. Andra elever anser att flera underkända betyg bara blir rörigt och dessutom tufft och nedslående för de elever som får det allra lägsta betyget i skalan. Många återkommer till att antalet F skulle kunna minska om stöd, anpassningar, struktur och den regelbundna återkopplingen stramades upp i skolan. Dessutom måste lärarna bättre översätta kunskapskraven till eleverna så att de blir begripliga. En majoritet av eleverna anser att godkäntgränsen bör behållas i systemet. Om den tas bort finns inget incitament för att kämpa, anser de.

10.4.2 Lärares synpunkter om betyget F

Vid utredningens samtal med lärarnas fackliga organisationer och lärare i besökskommunerna framkommer att de flesta är positiva till flera underkända betyg i skalan, eftersom det kan visa vilka elever som har ansträngt sig eller inte. Några vi pratat med anser att flera F

⁶ Mötena har framför allt handlat om för- och nackdelar med skriftliga omdömen respektive ytterligare ett underkänt betygssteg.

bara blir flummigt. Skriftliga omdömen tycker majoriteten av lärarna är bra men också krävande, och oroar sig för ökade krav på administration. De flesta lärare är överens om att en godkänthöjnings behövs, dels för att elever ska fortsätta kämpa, dels för att skolan inte ska skjuta upp eventuella stödinsatser tills det är för sent. Med rätt anpassning och stöd kan antalet F minska i skolan, men många lärare uttrycker att antalet elever i behov av stöd ökar och att resurserna inte räcker till för att möta alla. Några tar upp problematiken med så kallade ”snäll-E:n”, det vill säga att elever får godkänt betyg trots att de egentligen inte når upp till samtliga kunskapskrav för betyget E. De menar att elever som får ”snäll-E” i dag egentligen borde få ett underkänt betyg som ändå är nära gränsen till ett godkänt betyg.

Nyanlända elever lyfts av samtliga lärare som en grupp med särskilda behov och förutsättningar. Antalet F i olika ämnen är mycket högt i elevgruppen, framför allt i ämnet svenska som andraspråk som många lärare anser vara för svårt för elevgruppen. Särskilt utmanande är det att möta elever som kommer till Sverige i senare delen av grundskolan eller i gymnasieskolan. Eleverna möter enorma utmaningar och det tar lång tid innan de förstår skolsystemet och har tillägnat sig ett fungerande skolspråk.

10.4.3 Övriga skolaktörers synpunkter om betyget F

Många lyfter att betyget F är problematiskt, särskilt i grundskolan. Elever kan trots flit och ambition få betyget F för att de inte når kraven på abstraktionsförmåga som finns på E-nivån, eller för att de ännu inte har tillräckliga kunskaper i svenska. Elever som får betyget F tappar självförtroende och blir nedslagna eftersom betyget känns långt ifrån godkänt och inte motsvarar några poäng. Några aktörer nämner i sammanhanget att ”pysparagrafen” (undantagsbestämmelsen⁷) ibland används felaktigt som ett sätt att godkänna elever som egentligen borde få betyget F.

Några aktörer anser att lärare skulle uppskatta att ha ett ytterligare underkänt betyg. Betyget skulle kunna verka motiverande och fånga progression och utveckling även under godkänthöjningsnivån. Även i dessa samtal nämns problemen med ”snäll-E” och att elever som i

⁷ Enligt skollagen ska läraren kunna bortse från enstaka delar av ett kunskapskrav om det finns särskilda skäl, till exempel för elever med funktionsnedsättning (se även kapitel 5).

dag är nära ett godkänt betyg ofta ”puttas upp” till betyget E. Några menar att ytterligare ett underkänt betyg kan motsvara poäng. Det är särskilt bra för elever som har ambitionen men saknar förmågan att få godkänt betyg.

Andra aktörer hävdar att ytterligare ett underkänt betyg skulle vara onödigt. De menar att elever inte blir hjälpta av att veta att de är lite mindre underkända än de var tidigare. Det finns också en risk för att nödvändiga stödinsatser dras in för elever som får detta betyg. I stället för fler underkända betyg bör skolan satsa på tidiga stödinsatser. Betyget F borde också alltid åtföljas av skriftlig dokumentation, som exempelvis skriftliga omdömen med matriser. Några menar också att flera underkända betyg med poäng mest mäter en arbetsinsats och inte elevernas kunskaper.

10.5 Synpunkter om all tillgänglig information om eleven vid betygssättningen

Utredningen ska kartlägga tillämpningen av läroplanernas riktlinje om lärarens skyldighet att utnyttja all tillgänglig information om elevernas kunskaper vid betygssättning.

10.5.1 Elevers synpunkter om all tillgänglig information

Eleveorganisationer

Eleveorganisationerna anser att det är viktigt att elever får ha inflytande över prov och inlämningsuppgifter. Samtidigt behöver lärare bli striktare med vad som gäller och med deadlines. Elever måste också kunna ta ansvar för sina studier. Elever som av olika skäl har svårt för sig bör kunna få mer tid, men det är inte rimligt att ”normalpresterande” elever kan lämna in uppgifter sent av rent taktiska skäl.

Kommunbesök

Alla elever som vi har träffat anser att frågan om omprov och att lämna in uppgifter sent är en mycket viktig fråga, som i slutänden handlar om rättvisa och likvärdighet. Det är tydligt att det finns en

diskussion om möjligheten till omprov och sena inlämningar på alla skolor. Majoriteten av eleverna som utredningen träffat vid kommunbesöken anser dock att det måste finnas möjlighet att göra omprov eller lämna in uppgifter sent. Det finns en irritation hos många elever kring att klasskamrater sätter i system att göra omprov eller lämna in sent. Om det finns särskilda skäl, till exempel sjukdom eller funktionsnedsättning, anser dock många att en elev kan få göra överenskommelser med läraren om andra datum för prov eller inlämningar. Vissa anser att det endast ska vara möjligt att få betyget E om man inte gjort provet eller inlämningen vid ordinarie tillfälle. Flera elever anser att det vore lämpligt med någon slags reglering av frågan, åtminstone på skolnivå. Generellt verkar många skolor ha en anhopning av prov och inlämningar i slutet av terminerna, vilket skapar stress hos eleverna.

Elevenkät

I elevenkäten ställs frågan om lärare på elevens skola erbjuder omprov. Strax över 10 procent av eleverna anger att inga lärare på skolan gör det, medan strax över 20 procent av eleverna anger att alla lärare gör det. Resterande elever anger att vissa lärare gör det.

64 procent av eleverna anger att de ibland lämnar in uppgifter sent. Orsakerna till sena inlämningar och omprov är flera. Det vanligaste svaret på strax över 50 procent är att eleverna prioriterar andra prov eller inlämningsuppgifter. Strax över 20 procent uppger att det beror på giltig frånvaro och 10 procent svarar att det beror på att de inte haft tid att läsa på.

10.5.2 Lärares synpunkter om all tillgänglig information

Lärarnas fackliga organisationer och lärarna i kommunerna utredningen har besökt anser att frågan om omprov och sena inlämningar bör regleras på någon nivå, nationell, regional eller skolnivå. Fackförbunden trycker särskilt på att en reglering av frågan krävs för att öka likvärdigheten i svensk skola. En majoritet av lärarna anser att elever ska ha rätt att få flera chanser att visa vad de kan, men det råder också enighet om att omprov och sena inlämningar bidrar till en tyngre arbetsbelastning för lärarna. I det sammanhanget nämns även

påtryckningar som kan komma från både elever, deras vårdnadshavare och rektorer att ge eleverna ytterligare chanser att visa på kunskaper. Det framkommer också att lärare gör mycket olika: vissa är mycket strikta medan andra tillåter obegränsat antal omprov och inlämningar. Flera lärare påpekar dock att elever som regelmässigt lämnar in sent eller gör omprov sällan vinner på detta i längden.

10.5.3 Övriga skolaktörers synpunkter om all tillgänglig information

Av våra samtal framkommer att den oklara situationen runt omprov och inlämningsuppgifter gör att det lätt uppkommer påtryckningar från elever och deras vårdnadshavare mot lärare och ibland även från huvudmän mot rektorer. Det avser påtryckningar som handlar om att elever bör få fler chanser att visa sina kunskaper. Elever sätter ibland i system att lämna in sent eller hoppa över prov. Sammantaget skapar omprov och inlämningsuppgifter en hög arbetsbelastning för lärarna, men även för eleverna, och blir därmed en stressfaktor för alla i skolan. Flera aktörer påpekar att systemet är alltför löst i konturerna och att likvärdigheten blir lidande. Åtstramningar är därför nödvändiga. Några menar att förväntningarna på eleverna är alltför låga och att skolan måste förbereda dem för vuxenlivet med strukturer, regler och anpassningsförmåga. Samtidigt påpekar några att det behövs en tydlighet kring att vissa elevgrupper kan behöva särskilda regler gällande prov och inlämningar på grund av exempelvis funktionsnedsättningar.

En förklaring till situationen menar några kan vara att det är viktigt för skolorna med många godkända elever, och att situationen kanske blir bättre i gymnasieskolan i ett system med ämnesbetyg. Det finns samtidigt en stor samsyn hos alla vi träffat att något bör göras för att förbättra dagens situation. En uppstramning kan enligt många ske lokalt på skolan genom att rektor får som skyldighet att skapa skolgemensamma rutiner för omprov och inlämningsuppgifter.

De flesta anser också att dagens skrivning om att läraren är skyldig att utnyttja ”all tillgänglig information” om elevens kunskaper vid betygssättningen är för bred. I stället skulle det kunna stå ”tillgänglig information” eller ”relevant information”. Ett återkom-

mande förslag är att regleringen i stället skulle kunna handla om att läraren ska göra en ”helhetsbedömning” av elevens kunskaper.

10.6 Betygsinflation

I september 2019 fick utredningen i tilläggsdirektiv⁸ att beakta att de förslag som läggs inte ska leda till betygsinflation, och analysera behovet av ytterligare insatser för att undvika betygsinflation. Vi redovisar i det här avsnittet både resultaten från en intervjustudie vi låtit genomföra och de synpunkter vi fått under våra möten och kommunbesök.

Betygsinflation och olikvärdig betygssättning är fenomen som ligger nära varandra, och därför tas båda upp i nedan refererade intervjuer och möten.

10.6.1 Resultat från utredningens intervjuer om betygsinflation och olikvärdig betygssättning

Vi har låtit genomföra elva intervjuer med forskare och företrädare för organisationer inom skolektorn. Syftet med intervjuerna var att få synpunkter från sakkunniga personer om vad man behöver för slags betygssystem för att undvika betygsinflation. Ambitionen var att låta respondenterna tämligen förutsättningslöst få resonera om hinder och möjligheter med nuvarande betygssystem, men också kring hur ett alternativt betygssystem skulle kunna konstrueras. De medverkande var:

- Gudrun Erickson, senior professor i pedagogik med inriktning mot språk och bedömning vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet
- Åsa Fahlén, ordförande Lärarnas riksförbund
- Jan-Eric Gustavson, senior professor vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet
- Ulla Hamilton, VD Friskolornas riksförbund

⁸ Dir. 2019:66.

- Magnus Hultén, biträdande professor vid Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet
- Anders Jönsson, professor i didaktik med inriktning naturvetenskapernas didaktik, Högskolan Kristianstad
- Alli Klapp, docent och universitetslektor vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet
- Ebba Kock, ordförande Sveriges elevkårer
- Anna Sjögren, docent i nationalekonomi, verksam som forskare vid Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU)
- Jonas Vlachos, professor vid Nationalekonomiska institutionen, Stockholms universitet
- Johanna Jaara Åstrand, ordförande Lärarförbundet

Vi har sammanställt resultatet⁹ och i följande avsnitt framgår centrala svar och tankegångar. I texten är alla respondenter anonymiserade.

Problem som respondenterna identifierar i det nuvarande betygssystemet

Respondenterna lyfter att betygen har flera syften i Sverige. Många menar att de olika syftena krockar med varandra och skapar målkonflikter. För att betygen ska fungera för urval krävs att betygssättningen är likvärdig, men om betygen används till att göra jämförelser skapas ett tryck på höga betyg, vilket leder till betygsinflation. Denna effekt kan enligt flera av respondenterna förklaras med att skolan är ”marknadsutsatt” och att betygen därmed kan betraktas som en ”valuta”.

De flesta är överens om att betygsinflation och bristande likvärdighet förekommer i skolsystemet, vilket hotar systemets legitimitet. Några hävdar att när betyg och kunskapsutveckling inte följs åt kan det vara tecken på ett kollapsande system. Orsakerna uppges av flertalet vara att skolan är ”marknadsutsatt” och att det saknas en normerande funktion (ankring) i det målrelaterade betygssystemet,

⁹ Intervjustudien och resultaten är diarieförda.

vilket leder till en inflation av betygen. Det finns också incitament för lärare att vara generösa med betygen i den nedre delen av skalan, dels genom att det finns ett politiskt tryck att elever ska klara skolan, dels genom att underkända betyg är kostsamma för både skolan och eleven. Det framförs även att det är viktigt att betygsfördelningen är rättvis i toppen av fördelningen eftersom betygen används för selektion till högre studier.

Några respondenter tar upp kunskapskraven som enligt dem är alltför otydligt formulerade och skapar låg tilltro till systemet. Vidare uppger flera respondenter att det saknas vetenskaplig grund för påståendet att betyg kan motivera elever.

Ett ytterligare problem som framhålls av några respondenter är att lärarnas bedömningskompetens varierar. Några menar att lärarutbildningarna brister inom området bedömning. Det förekommer dessutom att lärare inte följer regelverket gällande betygssättning, vilket leder till olikvärdighet. Bristen på behöriga lärare och den stora omsättningen på skolledare bidrar till problemet.

Förändringar som respondenterna ser kan göras

Flertalet respondenter vill behålla nuvarande betygssystem men vill reformera det. Flera menar att de nationella proven måste fungera som något slags ankare i betygssystemet exempelvis genom modeller som anger rimlig avvikelse mellan provresultat och betyg. En ankring kan, enligt några respondenter, även omfatta ämnen som inte har något nationellt prov. Proven behöver utvecklas så att de är stabila över tid och extern bedömning eller central rättning bör införas. Provresultat skulle också kunna redovisas separat från betygen, särskilt i gymnasieskolan. Några framför att ett sätt att komma åt likvärdighetsproblem är att införa examensprov i gymnasieskolan enligt exempelvis finsk modell. En respondent anser att det borde finnas uppföljningssystem som uppmärksammar skolors förmåga att höja kunskapsnivån hos eleverna, så kallad "value-added".

Några anser att formuleringarna i kunskapskraven behöver förtydligas. Några framför att de relativa inslagen i betygssättningen bör stärkas. Relativa betyg är egentligen bättre för likvärdigheten än målrelaterade, eftersom systemet bygger på normalfördelningskurvor och det är enklare att bedöma relativt än utifrån en absolut

norm. Det framförs även att betygs-kriterier bör införas i stället för kunskapskrav. Ytterligare några ser att införandet av ämnesbetyg kan öka likvärdigheten och även elevernas motivation.

Flera framför att en nödvändig förändring är att avskaffa det underkända betyget (betyget F) i de obligatoriska skolformerna och ta bort behörighetskraven i övergången mellan grund- och gymnasieskola. Då minskar behovet av tunga system för att säkra likvärdighet i grundskolan.

Det framförs även att lärarutbildningen måste stärkas vad gäller undervisning om bedömning och betygssättning och att det måste ske en kompetenshöjning bland lärare. Alla måste följa regelverket kring betygssättningen, även om det inte är rimligt att förvänta sig helt likvärdiga bedömningar. En respondent framför att det går att arbeta mer med kollegiala granskningsprocesser inför betygssättningen. Några anser att det går att specificera vilka betygsunderlag som ska ligga till grund för betygssättningen för att på så sätt öka likvärdigheten.

Flera nämner att det är problematiskt att det finns en konkurrenssituation mellan skolor som kan leda till påtryckningar på lärare att sätta höga betyg. Det borde i stället vara ett fokus på likvärdighet och att stärka lärarprofessionen.

10.6.2 Synpunkter om betygsinflation

Synpunkterna vi tagit emot under våra möten och kommunbesök är samlade under denna gemensamma rubrik där elever, lärare och övriga aktörer ingår.

De flesta vi samtalat med anser att betygsinflation och olikvärdig betygssättning är ett problem i skolan och är bekymrade över utvecklingen. Det är tydligt att frågan engagerar och att de flesta har starka åsikter om vad som ligger bakom problemen och hur de bäst bör lösas. Flera nämner också att betygsinflation förekommer i alla betygssystem, men att det relativa systemet (1962–1994) var stabilare än det målrelaterade och att ett mer stabilt system vore önskvärt i dag. Det framkommer också att det har funnits en tro hos politiker kring att omfattande och detaljerade styrdokument skapar tydlighet och likvärdighet, men att detta visat sig vara fel.

Elever vi har samtalat med ger en bild av att betygen kan skifta mycket mellan olika skolor beroende på att vissa skolor konsekvent sätter ”snälla” eller omotiverat höga betyg. Lärare har uttryckt att det är svårt att skapa en likvärdig betygssättning mellan skolor, och det blir särskilt besvärligt när det saknas behöriga lärare i vissa ämnen.Handledning, mentorskap och kollegialt lärande är, enligt flera, bra sätt att skapa en samsyn kring bedömning, åtminstone inom den egna skolan.

På några håll har det framkommit att politiker på kommunal nivå anser att lärarna sätter för låga betyg och att kommunens mål därför är att varje år höja betygen eftersom det ger bättre statistik när man lyfter elever från betyget F till betyget E. Det finns enstaka personer som hävdar att det råder kaos i betygssättningen i dag och att diskrepansen mellan betyg och kunskapsnivå bara ökar. Alla måste därför tänka mer inom boxen och följa regelverket. Flera aktörer som vi har träffat pratar om att bedömning alltid i någon mån är godtycklig, och att det inte är konstigt att det blir inflation i ett system där lärarna själva sätter betygen. Några av dem har även sagt att skolans så kallade marknadsanpassning är ett stort problem och att höga betyg är ett sätt att marknadsföra en skola. De menar att det är frustrerande att skolor som sätter omotiverat höga betyg kan fortsätta med det utan att något händer. Även om det är ett fåtal skolor där detta sker borde en sådan betygssättning följas upp på något sätt.

Flera nämner att betygsinflationen och svårigheterna att hitta samsyn kring betygssättningen har skapat en ny och otrygg situation för lärarna som riskerar att bli ifrågasatta av elever, vårdnadshavare och politiker. Några aktörer anger att det stora fokus som finns i dag på att ständigt uppvisa bättre skolresultat har lett till en märklig debatt. Det finns baksidor av att använda betyg som ett kvalitetsmått och att tala om vikten av ”hög måluppfyllelse” eftersom det riskerar att leda till betygsinflation. Fokus flyttas från att bedriva en god undervisning för alla elever till att sätta högre och högre betyg. Flera efterlyser en återgång till en klok bedömningspraktik där lärarna känner sig stärkta och där fokus är på att betygen ska vara rätt, inte höga. En stark professionalism skapar likvärdighet menar flera som vi pratat med.

De möjliga lösningar på problemen med betygsinflation som har nämnts under våra möten har varit kopplade till de nationella proven.

De kan fungera som ett ankare i systemet, och redan i dag måste resultatet på proven särskilt beaktas. Det finns förslag på att provresultaten ska utgöra potter på betyg som lärarna på skolnivå måste följa, alltså att en skolas provresultat måste avspeglas i de betyg som eleverna sedan får. Det ska finnas sanktioner mot huvudmän som avviker. Några menar dock att sådana lösningar blir orättvisa och att de tilltalar nationalekonomer och matematiker mer än pedagoger. Flera framför också att problemen med betygsinflation är som störst i ämnen där det inte finns nationella prov, exempelvis de praktiska och estetiska ämnena i grundskolan.

Många vi pratat med nämner möjligheten till examensprov i gymnasieskolan, till exempel enligt den finska modellen där lärarens betyg och examensproven redovisas separat. Högskolor och universitet kan sedan själva avgöra om de vill använda betyg eller provresultat i sin antagning. Flera anser också att det går att använda inträdesprov och intervjuer för antagning till högre utbildning och på så sätt minska betygens betydelse och samtidigt öka högskoleutbildningarnas status.

10.7 Redovisning av utredningens utprövningar

Som ett led i vårt utredningsarbete om ämnesbetyg, kompensatorisk betygssättning och betyget F har vi genomfört mindre utprövningar i några olika lärargrupper, rektorsgrupper och i en grupp med nationella prov-konstruktörer. Syftet med utprövningarna var att uppmärksamma styrkor och svagheter i våra preliminära förslag för att kunna utveckla dem utifrån resultaten på utprövningarna.

10.7.1 Utprövning av modell för ämnesbetyg

En preliminär modell för ämnesbetyg i en ämnesutformad gymnasieskola skickades till lärare och skolledare på två gymnasieskolor (sammanslagt åtta lärare och åtta skolledare). I modellen beskrevs inledningsvis att utredningen gjort ställningstagandena att ämnesbetyg ska ge bättre förutsättningar för djuplärande och minska stress, att ämnesbetyg fungerar bäst i en ämnesutformad gymnasieskola och att övergången mellan gymnasieskolan och vuxenutbildningen ska vara smidig men inte styra gymnasieskolans utformning.

Utgångspunkterna för modellen var bland annat att gymnasieskolans program och struktur behålls, att nya ämnesplaner ska tas fram, att de obligatoriska delarna av programmen kan komma att öka och de valfria att minska och att ämnena av praktiska skäl (möjliggöra frivillig fördjupning och koppling gymnasieskola och komvux) delas in i mindre enheter kallade moduler. Modulerna ska ha eget centralt innehåll men ämnet ska hållas ihop av att alla moduler delar samma kunskapskrav. En alternativ organisation av kunskapsinnehållet skulle vara att modulernas centrala innehåll fördelas fritt av läraren. Ämnena delas dessutom in i bas, fördjupning och bredd (specialisering), som alla blir egna moduler. Modellen exemplifierades med hjälp av ämnena svenska och matematik.¹⁰

De medverkande ombads läsa in sig på modellen och deltog sedan vid tre olika seminarier i september 2019.

Resultat i sammanfattning

Alla medverkande är positiva till ämnesbetyg i en ämnesutformad skola. Dagens kurssystem upplevs som fragmentiserat och stressigt och det är fel att eleverna ska bedömas innan de egentligen har lärt sig något. Särskilt pojkar har nackdel av kurssystemet eftersom de mognar senare än flickor. Betoningen på djuplärande känns också positiv för alla medverkande.

De medverkande anser att stressen i gymnasieskolan bör minska med ämnesbetyg, kurssystemet slår hårt mot elever som drabbas av sjukdom eller frånvaro. Många lyfter att det finns en stor risk för uppskjutarbeteende hos eleverna och att stressen flyttas till utbildningens sista år. Meritpoängen lyfts av flera som en orsak till stress och taktikval och de anser att meritpoängen bör avskaffas.

Nya ämnesplaner välkomnas av alla. De kan bidra till ett bättre upplägg av undervisningen och ett större helhetstänk. Progressionen i ämnena kan betonas tydligare. De flesta ser att valfriheten kommer att minska. Flera menar att det inte är negativt, det är för många val i dag och att det förvirrar och stressar många elever. Några lyfter att

¹⁰ Observera att detta var en preliminär modell som inte är identisk med det förslag som presenteras i kapitel 11. Revideringar som har gjorts i modellen har dock haft sin utgångspunkt i bland annat vad som framkom under utprövningarna. Det som här kallas "moduler" har i senare versioner av modellen kallats "nivåer".

timplaner kan vara ett sätt att styra upp programmen och harmonisera olika skolors utbildningar med varandra.

Modulerna uppskattas av många, men några menar att de alltför mycket liknar kurssystemet. Speciellt i yrkesämnen borde modulerna i så fall göras stora så att fragmentiseringen inte kvarstår och djupinläring premieras. Moduler med ett fast centralt innehåll föredras av vissa. Det blir rörigt annars om elever byter skola och dokumentationen vid sådana överlämningar skulle bli omfattande. Det främjar också en likvärdig utbildning mellan olika skolor. Några menar dock att moduler inte behövs alls utan att varje ämne i stället kan ha ett centralt ämne som läraren själv får fördela över de år ämnet ska pågå. Helhetssynen på lärandet och fördjupningen försvinner om stoffet delas in i moduler. Ökad frihet för lärarna är ett sätt att hålla kvar dem i yrket. Skolbyten löser sig alltid ändå eftersom det är kunskandet som är centralt, inte exakt vilket innehåll eleven har tillägnat sig, menar dessa lärare.

Bas, fördjupning och breddning anses av några som en bra indelning av ämnesstoffet som också kan motverka taktikval.

Alla anser att det behövs avstämningar längs vägen, i form av skriftliga omdömen, modulbetyg, terminsbetyg eller liknande. Att kunskapskraven ska omfatta hela ämnet anser de flesta vara en logisk följd av reformen, men frågor uppstår kring hur avstämningar skulle gå till längst vägen. Det måste finnas tydliga riktlinjer hur lärarna ska tolka kraven i relation till moduler. Eleverna måste också förstå att eventuella avstämningsbetyg inte är samma sak som ett kursbetyg. En övergång till ämnesbetyg kan också enligt några innebära ett slut för de inte så lyckade matriserna.

Övergången till vuxenutbildningen menar de flesta behöver vara flexibel, men vuxenutbildningens förutsättningar ska enligt alla medverkande inte få styra hur gymnasieskolan utformas.

Att införa ämnesbetyg inser alla medverkande kan bli en stor reform, men det är värt det. Samtidigt betonar det stora flertalet att reformen inte får hastas fram utan föregås av en rejäl implementering. Möjligheter måste också finnas för lokala profileringar även efter reformen.

10.7.2 Utprovning av modell för kompensatorisk betygssättning

En preliminär modell för kompensatorisk betygssättning skickades till lärare på två grundskolor och en gymnasieskola. I modellen beskrevs en betygssättning där läraren först gör en analytisk bedömning¹¹ av en elevs kunskaper utifrån kunskapskraven för A, C och E för att sedan göra en sammanvägd bedömning och bestämma vilket betyg som på ett rättvisande sätt motsvarar elevens kunskaper. Vid den sammanvägda bedömningen kan lägre prestationer utjämnas av högre prestationer och läraren måste beakta den undervisning som bedrivits. Principerna att ett krav måste vara uppfyllt ”i sin helhet” eller ”till övervägande del” är borttagna från bedömningen. Kunskapskraven ska betraktas som riktmärken och betygen B och D ska sättas på elever vars kunskaper bedöms till en nivå mellan de beskrivna kunskapskraven för A och C respektive C och E. Betygen A och E kan sättas även om eleven inte nått upp till samtliga krav för dessa betyg.¹²

Sammanlagt nio grundskolelärare och fyra gymnasielärare ombads använda modellen för att sätta betyg på elever som gick ut årskurs 9, alternativt fick betyg i motsvarande ämnen i kurs 1 i gymnasieskolan, vårterminen 2019. Till sin hjälp hade lärarna Skolverkets reviderade kunskapskrav för grundskolan i en version från juni 2019 (alltså inte den slutgiltiga versionen). De grundskoleämnena som ingick i utprovningen var biologi, matematik, samhällskunskap, slöjd och svenska. Gymnasielärarna utgick från kraven för årskurs 9, vilket vi menar var görligt eftersom syftet med utprovningen var att utvärdera om de kompensatoriska principerna för betygssättningen fungerade. Lärarna ombads jämföra de betyg som sattes utifrån modellen med de betyg som hade satts på eleven utifrån nuvarande kunskapskrav och reglering av betygsskalan.

Modellen och de reviderade kunskapskraven skickades även till fyra provkonstruktörer av de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk vid Uppsala universitet.

De medverkande presenterade sina resultat och synpunkter vid fyra olika seminarier i september 2019.

¹¹ Läraren bedömer elevernas kunskaper i förhållande till de olika delarna av kunskapskraven.

¹² Observera att detta var en preliminär modell som inte är identisk med det förslag som presenteras i kapitel 12. Revideringar som har gjorts i modellen har dock haft sin utgångspunkt i bland annat vad som framkom under utprovningarna.

Resultat i sammanfattning

En majoritet anser att en kompensatorisk bedömning leder till mer rättvisa betyg än i dagens system och är positiva till denna förändring. Det framkommer från några lärare att syftet med att förändra principerna för betygssättningen ska vara att elever ska få rätt betyg, snarare än att betygen ska bli högre, och att detta syfte kan uppnås med modellen. De flesta medverkande kan se att betygen i vissa fall blir högre, men ibland berodde ökningen inte på den kompensatoriska modellen utan på de reviderade kunskapskraven.

Lärarna anser att Skolverkets reviderade kunskapskrav överlag är bättre eftersom de är kortare och inte lika detaljerade som de nuvarande. Några elevers betyg har höjts på grund av att delar av kunskapskrav gällande resonerande förmåga försvunnit (slöjd). En baksida av de detaljerade kunskapskraven som tas upp i en grupp av lärare är den vanligt förekommande användningen av matriser, som stressar både elever och lärare. I matriserna ska läraren markera exakt vilka delkunskapskrav en elev har uppnått eller inte med hjälp av olika färger. Lärarnas förhoppning är att en mer sammanvägd bedömning kan minska behovet av matriser.

Några lärare kommenterar att likvärdigheten i betygssättningen kan minska när lärarens professionella utrymme ökar, och att det krävs tydliga riktlinjer och mycket kollegiala samtal om kompensation införs.

Alla som medverkar poängterar att betygen kommer att öka som en följd av kompensatoriska inslag. Några menar att kombinationen kompensatorisk betygssättning och reviderade kunskapskrav möjligen kan leda till en alltför stor förändring av systemet, medan några andra menar att både kompensation och nya kunskapskrav måste införas.

Betygen B och D tas av några upp som den svåraste bedömningen när regeln om ”till övervägande del” tas bort. De lyfter att det kan bli otydligt när dessa betyg ska användas.

I den här preliminära modellen prövade vi ut att betyget E skulle kunna kompenseras, det vill säga att kunskaper på en icke godkänd nivå kan kompenseras av kunskaper på en godkänd nivå och resultera i ett godkänt betyg. Bland våra ”utprövare” råder delade meningar om en sådan princip är lämplig eller inte. De flesta menar att det är svåra avgöranden som måste göras. Att ge en elev godkänt betyg

trots att eleven har kunskaper på underkänd nivå innebär att läraren måste bortse från att eleven inte uppnår enstaka delar av ett kunskapskrav för betyget E. Flera lärare anser att det kan resultera i svåra diskussioner om vad som kan anses som ”enstaka” delar av ett kunskapskrav. Flera hävdar också att det inte är rimligt att läraren bortser från kunskap som han eller hon har om en elev. De anser att det är viktigt att behålla en tydlig lägstanivå i alla ämnen.

Även betyget A omfattades i modellen av kompensation, en elev kan alltså få betyget A även om eleven inte når enstaka kunskapskrav för betyget A. Detta anser de flesta medverkande skulle leda till en ökning av antalet A, men att det samtidigt är ett rimligt inslag i en kompensatorisk modell.

10.7.3 Utprovning av modell med två underkända betyg

En modell av en betygsskala med två underkända betyg skickades till lärare på två olika grundskolor. I modellen beskrevs en betygsskala på den underkända nivån som differentierats i två betyg (betygen F och Fx) för att på så sätt ge mer nyanserad återkoppling. I modellen är betyget F skalans lägsta betyg och sätts på en elev som saknar mycket kunskaper och där avsevärt arbete krävs för att uppfylla godkända kunskaper. Betyget F ska motsvara 2,5 poäng. Betyget Fx sätts på en elev som saknar vissa kunskaper och där en mindre insats krävs för att uppfylla godkända kunskaper. Betyget Fx ska motsvara 5 poäng. Betyget E ska fortsatt vara en godkäntgräns och sätts på elever som uppfyller alla krav för betyget E samt motsvarar 10 poäng. Övriga godkända steg (A–D) ska bedömas utifrån en kompensatorisk princip.¹³

De medverkande presenterade sina synpunkter vid två olika tillfällen i september 2019. Det ena tillfället var ett besök på en grundskola där skolans samtliga lärare (cirka 50) deltog uppdelade i sex ämnesgrupper. Vid det andra besöket på en annan grundskola deltog fyra lärare och en skolledare i seminariet.

¹³ Observera att detta var en preliminär modell som inte är identisk med det förslag som presenteras i kapitel 13. Revideringar som har gjorts i modellen har dock haft sin utgångspunkt i bland annat vad som framkom under utprovningarna.

Resultat i sammanfattning

Alla deltagande lärare är överlag positiva till att införa ytterligare ett underkänt betygssteg. Många menar att motivationen hos eleverna ökar om betygsskalan blir tydligare och kan visa på kunskapsutveckling även på den underkända nivån. Betygssättningen blir mer nyanserad och det är en förbättring om det framgår om en elev är långt ifrån eller ganska nära ett E. Elever som anstränger sig men ändå inte når alla krav för ett godkänt betyg kan också bli belönade. En annan positiv effekt av att införa ett till underkänt betyg är att förekomsten av så kallade ”snäll-E:n” kan motverkas.

Poängen som kopplas till de underkända betygen ses också som en bra idé av de allra flesta. Nyanlända elever lyfts särskilt som en elevgrupp som skulle få många fördelar av att få poäng för underkända betyg, eftersom de eleverna ofta får många underkända betyg till en början och behöver ett kvitto på de framsteg de ändå gör. Flertalet lärare hävdar att det är rimligt att en elev som deltagit och visat på kunskaper ska få poäng, även om det är på det allra lägsta betygssteget. Några lärare hävdar dock det motsatta, nämligen att poäng inte bör ges till underkända betyg eftersom det sänder ett felaktigt budskap till eleven.

De flesta lärarna tycker att beskrivningen av betygsstegen är tillräcklig. Flera lärare menar också att det är lätt att se framför sig vilka elever som skulle få ett F respektive ett Fx i en differentierad skala. Några lärare anser dock att uttrycket ”avsevärt arbete krävs” är för svårt att tolka för framför allt eleverna och att en annan formulering krävs.

Vissa farhågor lyfts också. Några lärare anser att det kan finnas en risk i att lägga till nya betygssteg till skalan eftersom det så småningom kan uppstå nya krav på ännu fler betygssteg. Det kan också bli så att fler betygssteg leder till ökade dokumentationskrav från huvudmannen. Dagens streck, som i grund- och gymnasieskolan ges till elever då det saknas underlag för att sätta ett betyg, diskuteras också av några lärare. De menar att det kan uppstå svåra gränsdragningar när skalans lägsta betyg ska motsvara poäng. Om en elev deltagit i undervisningen vid några enstaka tillfällen och svarat på en fråga, ska det då anses som att det finns ett betygsunderlag som motsvarar 2,5 poäng? Några lärare betonar att det måste vara möjligt

att använda streck då en elev närvarat men inte producerat något bedömningsbart material.

10.8 Synpunkter från den parlamentariskt sammansatta referensgruppen

I tilläggsdirektivet, som beslutades i september 2019, framgår att utredningen ska knyta en parlamentariskt sammansatt referensgrupp¹⁴ till sig (se även kapitel 2 om utredningens arbete).¹⁵

Utredningen har träffat den parlamentariskt sammansatta referensgruppen vid tre tillfällen och alla partier har varit representerade vid samtliga tillfällen. Under mötena har framför allt ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan, kompensatorisk betygsättning, ytterligare ett underkänt betyg (hur elevens kunskaper kan synliggöras och dokumenteras vid ett underkänt betyg) samt betygsinflation diskuterats. Nedan följer en kort sammanfattning av referensgruppens synpunkter gällande de första tre frågorna eftersom det är i dessa frågor utredningen lämnar förslag. Synpunkterna lämnades vid det sista mötet den 22 april 2020. Referensgruppen hade då fått ta del av utredningens förslag fram till detta datum. De förslag som utredningen lämnar i denna SOU är dock i huvudsak de förslag som diskuterades med referensgruppen vid sista mötet. Vi vill betona att nedan ska betraktas som synpunkter från referensgruppen vid det givna tillfället och som kan komma att ändras i den fortsatta politiska processen.

Utredningen föreslår en modell för ämnesbetyg i en ämnesutformad gymnasieskola, gymnasiesärskola och inom vuxenutbildningen och att förslaget föranleder en omfattande översyn av ämnen och ämnesplaner. Utredningen har också gjort en bedömning att ämnen som ger meritpoäng (matematik, moderna språk och engelska) kan hanteras på annat sätt, till exempel kan flera betyg sättas i respektive ämne (så kallade blockbetyg). Detta är dock inget förslag från utredningen utan enbart en bedömning. Samtliga partier är positiva till förslaget om en modell för ämnesbetyg där ämnen delas in i nivåer med betyg på varje nivå fram tills det slutliga betyget sätts i ämnet. Partierna är också positiva till att modellen möjliggör smidiga

¹⁴ I referensgruppen har representanter från de åtta riksdagspartierna ingått: S, MP, L, C, V, KD, SD och M.

¹⁵ Dir. 2020:41.

övergångar mellan skolformer och vid byte av lärare, program och skola. När det gäller ett eventuellt införande av blockbetyg (för exempelvis ämnen som ger meritpoäng) anser S, MP, C och V att detta bryter mot tanken med ämnesbetyg och kan riskera att systemet inte blir hållbart över tid.

Utredningen föreslår att en kompensatorisk betygssättning ska införas i alla skolformer. Det innebär att läraren kan låta en elevs olika kunskapsnivåer i den godkända delen av skalan kompensera varandra. Läraren kan sedan göra en sammantagen bedömning av vilket betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Samtliga partier är positiva till att betygssättningen blir kompensatorisk och att betygen A–D ska kunna kompenseras. Det råder dock lite olika meningar om betyget E, som utredningen förslår ska uppfyllas i sin helhet och därmed inte ska kunna kompenseras. SD och L tycker att det är viktigt att betyget E inte ska kunna kompenseras. S, V och C tycker att även betyget E ska kunna kompenseras. Även MP tycker att betyget E ska kompenseras och anser att detta skulle vara bättre än förslaget att införa betyget Fx.

Utredningen föreslår att ytterligare ett underkänt betygssteg – Fx – ska införas i alla skolformer som har underkända betyg. Syftet är att synliggöra elevers kunskapsnivå och kunskapsutveckling även om eleven inte har ett godkänt betyg. Betyget Fx ska motsvara 5 poäng i elevens meritvärde i den obligatoriska skolan och i grundskoleämnena inom introduktionsprogrammen men inte på den gymnasiala nivån. Partierna har olika synpunkter på förslaget. C, V och S är positiva till att ytterligare ett underkänt betygssteg införs men tycker att samma system bör gälla för alla skolformer, det vill säga antingen ska betyget Fx motsvara 5 poäng i alla skolformer eller inte i någon skolform. S och V tycker även att betyget F ska motsvara 2,5 poäng. KD anser att i stället för att införa betyget Fx borde betygspoängen för betyget E sänkas till 5 poäng och att poängen för övriga betygssteg fördelas jämnt upp till 20 poäng (som betyget A ger). MP framför att det är viktigt att förslaget inte får negativa konsekvenser för lärares arbetsbörda och elevers rätt till stöd. Som nämnts ovan tycker dock MP att det är bättre att betyget E kompenseras än att betyget Fx införs. M är tveksamma till förslaget. SD och L reserverar sig mot förslaget.

Därutöver anser M att en utredning om gymnasieexamination (en form av studentexamen) skulle ha genomförts inom ramen för utredningens tilläggsdirektiv om betygsinflation.

11 Förslag om modell för ämnesbetyg i en ämnesutformad gymnasieskola och gymnasiesärskola

I detta kapitel redovisar utredningen förslag och bedömningar gällande en modell för ämnesbetyg i en ämnesutformad gymnasieskola och gymnasiesärskola. Modellen beskrivs i huvudsak för gymnasieskolan men ska även gälla för gymnasiesärskolan. Vi lämnar även förslag om att motsvarande modell ska införas inom kommunernas vuxenutbildning på gymnasial nivå¹ och redogör i detta sammanhang för vilka överväganden vi har gjort i frågan. I slutet av kapitlet redogör vi för den del i uppdraget som handlar om att utreda om en timplan behöver införas för att stödja införandet av ämnesbetyg.

Syftet med att införa ämnesbetyg i ett ämnesutformat system är att ge elever bättre möjligheter till fördjupat lärande och lärande över tid och på så sätt främja deras kunskapsutveckling och motivation att fullfölja sin gymnasieutbildning. I ett ämnesutformat system kommer utbildningen i många ämnen att pågå under en längre sammanhållen period innan en elevs slutliga betyg sätts, till skillnad från dagens kursutformade system där ett avgörande betyg sätts efter varje kurs. På så vis blir utbildningen mindre fragmentiserad. Vidare kan införandet av ämnesbetyg motverka den negativa inverkan på elevers motivation som ett lågt eller underkänt kursbetyg tidigt under utbildningen kan ha. Ämnesbetygen kommer sannolikt även

¹ I detta kapitel används även begreppet vuxenutbildning som synonym till de skolformer i kommunernas vuxenutbildning på gymnasial nivå som utredningen lämnar förslag kring, det vill säga kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och kommunal vuxenutbildning som särskild utbildning på gymnasial nivå. Terminologin för vuxenutbildningen utgår från propositionen *Komvux för stärkt kompetensförsörjning* som beslutades av riksdagen den 3 juni 2020, prop. 2019/20:105, bet. 2019:20: UbU22, rskr. 2019/20:300.

att ge bättre information om elevers kunskaper i ämnena än vad separata kursbetyg gör.

Förslagen innebär i huvudsak:

- Ämnesbetyg, betyg i ämnen, ska ersätta kursbetygen och införas i en ämnesutformad gymnasieskola och gymnasiesärskola. Det innebär även att kursbegreppet utgår.
- Ämnen ska delas in i nivåer med ett centralt innehåll för varje nivå.
- Det ska finnas en uppsättning betygsriterier² för varje ämne, till skillnad från i dag när det finns kunskapskrav för varje kurs i ett ämne.
- Betyg i ämnet ska sättas efter varje nivå för att eleverna ska få en kontinuerlig och mer formell avstämning av sina kunskaper. Det första betyget i ämnet sätts efter den första nivån och ersätts av ett nytt betyg i ämnet efter nästa nivå fram till dess att elevens slutliga betyg i ämnet sätts.
- Elevens slutliga betyg i ämnet ska redovisas i examensbeviset, gymnasiesärskolebeviset, studiebeviset eller gymnasieintyget, till skillnad från i nuvarande system där betyg redovisas för varje kurs i ett ämne.
- Motsvarande modell för ämnesbetyg ska införas inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och som särskild utbildning på gymnasial nivå.
- Nuvarande ämnen och ämnesplaner behöver ses över och utformas för att fungera med ämnesbetyg i en ämnesutformad gymnasieskola, gymnasiesärskola och inom vuxenutbildningen.

Inledning

Kort om överväganden och utgångspunkter

Det är av stor vikt att fördelarna med att genomföra förändringar av något så centralt som betygen i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan överväger de nackdelar som kan uppstå med en dylik föränd-

² I kapitel 12 föreslår utredningen att begreppet betygsriterier ska ersätta begreppet kunskapskrav.

ring. Utredningen har därför gjort ett antal överväganden innan vi landade i nedanstående modell för ämnesbetyg i en ämnesutformad gymnasieskola och gymnasiesärskola. Vi har övervägt både mindre och mer omfattande förändringar än vad detta förslag medför (se vidare om överväganden i kapitel 16).

Utgångspunkten för den modell vi föreslår har varit att i möjligaste mån behålla det som fungerar bra i dagens system men samtidigt möjliggöra bättre förutsättningar för elevernas lärande. Det har även varit av stor vikt att modellen bidrar till att säkra likvärdigheten i utbildningens innehåll i landet, vilket även underlättar vid övergångar inom och mellan skolformer. Att inte föreslå större förändringar i systemet handlar även om att värna lärarens arbetssituation och huvudmännens möjligheter till planering och dimensionering av den gymnasiala utbildningen. Vi utgår därför från att stommen i utbildning på gymnasial nivå ska vara densamma som i dag, till exempel att det ska finnas högskoleförberedande program och yrkesprogram i gymnasieskolan, att samma ämnesplaner ska gälla i olika skolformer inom gymnasial utbildning³, att möjligheterna kvarstår för en elev att göra val inom sin studieväg samt att övergångar och samverkan mellan olika skolformer är möjliga.

11.1 Gymnasieskolan och gymnasiesärskolan ska vara ämnesutformade

Utredningens förslag: Den kursutformade gymnasieskolan och gymnasiesärskolan ska ersättas av en ämnesutformad gymnasieskola och gymnasiesärskola. Detta innebär att begreppet kurs tas bort i skolförfattningarna för berörda skolformer. Begreppen ämnen och nivåer kommer i stället att användas.

Förslaget medför att en följdändring ska göras i 8 kap. 3 § lag om yrkesförarkompetens som innebär att begreppet kurs byts till begreppet ämne.⁴

³ Samma ämnesplaner används i gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och samma ämnesplaner används i gymnasiesärskolan och kommunal vuxenutbildning som särskild utbildning på gymnasial nivå.

⁴ Lag (2007:1157) om yrkesförarkompetens.

11.1.1 Den kursutformade gymnasieskolan har varit kritiserad under en längre tid

Gymnasieskolan

Den kursutformade gymnasieskolan infördes i början av 1990-talet. Syftet med införandet var bland annat att ge skolor en ökad flexibilitet i sin planering, att ge eleverna större möjligheter att påverka sin utbildning och bättre förutsättningar för samverkan mellan gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Reformen innebar en stor förändring av gymnasieskolan genom att skolformen gick från att under linjegymnasiet (Lgy 70⁵) vara nationellt styrd med fastslagna studievägar till att ansvaret överfördes till kommunala och enskilda skolhuvudmän. Reformen medförde större flexibilitet för såväl skolor och huvudmän som elever i att utforma lokalt och individuellt anpassade utbildningar. Det dröjde dock inte många år förrän kritik framfördes mot systemet, bland annat gällande fragmentisering av utbildningen, stress och minskad likvärdighet (se även kapitel 6).

Som svar på kritiken mot den kursutformade gymnasieskolan har under årens lopp ett antal förändringar genomförts som i stort har handlat om att införa en tydligare nationell styrning, bland annat i syfte att öka likvärdigheten och även minska fragmentiseringen i utbildningen. I den senaste reformen, Gymnasieskola 2011⁶ (Gy 11), infördes bland annat en gymnasieexamen och examensmål som ska ligga till grund för planeringen av utbildningen och undervisningen i syfte att synliggöra kraven på utbildningen som helhet. Kurserna inordnades också i ämnesplaner vilka skulle visa på helhet och sammanhang, det vill säga betona att kurserna utgör delar av ett ämne.⁷ Kurserna fortsatte dock att utgöra separata enheter på så sätt att det finns ett centralt innehåll angivet för varje kurs och att betygen fortsatt sätts efter varje kurs.

Intentionerna med Gy 11-reformen har inte fullt ut fått den effekt som avsågs och flera av de problem som reformen skulle motverka är fortfarande aktuella.⁸ Det gäller bland annat den fragmentiserade utbildningen där elever upplever att målet är att "beta av" kurser i stället för att fokusera på lärande, att kursindelningen kan försvåra

⁵ Skolöverstyrelsen (1970).

⁶ SKOLFS 2011:144.

⁷ Prop. 2008/09:199.

⁸ SOU 2016:77.

för skolorna att ge eleverna rätt stöd och att det är kort om tid för kunskapsutveckling. Att dessa problem finns kvar har även bekräftats av de lärare och skolledare som utredningen har träffat.

Gymnasiesärskolan

Gymnasiesärskolan har varit kursutformad och haft kursbetyg sedan mitten av 1990-talet. Till skillnad från gymnasieskolan reglerades dock utbildningen i gymnasiesärskolan av en timplan ända fram till reformen 2013. I samband med reformen fick gymnasiesärskolan en egen läroplan (Gysär 13⁹).

I reformeringen av gymnasiesärskolan var ambitionen att ytterligare minska skillnaderna mellan gymnasieskolan och gymnasiesärskolan, bland annat för att främja samläsning av kurser. På motsvarande sätt som i gymnasieskolan infördes ämnesplaner som skulle betona att kurserna ingår i en större helhet. Vidare togs timplanen bort och i stället infördes gymnasiesärskolepoäng som tillsammans med den garanterade undervisningstiden skulle reglera utbildningen. Införandet av gymnasiesärskolepoäng förväntades, tillsammans med kursindelningen, leda till förbättrade möjligheter att möta varje elev på hans eller hennes nivå och även att en tydlig progression skulle byggas in i utbildningen. Det förväntades också förbättra informationen om varje elevs utbildning när han eller hon lämnat gymnasiesärskolan.¹⁰

De problem med kursbetyg som har lyfts under lång tid i gymnasieskolan är inte lika framträdande i gymnasiesärskolan. Att det inte finns en betygsdiskussion inom gymnasiesärskolan beror med all sannolikhet på att betygen från gymnasiesärskolan inte har betydelse som urvalsinstrument till nästa utbildningsnivå. Under våra möten med representanter från gymnasiesärskolan har vi även förstått att undervisningen ofta utgår från ämnet som helhet än från de enskilda kurserna inom ämnet. Enligt lärarna främjas gymnasiesärskoleelevers lärande bäst av en sådan undervisning.

⁹ SKOLFS 2013:148.

¹⁰ Prop. 2011/12:50.

11.1.2 Ämnesutformning ger bättre förutsättningar för fördjupat lärande och lärande över tid

Dagens kursutformade system i gymnasieskolan innebär att ämnen består av separata och avslutande enheter (kurser) som antingen kan bygga på varandra eller vara sidoordnade. Det tidigare linjegymnasiet är ett exempel på ett ämnesutformat system där ämnets ingående delar tydligt bygger på varandra och utgör en helhet, det vill säga delarna är inte de självständiga enheter som dagens kurser är.

I tidigare utredningar om ämnesbetyg har uppdraget alltid utgått från att det kursutformade systemet ska kvarstå (se även kapitel 6). En utredning som dock resonerat kring ämnesutformningen är Gymnasieutredningen som hade i uppdrag att utreda för- och nackdelar med ämnesbetyg (se även kapitel 4).¹¹ Av Gymnasieutredningens betänkande framgår att en ämnesutformad gymnasieskola har bäst förutsättningar att minska den fragmentisering som kursutformningen medför samt att möjliggöra för elever att få tid till ämnesfördjupning innan betyget sätts. En ämnesutformad gymnasieutbildning medför även att lärare kan bedriva en mer långsiktig undervisning.¹²

Det framgår inte av vårt direktiv om en modell för ämnesbetyg ska införas i en kursutformad eller ämnesutformad gymnasieskola och gymnasiesärskola. Utredningen har därför vägt för- och nackdelar med båda systemen mot varandra. Som tidigare nämnts anser vi att syftet med att införa ämnesbetyg är att främja fördjupat lärande och lärande över tid så att elever ges bättre förutsättningar att genomföra sin utbildning. Vi anser att ett införande av ämnesbetyg i ett bibehållet kursutformat system inte skulle medföra detta och att risken är stor att undervisningen fortsatt skulle upplevas som fragmentiserad. Kurserna inom ämnena i nuvarande system är inte heller utformade för att leda till ämnesbetyg utan varje kurs är en avslutande del med egna kunskapskrav. För att skapa ämnen som fungerar för ämnesbetyg anser vi att ämnen i större utsträckning måste utgöra sammanhängande helheter. Vi instämmer således i vad som framkom i Gymnasieutredningen.

Mot bakgrund av ovanstående och de problem som ska motverkas föreslår vi att gymnasieskolan ska vara ämnesutformad. Vidare

¹¹ Dir. 2015:31, dir. 2015:82 och dir. 2015:141.

¹² SOU 2016:77.

anser vi att det är av stor betydelse att bestämmelserna för gymnasieskolan och gymnasiesärskolan fortsatt harmonierar så att samverkan och samläsning underlättas. De reformeringar som har gjorts av gymnasiesärskolan har syftat till att denna skolform skulle bli så lik gymnasieskolan som möjligt och för att det fortsatt ska vara så föreslår vi att även gymnasiesärskolan ska vara ämnesutformad. Vi menar också att det särskilt kan komma att gynna lärandet för gymnasiesärskolans elever med en längre sammanhållen undervisningstid och därmed ett mer långsiktigt lärande i ämnena.

11.1.3 Ämnen och ämnesplaner behöver ses över

I en ämnesutformad gymnasieskola och gymnasiesärskola ser vi att innehållet i utbildningen behöver vara paketerat i större sammanhållna ämnen och ämnena är utformade på så sätt att det är lämpligt med ämnesbetyg. Ämnena och undervisningen i ämnena bör vara uppbyggda i en progression vilket medför att eleverna successivt får möjlighet att bredda och fördjupa sina kunskaper i ämnet. Elevernas kunskaper i ett ämne kan därmed på ett rättvisande sätt bedömas och betygssättas i slutet av ämnesstudierna.

Dagens ämnen är, som tidigare nämnts, inte utformade på detta sätt och som en följd av förslaget kommer dagens ämnen och ämnesplaner därför att behöva ses över. I avsnitt 11.4 föreslår vi att Statens skolverk ska ges ett sådant uppdrag. Förslaget får även som följd att begreppet ”kurs” tas bort ur skolförfattningarna och ersätts av begreppen ämne och nivå i ämne (se avsnitt 11.3.2 om förslag om nivåer).

Förslaget medför vidare att en följdändring ska göras i 8 kap. 3 § yrkesförarkompetenslagen som innebär att begreppet kurs byts till begreppet ämne. Förslaget medför ingen ändring i sak.

11.2 Ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan

Utredningens förslag: Ämnesbetyg ska ersätta kursbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan.

11.2.1 Uppdraget är att föreslå en modell för ämnesbetyg

Gymnasieutredningen hade bland annat i uppdrag att analysera för- och nackdelar med ämnesbetyg jämfört med kursbetyg och gjorde bedömningen att införande av ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskola har betydande potential att leda till flera förbättringar för elever och lärare. Gymnasieutredningen föreslog att en utredning borde tillsättas som skulle få i uppdrag att ta fram författningsförslag vad gäller ett system med ämnesbetyg i gymnasieskolan.¹³

Man kan säga att vårt uppdrag tar vid där Gymnasieutredningen slutade. Vi har inte enligt vårt direktiv i uppdrag att ta ställning till om ämnesbetyg ska införas eller inte utan vårt uppdrag är att föreslå en modell för ämnesbetyg. Vi vill ändå i detta avsnitt redogöra för vad som har framkommit under vårt utredningsarbete och, som vi ser det, förstärker argumenten för att införa ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan.

11.2.2 Ämnesbetyg främjar elevers kunskapsutveckling

Kursbetygen stressar både elever och lärare i gymnasieskolan

Kursbetygen infördes samtidigt som den kursutformade gymnasieskolan i början av 1990-talet. En intention med kursutformningen var bland annat en ökad möjlighet för eleverna att utforma sin egen utbildning genom val av kurser (se kapitel 6). Kursutformningen har dock som tidigare nämnts lett till fragmentisering av utbildningen, vilket ytterligare har förstärkts av att alla de betyg som sätts på kurser blir synliga i det slutliga betygsdokumentet och bidrar till det meritvärde som beräknas vid antagningen till högre utbildning.

Dagens kursbetyg innebär att eleverna får betyg efter varje kurs och inte på kunskaperna i ämnet som helhet. Det finns både för- och nackdelar med ett sådant system. En fördel med kursbetygen som många elever nämner är att de ger snabb återkoppling av deras studieresultat. Eleverna anser även att det är positivt att kunna lägga avklarade kurser bakom sig (se även kapitel 10).¹⁴ De negativa konsekvenser som framkommit av utredningar och rapporter är att kursbetygen bidrar till stress för elever eftersom de upplever att de bedöms och betygs-

¹³ SOU 2016:77.

¹⁴ Ibid.

sätts hela tiden samt att lärare blir stressade av att hinna samla in tillräckligt betygsunderlag inför betygssättningen (se kapitel 6). Att systemet med kursbetyg medför att betyg från kurser tidigt i utbildningen får lika stor betydelse för meritvärdet som betyg från senare kurser slår hårdare mot elever som är sämre förberedda för studier i gymnasieskolan och som behöver mer tid att hantera övergången från grundskolan till gymnasieskolan. I många fall handlar detta om pojkar, som mognar senare än flickor. Låga och underkända betyg tidigt i utbildningen riskerar därtill att sänka motivationen att fortsätta att studera.

Betygsutredningen har kommit till samma slutsatser som Gymnasieutredningen

I föregående avsnitt föreslår vi att en ämnesutformad gymnasieskola och gymnasiesärskola ska införas och anger skäl för det. På motsvarande sätt ser vi att de problem som behöver lösas gällande kursbetygen bäst löses med införande av ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. En viktig fråga som både gäller för kursutformningen och kursbetygen är att motverka dagens fragmentisering, både av utbildningen och av elevernas lärande. Av Gymnasieutredningens betänkande framgår att ämnesbetyg återspeglar vad eleven kan vid ämnesstudiernas slut, inte bara efter en enskild kurs inom ett ämne. På så sätt kan en helhetssyn på elevernas kunskaper och utbildning stödjas.¹⁵ Vi instämmer i att längre mer sammanhållna studier i ett ämne ger bättre möjlighet att bedriva undervisningen långsiktigt och utifrån en helhetssyn och anser att detta även motverkar ett fragmentiserat lärande. Vi instämmer även i vad som framkommer i Gymnasieutredningens betänkande om att ämnesbetyg sannolikhet leder till mindre stress för elever eftersom alla betyg inte blir lika viktiga när tidiga mindre bra prestationer i ett ämne i större grad kan ”repareras” under utbildningens gång.

Dessa fördelar med ämnesbetyg stämmer väl överens med den bild vi har fått genom våra samtal med lärare i gymnasieskolan. Majoriteten av lärarna är positiva till ämnesbetyg, både lärare som undervisar på yrkesprogram och lärare som undervisar på högskoleförberedande program. Flera lärare på yrkesprogrammen ser det som en

¹⁵ Ibid.

stor fördel om det avgörande betyget skulle sättas i slutet av ämnet eftersom betyget då bättre visar elevens samlade kompetens i ämnet. Detta är även något som de branschorganisationer utredningen har varit i kontakt med ser som positivt. Enligt lärarna skulle ämnesbetyg vidare främja elevernas kunskapsutveckling och leda till mindre stress för både elever och lärare. Många lärare menar att ämnesbetyg skulle kunna vara bättre för elever som upplever en stor omställning att komma från grundskolan till gymnasieskolan. De uppger att många elever, särskilt pojkar, har svårt att hinna ta till sig de nya intrycken och det höga tempot i den kursutformade gymnasieskolan vilket medför att dessa elever inte är tillräcklig förberedda för att få kursbetyg redan den första terminen eller läsåret.

Fördelarna som de elever som utredningen har träffat ser med ämnesbetyg är att det skulle vara positivt att slippa bli bedömda hela tiden, och det skulle ge tid för att lära sig och att utveckla kunskaper snarare än att oroa sig för tidiga misslyckanden. Ett sådant system borde minska stressen tror många. Eleverna anser även att ämnesbetyg passar bra för ämnen där det finns en tydlig progression.

De lärare i gymnasiesärskolan som utredningen har träffat instämmer i att ämnesbetyg bäst främjar elevernas lärande. Enligt lärarna har eleverna i gymnasiesärskolan behov av att undervisningen och lärandet pågår under en längre sammanhängande period. Ämnesbetyg kommer då bättre kunna visa vilka kunskaper eleverna har i slutet av utbildningen.

Det finns nackdelar med alla system...

Det finns inga system som är perfekta och ett system med ämnesbetyg är inget undantag. Så länge betygen från gymnasieskolan används som urvalsinstrument kommer de att stressa elever, i synnerhet de elever som vill komma in på attraktiva högskoleutbildningar.

För vissa elever kan ämnesbetyg ”trigga” ett uppskjutarbeteende som i sig leder till stress det sista året ämnet läses. Detta är även något som många av de elever vi har träffat har framfört som negativt med ämnesbetyg. De anser att det är bra att det lönar sig att studera under hela gymnasietiden och att kursbetygen då blir ett ”kvitto” på att en delmängd (kurs) är säkrad och avklarad. Många elever framhåller vidare att det skulle kännas stressande och mer avgörande att

bara få ett enda (slutligt) betyg i ett ämne eftersom betyget då kommer att omfatta fler poäng. Utredningen är medveten om dessa risker och har därför i förslaget till modell beaktat elevernas behov av att få en tydlig återkoppling av sin kunskapsutveckling på vägen mot det slutliga betyget i ämnet och föreslår att eleven ska få betyg efter respektive nivå (se vidare om betyg på varje nivå i avsnitt 11.3.3). Betygen på nivåerna utgör på så sätt "livlinor" genom att eleven med varje sådant godkänt betyg säkrar ett nytt betyg i ämnet. Betyg på nivåerna kan även till viss del motverka att eleverna skjuter upp sina studier. Risken för uppskjutarbeteende måste beaktas vid ämnesutformningen och undervisningen i ämnet måste sedan genomföras på ett sätt som i möjligaste mån motverkar att elever skjuter upp sina studier till slutet av ämnet. Det är även av stor vikt att stödåtgärder på samma sätt som i dag sätts in när elever riskerar att inte få ett godkänt betyg och att dessa insatser sätts in så tidigt som möjligt under ämnesstudierna.

...men ämnesbetyg främjar elevernas kunskapsutveckling mer än kursbetyg

Det som vi ändå sammantaget ser som den största vinsten med ämnesbetyg är att de ger bättre förutsättningar än kursbetyg att främja elevers djuplärande, kunskapsutveckling och motivation att genomföra utbildningen i de ämnen där de får mer tid för lärande innan deras slutliga betyg sätts. Ämnesbetyg kan även bättre återspegla elevernas kunskaper i ämnet än separata kursbetyg.

En av de bärande idéerna med Gy 11-reformen var att motverka fragmentiseringen och skapa större helheter bland annat genom att kurserna i det nya systemet tydligare skulle ingå i en större helhet, det vill säga ämnet. Att nu införa ämnesbetyg inom ramen för denna struktur ser vi som ett nästa steg i att stärka ämnenas koppling till examensmålen, i linje med intentionen med Gy 11-reformen.

Som nämnts tidigare är det av stor betydelse att bestämmelserna för gymnasieskolan och gymnasiesärskolan harmonierar så att samverkan och samläsning underlättas. Av direktivet framgår även att en modell för ämnesbetyg behöver utformas så att elever på individuella program i gymnasiesärskolan ska kunna fortsätta kombinera ämnen och ämnesområden. Vi anser att ämnesbetyg även främjar elevernas långsiktiga lärande i gymnasiesärskolan.

Mot denna bakgrund föreslår vi att ämnesbetyg ska ersätta kursbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan.

11.2.3 Dagens gymnasiepoäng och gymnasiesärskolepoäng samt gymnasieexamen och gymnasiesärskolebevis behålls

Gymnasiepoängen och gymnasiesärskolepoängen används som ett mått på omfattningen av en kurs eller en utbildning (se även kapitel 7). Det finns ingen direkt koppling mellan antalet poäng och undervisningstiden för en kurs utan poängen avser att motsvara arbetsinsatsen i kursen.

Utredningen anser att det finns många fördelar med dagens gymnasiepoäng och gymnasiesärskolepoäng. De fyller en viktig funktion när det gäller att visa på omfattningen av det en elev har läst i ett ämne och omfattningen av en utbildning. Poängen underlättar även när elever vill komplettera med gymnasiekurser eller läsa in behörighet eller gymnasieexamen inom vuxenutbildningen eftersom poängen har samma funktion i båda skolformerna. Gymnasiepoängen ingår i viktningen av betyg i meritvärderingen vid antagningen till högre utbildning så att betyg som omfattar många poäng väger tyngre i meritvärdet än betyg som omfattar få poäng. Gymnasiepoäng underlättar även att ställa upp krav för gymnasieexamen och krav på grundläggande och särskild behörighet till högskolan genom att det är möjligt att ange hur mycket eleven ska ha läst i ett ämne. Med ämnesbetyg blir det än mer relevant med gymnasiepoäng och gymnasiesärskolepoäng eftersom ett betyg i ett ämne kan motsvara olika omfattning beroende på vilket program eller inriktning eleven har läst. Vidare ger gymnasiepoängen en uppfattning om omfattningen av yrkeskunskaper på de yrkesutgångar som finns för yrkesprogrammen i gymnasieskolan.

Mot denna bakgrund anser vi att poängsystemet ska vara kvar. Ett bibehållet poängsystem underlättar vidare för huvudmän och skolor att i ett ämnesutformat system enligt utredningens modell organisera utbildningen utifrån liknande förutsättningar som i dag. Utredningen ser inte heller skäl till att ändra i kraven för gymnasieexamen utan anser att samma regler som gäller i dag fortsatt ska gälla. När det gäller gymnasiesärskolebeviset används det inte på motsvarande sätt för att söka till nästa utbildningsnivå. Utredningen anser

dock att det inte heller finns skäl att ändra i det som i dag gäller för gymnasiesärskolebeviset.

Se även avsnitt 11.7 där vi redogör mer utförligt för den del i uppdraget som handlar om att utreda om en timplan behöver införas för att stödja införandet av ämnesbetyg.

11.3 En modell för ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan

Utredningens förslag: En modell för ämnesbetyg ska införas i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Modellen innebär att ämnen delas in i nivåer med progression mellan nivåerna. Det ska finnas ett fastslaget centralt innehåll för varje nivå. Betyg i ämnet ska sättas efter varje nivå, och betyget från en nivå ska ersättas av betyget på nästa nivå fram till elevens slutliga betyg i ämnet. Betygssättningen ska göras mot en uppsättning betygs-kriterier som avser hela ämnet.

Som nämnts tidigare är utredningens uppdrag att föreslå en modell för ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Vi har i föregående avsnitt föreslagit att det kursutformade systemet ska ersättas av ett ämnesutformat system. Vi har även föreslagit att kursbetygen ska ersättas av ämnesbetyg. Dessa förslag ska gälla både i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan.

I följande avsnitt beskriver vi principerna för den modell för ämnesbetyg som vi föreslår. För att illustrera modellen använder vi i exemplen nedan ämnen och kurser som finns i dagens system. Till exempel får kurser som i dag bygger på varandra i ett ämne motsvara nivåer i ämnet i modellen. Utredningen tar dock inte ställning till vilka ämnen som ska finnas eller hur de ska utformas i ett ämnesutformat system.¹⁶

¹⁶ På motsvarande sätt används ämnen och nivåer som exempel i de författningsförslag utredningen lämnar i kapitel 1.

11.3.1 Modellens huvuddrag

Ämnesbetyg enligt modellen

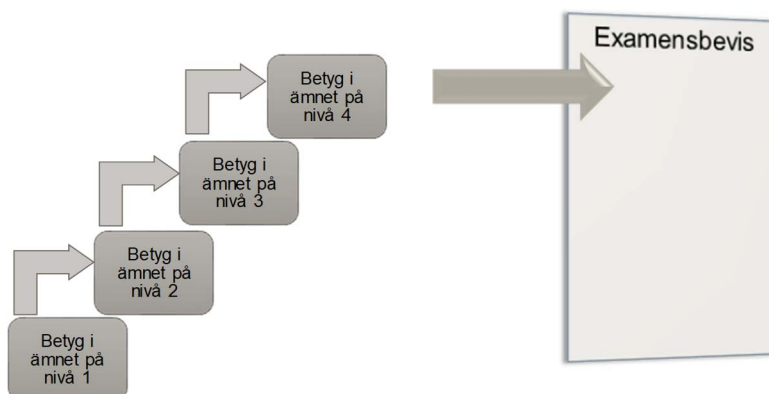
Många förknippar förmodligen ämnesbetyg i gymnasieskolan med hur det var utformat och fungerade under linjegymnasiets tid då eleven fick ett betyg när studierna i ämnet avslutades. Den modell vi föreslår innebär att ett godkänt betyg efter en nivå i ett ämne behålls även om eleven får underkänt betyg på efterföljande nivå eller nivåer. Detta medför att en elev kan få två slutliga betyg i ett ämne (se avsnitt 11.3.3 om att elever ska få behålla godkänt betyg och 11.5.4). Begreppet ämnesbetyg kan därför inte fullt ut tolkas på samma sätt i vår modell som i linjegymnasiet. För att undvika missförstånd har vi därför i stället valt att i beskrivningen av modellen använda begreppet ”betyg i ämnet” för alla betyg som sätts i ett ämne. Begreppet ”slutliga” betyg i ämnet används för att tydliggöra vilket eller vilka betyg som kommer att redovisas i elevens slutliga betygsdokument (examensbeviset, gymnasiesärskolebeviset, studiebeviset eller gymnasieintyget).

Principer för modellen

Modellen förutsätter att ämnen är konstruerade i en eller flera nivåer. I ämnen med flera nivåer ska dessa vara uppbyggda i progression och eleven ska få ett nytt betyg i ämnet efter varje nivå. Det ska finnas ett centralt innehåll för varje nivå och varje ämne ska ha en uppsättning betygskriterier till skillnad från nuvarande system där varje kurs i ett ämne har egna kunskapskrav. Varje gång ett nytt betyg ska sättas i ämnet gör läraren ett nytt ställningstagande av elevens samlade kunskaper utifrån betygskriterierna för ämnet och i förhållande till det centrala innehållet som gäller för aktuell nivå. Det betyg som sätts efter en nivå återspeglar, med andra ord, elevens kunskaper i ämnet upp till och med den aktuella nivån, se figur 11.1.

Figur 11.1 Princip för hur betyg ska sättas i ämnen¹⁷

Betyg i ämnet sätts efter varje nivå. Betyget från en nivå ersätts av betyget på nästa nivå fram till elevens slutliga betyg i ämnet.



En elev som har fått betyget F eller betyget Fx¹⁸ efter en nivå i ett ämne kan ändå fortsätta till nästa nivå (se även avsnitt 11.5.3 om stöd och om rätt att gå om en nivå). Det underkända betyget ersätts när eleven får ett nytt betyg i ämnet på nästa nivå. Eleven kan därför få ett godkänt betyg i ett ämne på en högre nivå, även om eleven har fått underkänt på någon tidigare nivå. Utredningen bedömer att motsvarande som i dag ska gälla för både ämnen och nivåer när det gäller möjligheten att föreskriva förkunskapskrav. Utredningen anser dock att förkunskapskrav för en viss nivå i ett ämne endast ska användas i undantagsfall, till exempel när det är relevant av säkerhetsskäl. Normalt sett bör det för ett ämne, där betygskriterierna är samma för hela ämnet, inte finnas spärrar mellan nivåer.

Betyget efter den sista nivån eleven läser i ett ämne under sin utbildning blir elevens slutliga betyg i ämnet. Om eleven får betyget F eller Fx på den avslutande nivån och har ett godkänt betyg på en underliggande nivå får eleven däremot två slutliga betyg i ämnet (se vidare avsnitt 11.3.3 om att elever ska få behålla godkänt betyg och 11.5.4 om betyget F och Fx). Elevens slutliga betyg i ämnena är de betyg

¹⁷ Vi använder i några bilder begreppet examensbevis för att symbolisera bevis på fullföljd utbildning. Där det är relevant avses även andra slutliga betygsdokument.

¹⁸ Utredningen föreslår i kapitel 13 att ytterligare ett underkänt betyg, Fx, ska införas.

som kommer med i examensbeviset, gymnasiesärskolebeviset, studiebeviset eller gymnasieintyget.

Elever kommer att läsa olika många nivåer i ett ämne beroende på vilket program de går på och de val de gör i sina studievägar. Det innebär att eleverna kommer ha betyg av olika omfattning i ett ämne på samma sätt som de i dag läser olika många kurser i ett ämne. Till exempel kommer alla elever med gymnasieexamen från högskoleförberedande program att ha betyg i svenska eller svenska som andraspråk som omfattar 300 poäng medan elever på yrkesprogram kan lämna gymnasieskolan med betyg i svenska eller svenska som andraspråk som omfattar 100, 200 eller 300 poäng, beroende på program och om eleverna har valt att läsa mer svenska eller svenska som andraspråk än vad som krävs för en yrkesexamen (se vidare i nästa avsnitt). Den poängomfattning av ämnet som betyget motsvarar måste därför anges i examensbeviset, gymnasiesärskolebeviset, studiebeviset eller gymnasieintyget.

I de tre följande avsnitten utvecklar vi beskrivningen av modellens delar och redovisar även hur ett undantag från modellen kan utformas.

11.3.2 Ämnen ska delas in i nivåer

Utredningens förslag: Ämnen ska bestå av en eller flera nivåer. På så sätt behålls möjligheten att ett ämne ska kunna läsas i olika omfattning på olika program samt inom vuxenutbildningen, inom ramen för en ämnesplan. Det medför även att elever kan få betyg som återkoppling innan det slutliga betyget sätts. Nivåindelning bidrar vidare till likvärdigheten i utbildningen i landet och underlättar byte av program, skola, lärare eller skolförhållanden.

I den nuvarande gymnasieskolan och gymnasiesärskolan kan en och samma kurs läsas på olika program, med några undantag.¹⁹ Kurserna och ämnena är således inte knutna till ett särskilt program utan ämnesplanen för till exempel engelska är densamma oavsett vilket program eleven läser. Det som skiljer programmen åt är i vilken omfattning

¹⁹ Till exempel består matematik kurs 1 av tre spår som endast kan läsas i definierade studievägar. Inom de gymnasiegemensamma ämnena finns 50-poängskurser som endast läses på yrkesprogram.

(antal poäng) eleverna läser ämnet. Utredningen anser att detta är en bärande princip för hur systemet är utformat och elevers möjlighet till val. Som nämnts tidigare har vi inte för avsikt att ändra systemet från grunden och anser att det är av stor vikt att elevers valmöjligheter kvarstår. Vi föreslår därför att ämnen delas in i nivåer, vilket fortsatt möjliggör att ett ämne kan ha en ämnesplan och ändå läsas i olika stor omfattning. På så sätt skapas inte heller återvändsgränder för elever som obligatoriskt på programmet endast läser en mindre omfattning av ett ämne. Nivåerna gör det möjligt för dem att senare bygga på med ytterligare nivåer, både som frivilligt val under gymnasieutbildningen eller inom vuxenutbildningen (se avsnitt 11.6 där utredningen föreslår att ämnesbetyg även införs inom vuxenutbildningen).

Genom att ämnen delas in i nivåer blir det möjligt att i ämnesplanen synliggöra progressionen i kunskapsinnehållet vilket kan stödja planeringen av undervisningen. Indelning i nivåer som har ett fastställt centralt innehåll stödjer vidare en likvärdig undervisning och utbildning och underlättar smidiga övergångar mellan introduktionsprogram, från introduktionsprogram till nationella program, mellan nationella program och från gymnasieskolan och gymnasiesärskolan till vuxenutbildningen. Slutligen underlättar nivåindelningen också möjligheten att ange olika omfattning av de ämnen som ska krävas för grundläggande och särskild behörighet till universitet och högskola.

Många ämnen kommer att bestå av två eller fler nivåer

Vi bedömer att många ämnen i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan kommer att bestå av två eller fler nivåer. Omfattningen av ett ämnes nivåer, och därmed även antalet nivåer, bestäms av hur långt det finns behov av att läsa ett ämne på olika program och inom vuxenutbildningen. Det bestäms också av när det kan vara relevant med betyg som avstämning på väg mot ett slutligt betyg i ämnet och vilken progressionstakt som är lämplig.

I nuvarande gymnasieskola och gymnasiesärskola omfattar huvuddelen av kurserna 100 poäng och skolformerna är därmed organiserade utifrån detta. Utredningen anser att det är en väl fungerande omfattning för en del av ett ämne och anser därför att en nivå som grundprincip bör omfatta högst 100 poäng i de gymnasiegemensamma och

gymnasiesärskolegemensamma ämnena samt karaktärsämnena på de högskoleförberedande programmen. De yrkesinriktade karaktärsämnena är ofta mer omfattande och får därför även mer undervisningstid per vecka. Utredningen bedömer därför att avstämningstillfällen i form av betyg inte behöver ges med samma poängintervall i dessa yrkesämnen.

För att undvika att ett underkänt betyg på en enda nivå leder till att eleven inte uppnår kraven för gymnasieexamen bör dock en nivå inte omfatta mer än 250 poäng. För gymnasieexamen från ett nationellt program i gymnasieskolan krävs minst 2 250 godkända poäng av de 2 500 poäng som utbildningen omfattar.²⁰ Eftersom de flesta av dagens kurser omfattar 100 poäng, och att kurser om 200 poäng inte heller är ovanliga, är vår bedömning att de flesta nivåerna i realiteten kommer att omfatta 100 eller 200 poäng. Det skulle dock i större yrkesämnen kunna finnas skäl till att dela in ämnen i några nivåer om 250 poäng för att på så sätt minska antalet nivåer.

11.3.3 Betyg i ämnet ska sättas efter varje nivå

Utredningens förslag: Betyg i ämnet ska sättas efter varje nivå för att ge tydlig information om elevens kunskapsnivå i ämnet samt hur långt eleven har läst i ämnet, vilket underlättar vid byte av lärare, program, skola eller skolform.

Även om eleven får ett underkänt betyg på den slutliga nivån i ämnet ska eleven behålla ett eventuellt godkänt betyg i ämnet på underliggande nivå(-er).

Det finns behov av betyg efter varje nivå

Enligt direktivet ska utredningen ta ställning till behovet av dokumentation av avklarade prestationer, till exempel i form av omdömen, delbetyg eller motsvarande samt vid behov lämna förslag på hur dessa ska utformas.

Utredningen har övervägt olika alternativ när det gäller elevernas avklarade prestationer. Vi kan se vissa fördelar med skriftliga omdömen

²⁰ I realiteten är det snarare 2 300 poäng som krävs eftersom de flesta kurser är på 100 poäng, och man kan då endast misslyckas med två sådana kurser eftersom godkända poäng krävs för en gymnasieexamen.

eftersom de kan ge eleven mer information om vilka kunskaper eleven både har och saknar. Samtidigt kan skriftlig återkoppling riskera att bli omfattande och otydlig och därmed inte tjäna sitt syfte. Ett införande av skriftliga omdömen skulle även medföra en ökning av lärares arbetsuppgifter och därmed arbetsbelastning.

Vi anser i stället att en mer adekvat återkoppling är att ge betyg i ämnet efter varje nivå. Ett sådant betyg anger var en elev befinner sig kunskapsmässigt och ger information till eleven när det gäller resterande studier i ämnet. Betyg efter en nivå utgör även en tillräckligt tydlig information om både hur långt eleverna har läst i ämnet och en information om kunskapsnivån i ämnet om eleven byter lärare, program, skola eller skolform. Att kunna ta med sig betyg från en viss nivå i ämnet är även viktigt inom introduktionsprogrammen där eleven kan påbörja studier i gymnasieämnen för att sedan fortsätta studierna på ett nationellt program, inom vuxenutbildningen eller gå ut i arbetslivet. Elevens rätt till extra anpassningar och särskilt stöd inom gymnasieskolan och gymnasiesärskolan är också kopplad till betyg genom att stödinsatser ska sättas in om en elev har eller riskerar att få ett underkänt betyg i en kurs.²¹ Vår bedömning är att det inte heller skulle medföra en större arbetsinsats från lärarnas sida att sätta betyg i ett ämne efter varje nivå än att sätta kursbetyg i dagens system. Det bör i stället underlätta för läraren när samma betygs-kriterier gäller för hela ämnet och läraren då får färre kriterier än i dag att förhålla sig till.

Exempel på hur betyg kan sättas på nivåer i några ämnen

Utredningen föreslår således att i ämnen med flera nivåer ska eleven få betyg i ämnet efter varje nivå, på väg mot sitt slutliga betyg i ämnet. Betyget efter en nivå ska spegla elevens kunskaper i ämnet på den nivå betyget avser och utgå från det centrala innehåll som är specificerat för nivån och den undervisning som har bedrivits. Varje nytt betyg sätts utifrån en uppsättning betygs-kriterier som gäller för hela ämnet. Den sista nivån som eleven läser ger (vid godkänt betyg) det slutliga betyget i ämnet som kommer att finnas med i examensbeviset, gymnasiesärskolebeviset, studiebeviset eller gymnasieintyget. Eftersom ett betyg i ett ämne kan omfatta olika många nivåer för olika

²¹ 3 kap. 5–7 §§ skollagen (2010:800).

elever måste de nivåer som ingår i betyget och även betygets poängomfattning anges i det slutliga betygsdokumentet.

Nedan presenterar vi exempel på hur betyg på nivåer skulle kunna tillämpas i ämnet charkuterikunskap i gymnasieskolan, ämnet skogsbruk i gymnasiesärskolan och ämnet svenska i gymnasieskolan, baserat på hur ämnena är utformade i dag. Exemplet utgår från situationer när eleverna får godkänt betyg i ämnet på samtliga nivåer. Hur en elevs slutliga betyg sätts och redovisas om eleven får betyget F eller Fx i ämnet på någon nivå beskriver vi senare i detta avsnitt och i avsnitt 11.5.4. Ämnena i exemplen kan även delas in i fler eller färre nivåer.

Exempel ämnet charkuterikunskap i gymnasieskolan

Ämnet charkuterikunskap består i dagens gymnasieskola av fyra kurser i charkuteri som bygger på varandra, samt en specialiseringskurs som bygger på kurs 4. Här exemplifierar vi hur ämnet, med undantag från specialiseringskursen, skulle kunna delas in i nivåer baserat på omfattningen av dagens kurser, se figur 11.2.

Ämnet delas in i fyra nivåer omfattande 100, 100, 200 respektive 100 poäng. Elever på restaurang- och livsmedelsprogrammet som läser charkuterikunskap får ett betyg i ämnet på nivå 1 efter 100 poäng och därefter ett nytt betyg i ämnet på nivå 2 efter sammanlagt 200 poäng som ersätter det tidigare betyget i ämnet från nivå 1. Efter nivå 3 får eleven på motsvarande sätt ett nytt betyg i ämnet som omfattar 400 poäng. Efter nivå 4 sätts ett nytt betyg i ämnet som omfattar 500 poäng och som ersätter betyget på nivå 3. Efter varje nivå bedöms och betygssätts elevernas kunskaper i ämnet utifrån samma uppsättning betygskriterier.

Figur 11.2 Exempel. Ämnet charkuterikunskap 500 poäng på restaurang- och livsmedelsprogrammet

Nivå 1 100p	Centralt innehåll charkuterikunskap nivå 1	Betyg i ämnet på nivå 1 charkuterikunskap, 100 poäng	En uppsättning betygskriterier
Nivå 2 100p	Centralt innehåll charkuterikunskap nivå 2	Betyg i ämnet på nivå 2 charkuterikunskap, 200 poäng	
Nivå 3 200p	Centralt innehåll charkuterikunskap nivå 3	Betyg i ämnet på nivå 3 charkuterikunskap, 400 poäng	
Nivå 4 100p	Centralt innehåll charkuterikunskap nivå 4	Betyg i ämnet på nivå 4 charkuterikunskap, 500 poäng	

Exempel ämnet skogsbruk i gymnasiesärskolan

Ämnet skogsbruk består i dagens gymnasiesärskola av tre kurser om vardera 100 poäng som bygger på varandra. Vi har därför exemplifierat ämnet med tre nivåer, se figur 11.3.

Elever på programmet för skog, mark och djur som läser ämnet skogsbruk får ett betyg i ämnet på nivå 1 efter 100 poäng och därefter ett nytt betyg i ämnet på nivå 2 efter 200 poäng som ersätter det tidigare betyget. Efter nivå 3 sätts ett nytt betyg i ämnet som omfattar 300 poäng som ersätter betyget på nivå 2. Efter varje nivå bedöms och betygssätts elevernas kunskaper i ämnet utifrån samma uppsättning betygskriterier.

Figur 11.3 Exempel. Ämnet skogsbruk 300 poäng på programmet för skog, mark och djur

Nivå 1 100p	Centralt innehåll skogsbruk nivå 1	Betyg i ämnet på nivå 1 skogsbruk, 100 poäng	En uppsättning betygskriterier
Nivå 2 100p	Centralt innehåll skogsbruk nivå 2	Betyg i ämnet på nivå 2 skogsbruk, 200 poäng	
Nivå 3 100p	Centralt innehåll skogsbruk nivå 3	Betyg i ämnet på nivå 3 skogsbruk, 300 poäng	

Exempel ämnet svenska i gymnasieskolan

Ämnet svenska (eller ämnet svenska som andraspråk) ingår i alla nationella program i gymnasieskolan. I dag består ämnet svenska bland annat av kurserna svenska 1, svenska 2 och svenska 3 som omfattar 100 poäng vardera och bygger på varandra. Vi har därför exemplifierat ämnet svenska med tre nivåer, se figur 11.4–11.6. Som nämnts tidigare kommer elevens slutliga betyg i ämnena kunna omfatta olika många poäng för olika elever beroende på program och i vilken omfattning en elev läser ett ämne.

I de program där svenska ingår med 300 poäng, i nuläget de högskoleförberedande programmen, får eleven ett betyg i ämnet på nivå 1 efter 100 poäng och därefter ett nytt betyg i ämnet på nivå 2 efter 200 poäng som ersätter det tidigare. Efter nivå 3 sätts ett nytt betyg i ämnet som omfattar 300 poäng och som ersätter betyget på nivå 2, se figur 11.4. Efter varje nivå bedöms och betygssätts elevernas kunskaper i ämnet utifrån samma uppsättning betygskriterier.

Figur 11.4 Exempel. Ämnet svenska 300 poäng på högskoleförberedande program

Nivå 1 100p	Centralt innehåll svenska nivå 1	Betyg i ämnet på nivå 1 svenska, 100 poäng	En uppsättning betygskriterier
Nivå 2 100p	Centralt innehåll svenska nivå 2	Betyg i ämnet på nivå 2 svenska, 200 poäng	
Nivå 3 100p	Centralt innehåll svenska nivå 3	Betyg i ämnet på nivå 3 svenska, 300 poäng	

I program där ämnet svenska ingår med 100 poäng, som i de flesta yrkesprogram, får eleven ett slutligt betyg i ämnet redan på nivå 1, se figur 11.5.

Figur 11.5 Exempel. Ämnet svenska 100 poäng på yrkesprogram

Nivå 1 100p	Centralt innehåll svenska nivå 1	Betyg i ämnet på nivå 1 svenska, 100 poäng	En uppsättning betygskriterier
Nivå 2 100p	Centralt innehåll svenska nivå 2	Betyg i ämnet på nivå 2 svenska, 200 poäng	
Nivå 3 100p	Centralt innehåll svenska nivå 3	Betyg i ämnet på nivå 3 svenska, 300 poäng	

I program där ämnet svenska ingår med 200 poäng, i nuläget barn- och fritidsprogrammet (BF) och vård- och omsorgsprogrammet (VO), får eleven ett betyg i ämnet efter nivå 1 och därefter ett nytt betyg i ämnet efter nivå 2 som ersätter betyget från nivå 1, se figur 11.6.

Figur 11.6 Exempel. Ämnet svenska 200 poäng på BF och VO

Nivå 1 100p	Centralt innehåll svenska nivå 1	Betyg i ämnet på nivå 1 svenska, 100 poäng	En uppsättning betygskriterier
Nivå 2 100p	Centralt innehåll svenska nivå 2	Betyg i ämnet på nivå 2 svenska, 200 poäng	
Nivå 3 100p	Centralt innehåll svenska nivå 3	Betyg i ämnet på nivå 3 svenska, 300 poäng	

Elever ska alltid få behålla ett godkänt betyg

I ett system med ämnesbetyg skulle ett underkänt betyg kunna få större negativa konsekvenser för elevens möjligheter att nå en gymnasieexamen än i nuvarande system med kursbetyg. Om en elev skulle få betyget F eller Fx på den sista nivån i ett ämne med tre nivåer om vardera 100 poäng skulle det underkända betyget omfatta 300 poäng,

oavsett vilka betyg eleven fått på de lägre nivåerna. Det skulle i sin tur innebära att eleven inte får sin gymnasieexamen.²²

En elev som har godkänt betyg i ämnet på en underliggande nivå har dock visat de kunskaper som krävs till och med den nivån. Det skulle därför inte upplevas rättvist om det godkända underliggande betyget inte skulle vara något värt. Risken att få ett underkänt betyg på en nivå som skulle medföra ett underkänt betyg i ett helt ämne skulle även kunna utgöra hinder för att eleven frivilligt väljer ytterligare nivåer i ämnet.

Utredningen föreslår därför att när en elev har fått ett godkänt betyg i ämnet på en nivå men underkänt på efterföljande nivå (-er) ska eleven få två slutliga betyg i ämnet, dels det godkända betyget med angivelse om nivå och omfattning i poäng, dels betyget F eller Fx med angivelse om vilka nivåer betyget gäller och den omfattning i poäng som betyget omfattar. Med denna lösning förlorar en elev inte alla gymnasiepoäng eller gymnasiesärskolepoäng i ämnet om eleven får ett underkänt betyg efter den avslutande nivån. På så sätt blir det inte heller svårare att i ett system med ämnesbetyg nå en gymnasieexamen eller få ett gymnasiesärskolebevis än i ett kursutformat system. Möjligheten att behålla ett godkänt betyg i ämnet till en viss nivå medför även att eleven senare, inom vuxenutbildningen eller genom prövning, kan komplettera med de resterande nivåerna i ämnet i stället för att läsa om hela ämnet.

Grundläggande högskolebehörighet för elever på yrkesprogram

Möjligheten att läsa in grundläggande högskolebehörighet för elever på yrkesprogram ska vara densamma som i dag. Utredningen anser även att betygssättningen ska följa samma princip som för elever på högskoleförberedande program, det vill säga att betygen i svenska eller svenska som andraspråk och engelska ska bytas ut tills elevens slutliga betyg i ämnet sätts.

Utredningen har övervägt att svenska eller svenska som andraspråk ska betygssättas enligt en annan princip på yrkesprogram, eftersom de nuvarande kurserna 2 och 3 anses svåra. Med liknande ökning i svårighetsgrad mellan nivåerna i ett framtida ämnesutfor-

²² För en gymnasieexamen krävs dock en angiven omfattning i vissa ämnen vilket innebär att eleverna måste ha ett godkänt betyg på sista nivån i dessa ämnen för att få en gymnasieexamen.

mat system finns det en risk att elever avstår att välja högre nivåer än de som ingår i den valda utbildningen, eftersom de inte vill riskera att få ett underkänt betyg eller att betyget i ämnet sänks. Vi menar dock att syftet med att läsa in grundläggande högskolebehörighet, det vill säga bli behörig till universitets- och högskoleutbildning, bör vara ett tillräckligt starkt incitament för en elev att välja ytterligare nivåer i ämnet. Vid antagningen konkurrerar eleven med elever som har haft svenska eller svenska som andraspråk nivå 1–3 obligatoriskt i sin utbildning. Vid en sådan konkurrenssituation bör samma förutsättningar gälla. Hur betyg i ämnen för grundläggande behörighet ges utgör därför också en rättvisaspekt. En princip med separata betyg skulle eventuellt kunna påverka hur elever väljer program för att maximera sitt meritvärde och inte heller ge eleverna fördelarna med ämnesbetyg. Motsvarande argument bör även gälla för de elever på yrkesprogram som ska läsa in grundläggande högskolebehörighet i engelska, det vill säga dagens engelska 6.

Följande gäller då för elever från yrkesprogram som vill läsa in grundläggande högskolebehörighet. Om en elev på ett yrkesprogram med godkänt betyg i svenska eller svenska som andraspråk på nivå 1 (100 poäng) väljer att läsa till nivå 2–3 (det vill säga totalt 300 poäng) kommer elevens betyg efter nivå 1 att ersättas av ett nytt betyg i ämnet efter nivå 2 för att slutligen ge ett nytt betyg i ämnet efter nivå 3. Skulle eleven få underkänt betyg på både nivå 2 och 3 kommer eleven ändå ha kvar ett godkänt betyg i ämnet på nivå 1 vilket krävs för en gymnasieexamen från ett yrkesprogram (se avsnitt 11.5.4 om betygen F och Fx).²³ Att eleven på detta sätt behåller betyg i ämnet på nivå 1 är viktigt eftersom en gymnasieexamen kan vara avgörande för att komma in på arbetsmarknaden. En gymnasieexamen från ett yrkesprogram ger också grundläggande behörighet till yrkeshögskoleutbildningar.

²³ På barn- och fritidsprogrammet och vård- och omsorgsprogrammet ingår ämnet svenska 200 poäng obligatorisk och motsvarande princip gäller för dessa elever förutom att de får sitt ämnesbetyg efter nivå 2.

11.3.4 Det ska finnas möjlighet till undantag från modellens principer

Utredningens förslag: Det ska i gymnasieskolans ämnen i undantagsfall vara möjligt med slutliga betyg från mindre delar av ämnet. Dessa ska benämnas block och kunna innehålla en eller fler nivåer. Ett block kan ha en egen uppsättning betygskriterier.

Utredningens bedömning: Ämnen som ger meritpoäng kan behöva delas in block för att elever ska vilja välja mer avancerade nivåer.

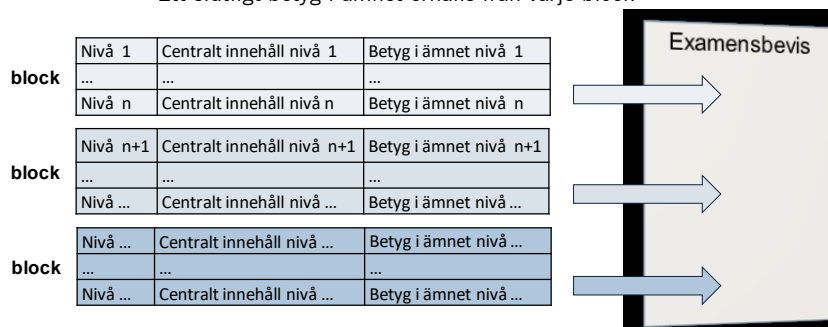
Det ska kunna finnas undantag från modellen

Utredningen anser att de flesta ämnen kan utformas utifrån modellen. Det kan dock finnas anledning att möjliggöra undantag för ett fåtal av gymnasieskolans ämnen. Utredningen föreslår därför att det i skollagen införs en reglering, enligt vilken regeringen får besluta att det för något eller några preciserade ämnen ska göras undantag från modellen och att betyg i stället ska sättas i mindre delar av ämnet, så kallade block.

Ett block kan bestå av en eller flera nivåer och betyg sätts i blocket efter varje avslutad nivå, i stället för i ämnet efter varje avslutad nivå. Betyg på nivåer inom samma block ersätts av varandra precis som betygen på nivåer i ett ämne. En elev tar med sig betyget från den sist lästa nivån i blocket till examensbeviset. Genom konstruktionen med block ”spärras” därmed ett slutligt betyg i ämnet för varje block så att det inte byts ut mot ett betyg i nästa block. Följden blir att eleven i ett sådant ämne kan få flera godkända slutliga betyg i ämnet i examensbeviset, se figur 11.7.

Figur 11.7 Principen för betyg i ämnen som är indelade i block

Ett slutligt betyg i ämnet erhålls från varje block



Utgångspunkten ska vara att betygssättningen i blocken ska ske mot en uppsättning betygskriterier i ämnet. I de författningsförslag vi lämnar ger vi dock möjlighet att vid behov ange en uppsättning betygskriterier för varje block.

Det kan finnas behov av att dela in ämnen som ger meritpoäng i block

Av utredningens direktiv framgår att den modell för ämnesbetyg som utredningen ska ta fram inte ska bidra till att elever väljer bort program som kan uppfattas som krävande för att maximera sitt meritvärde, till exempel program som innehåller omfattande studier i matematik. Meritpoängssystemet infördes 2007 med intentionen att stimulera till mer studier i matematik och språk (se även i kapitel 5 om meritpoäng och antagning till universitet och högskola). 2014 infördes även meritpoäng för fördjupningskurser i ämnet svenskt teckenspråk för hörande.

Utredningens bedömning är att ämnen där blockindelning skulle vara relevant utifrån vad som framgår av direktivet är de ämnen i gymnasieskolan som kan ge meritpoäng, det vill säga matematik, engelska, moderna språk och svenskt teckenspråk för hörande. Vi ser samtidigt att dessa ämnen skulle fungera väl för ämnesbetyg eftersom de har en inbyggd progression. Det kan även anses oklart vad betyg från underliggande block i ett ämne säger om elevens kunskaper i ämnet i relation till betyg på efterföljande block, vilket

liknar kursbetygens dilemma. Utredningen har dock tagit fasta på att regeringen särskilt pekat ut matematik och språk som ämnen elever ska stimuleras att läsa mer av. Vi har därför gjort bedömningen att det utifrån hur meritpoängen fördelas i dag behövs en särskild lösning för dessa ämnen för att elever ska våga välja mer avancerade nivåer utan att uppleva att de riskerar att sänka det betyg de fått tidigare i ämnet.

Utgångspunkter för blockindelning

Utredningen har undersökt hur de ämnen som ger meritpoäng skulle kunna delas in i block. Vi har genom detta identifierat olika aspekter som kan påverka hur blockindelningen av ämnena ska se ut. Sådana aspekter är bland annat:

- hur syftet med ämnesbetyg i möjligaste mån kan uppnås, det vill säga möjlighet till fördjupning och lärande över tid,
- hur elever vanligen läser ämnena utifrån program, studieväg och kursval,
- hur spåren i matematik ser ut och hur eleverna ska få fördel av att läsa flera nivåer innan det slutliga betyget i blocket sätts samtidigt som meritvärderingen ska upplevas som rättvis och motverka strategiska val,
- hur meritpoängen fördelas, och
- hur elever kan uppmuntras att fördjupa sig i ämnet.

Som nämnts tidigare lämnar utredningen inga förslag till blockindelning eller vilka ämnen som bör delas in i block utan möjliggör enbart för att ämnen ska kunna delas in i block. Vi gör dock bedömningen att ämnen som ger meritpoäng kan vara aktuella att dela in i block i syfte att elever ska välja mer avancerade nivåer i dessa ämnen. Det är Skolverkets uppgift, inom ramen för en kommande ämnesöversyn, att bedöma om det finns behov av att dela in vissa ämnen i block eller om sådana ämnen bör hanteras på annat sätt, exempelvis delas.

11.4 Ämnen och ämnesplaner behöver ses över

Utredningens förslag: Statens skolverk ska ges i uppdrag av regeringen att se över och utforma ämnesplaner och ämnen, samt som en följd även programstrukturer, så att de fungerar för ämnesbetyg i en ämnesutformad gymnasieskola och gymnasiesärskola.

Som nämnts tidigare har utredningens utgångspunkt varit att inte föreslå alltför omfattande förändringar utan att i stället bygga på det som fungerar i dagens gymnasieskola och gymnasiesärskola. Vid framtagande av den modell som utredningen föreslår för ämnesbetyg har vi därför utgått från att samma ämne ska kunna läsas i olika utsträckning på flera program, att elever även fortsättningsvis ska kunna göra val inom sin utbildning, att elever på yrkesprogram ska kunna välja om de vill läsa in grundläggande högskolebehörighet och att systemet ska vara tydligt kopplat till vuxenutbildningen. Vi har också tagit hänsyn till att ämnen fortsatt ska kunna ge meritpoäng.

11.4.1 Utformning av ämnen och ämnesplaner för ämnesbetyg

Dagens kurser är inte utformade för att skapa ett sammanhållet ämne utifrån vad vi menar med en ämnesutformad gymnasieskola och gymnasiesärskola, det vill säga ett system där ämnets ingående delar tydligt bygger på varandra och utgör en helhet. Ämnen i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan behöver vara konstruerade så att eleven har möjlighet att komma så långt som möjligt i sitt lärande i varje ämne innan elevens slutliga betyg sätts. För att uppnå detta måste progressionen i ämnesplanerna uttryckas i djup och bredd, både sett till innehåll och ur ett lärandeperspektiv. Strukturen i dagens ämnesplan är inte heller utformad för att stödja ämnesbetyg. Utredningens förslag förutsätter därför att ämnens innehåll och avgränsningar mot varandra samt ämnesplanernas uppbyggnad i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan ses över för att fungera i den modell för ämnesbetyg som utredningen föreslår. Vi föreslår att Skolverket ges i uppdrag att genomföra denna översyn.

Som en följd av översynen av ämnen och ämnesplaner behöver programstrukturerna ses över. I samband med denna översyn kan det även finnas behov av att se över examensmål och programmål. Det

ingår inte i vårt uppdrag att föreslå förändringar av de nationella programmen men vi vill ändå lyfta att det i Skolverkets kommande uppdrag om en ämnesöversyn även kan finnas ett behov av att nuvarande program och inriktningar inom programmen ses över. I följande avsnitt beskriver vi vilka förändringar av ämnen och ämnesplaner som vi bedömer bör genomföras för att fungera med den modell vi föreslår.

Det bör som i dag finnas en ämnesplan per ämne

Ämnesplanerna beskriver ramarna för respektive ämne i gymnasieskolan eller gymnasiesärskolan. Dagens ämnesplaner innehåller ämnets syfte och de ingående kurserna med tillhörande centralt innehåll och kunskapskrav. Modellen för ämnesbetyg utgår från att det, som i dag, ska finnas en ämnesplan för varje ämne. I ämnesplanen ska också det undervisningsinnehåll som är centralt anges för varje nivå i ämnet. Till skillnad från i dag ska det däremot finnas endast en uppsättning betygs-kriterier för betygssättning i ämnet. En översyn av ämnesplanernas struktur behöver därför göras i samband med översynen av ämnena.

En utgångspunkt för avgränsningen av ett ämne är att det ska gå att konstruera en uppsättning betygs-kriterier för hela ämnet.²⁴ Ämnen som redan nu består av enbart kurser som bygger på varandra kan därför sannolikt ämnesutformas med en mindre insats. Ämnen som i nuvarande system innehåller sidoordnade kurser kan däremot komma att behöva byggas om eller delas.²⁵ Innehållet i mer fristående kurser kan bli en del av ett ämne eller bli ett nytt ämne.

Mot bakgrund av detta kommer i flera fall nivåerna i ämnen i ett nytt ämnesutformat system inte motsvara de kurser som finns i det nuvarande kursutformade systemet. Därför kommer inte heller ämnen med samma beteckning alltid att motsvara varandra i de två systemen vilket innebär att så kallade motsvarandelistor behöver tas fram (se vidare kapitel 16).

²⁴ Vi föreslår dock en undantagsbestämmelse som innebär att det ska vara möjligt med flera uppsättningar betygs-kriterier för vissa ämnen (se avsnitt 11.3.4).

²⁵ Ämnen som i dag kan anses innehålla flera ämnen, till exempel hantverk och moderna språk, behöver särskilt ses över för att fungera med utredningens modell för ämnesbetyg och därmed med våra förslag till reglering om bland annat prövning och möjligheten att läsa om ett ämne, se avsnitt 1.5.5.

Ämnen ska fortsatt kunna användas inom olika program

Utredningens utgångspunkt är att ett ämne på samma sätt som i dag bör kunna användas på olika program och inom vuxenutbildningen. Vid konstruktion av ämnena måste därför hänsyn tas till att olika elever läser olika långt i ämnena. Nivåerna i ämnen, likt exempelvis svenska eller svenska som andraspråk där eleverna läser antingen 100, 200 eller 300 poäng i ämnet (1–3 nivåer), måste således konstrueras på ett sätt så att alla elever får relevanta ämneskunskaper som är nödvändiga för de examensmål deras respektive utbildning syftar mot. I många ämnen ska även en eller flera nivåer kunna ingå i yrkespaket. I vissa fall kommer dock endast någon eller några få nivåer att ingå i sådana yrkespaket eller läsas av elever på introduktionsprogram innan de går ut i arbetslivet. Det är därför viktigt att även elever som bara läser några få nivåer får med sig kunskaper som innebär att de kan utföra vissa arbetsuppgifter fullt ut. Vid konstruktionen av nivåer i ett ämne behöver därför detta beaktas så att det blir möjligt att sätta samman yrkespaket som leder till att eleverna blir anställningsbara (se mer om introduktionsprogram i avsnitt 11.5.1 och yrkespaket i avsnitt 11.6.1).

Ämnen ska kunna användas i flera skolformer

Gymnasieskolan och gymnasiesärskolan ska ge en god grund för yrkesverksamhet och fortsatta studier samt för personlig utveckling och ett aktivt deltagande i samhällslivet.²⁶ Kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och som särskild utbildning på gymnasial nivå²⁷ ska ge vuxna möjlighet att utveckla sina kunskaper och sin kompetens i syfte att stärka sin ställning i arbets- och samhällslivet samt att främja sin personliga utveckling. Den ska även främja en personlig utveckling, ge en god grund för elevernas fortsatta utbildning, och utgöra en bas för den nationella och regionala kompetensförsörjningen till arbetslivet.^{28, 29} Ämnena måste konstrueras utifrån de olika skolformernas syfte och behov, men måste också avgränsas i relation

²⁶ 15 kap. 2 § skollagen.

²⁷ Från den 1 juli 2020 är särskild utbildning för vuxna (sär vux) inte längre en egen skolform utan ingår i skolformen kommunal vuxenutbildning (komvux) med benämningen ”komvux som särskild utbildning på grundläggande nivå” respektive ”komvux som särskild utbildning på gymnasial nivå”. Prop. 2019/20:105, bet. 2019/20: UbU22, rskr. 2019/20:300.

²⁸ 20 kap. 2 § skollagen.

²⁹ Prop. 2019/20:105, bet. 2019/20: UbU22, rskr. 2019/20:300.

till både varandra och till eventuella tidigare och följande nivåer i utbildningssystemet. Vid framtagande av ämnesplaner behöver även hänsyn tas till att vuxenutbildningen omfattar både unga och äldre vuxna med olika erfarenheter och behov.

I dag finns försöksverksamhet med så kallade spetsutbildningar för elever inom grundskolan.³⁰ Spetsutbildningar ger en särskild fördjupning och breddning inom ett eller flera ämnen som utbildningen är inriktad mot. Eleverna i grundskolan kan läsa gymnasiekurser och få betyg i dessa kurser. Eleverna följer i övrigt den ordinarie undervisningen. Samma möjligheter som i dag bör fortsatt gälla för elever som i grundskolan har läst gymnasieämnen. Det innebär att de ska kunna fortsätta sina studier i ämnet i gymnasieskolan och då läsa nivåer i aktuellt ämne.

Ett ämne bör varken ha för stor eller för liten omfattning

Utredningen har inte satt en absolut gräns för omfattningen av ett ämne, eftersom detta är en fråga som bör ingå i Skolverkets kommande översyn, utan tar här endast upp några aspekter som har framkommit under utredningens analyser och som kan få betydelse vid konstruktionen av ämnen.

Vår sammantagna bedömning är att ämnenas omfattning i normalfallet kommer att omfatta 100–500 poäng. Undantag kan eventuellt bli några 50-poängsämnen och några större ämnen inom yrkesprogrammen. Vår bedömning är att de fördelar med ämnesbetyg som vi tagit upp tidigare uppnås redan med ett slutligt betyg i ämnet efter två nivåer jämfört med två kursbetyg. Det innebär att även ämnen om 100–200 poäng, som innefattar flera nivåer, kommer att medföra bättre förutsättningar än i dag för läraren att lägga upp en mer långsiktig undervisning och därmed ge eleven större möjligheter till ett fördjupat lärande.

³⁰ Spetsutbildningar finns även i gymnasieskolan och då läser eleverna högskolekurser. Detta bör de fortsatt kunna göra på motsvarande sätt som i dag.

Nackdelar med alltför omfattande ämnen

Det kan finnas nackdelar med alltför omfattande ämnen eftersom de kan få stor påverkan på elevernas meritvärden och därmed möjlighet att komma in på en önskad utbildning. Ett enskilt betyg bör därför inte omfatta för många poäng. Elever som ska välja gymnasieprogram kan också värdera programmen olika utifrån hur ämnena och ämnenas storlek kan påverka möjligheterna att få ett så högt meritvärde som möjligt från gymnasieutbildningen.

En annan oönskad effekt av poängmässigt omfattande ämnen kan bli att elever av meritvärdestaktiska skäl väljer bort att inom programfördjupningen eller det individuella valet fördjupa sig i ett sådant ämne eftersom ett betyg i ämnet motsvarar alla poäng eleven dittills har läst i ämnet.³¹ Om en elev väljer att läsa vidare i ämnet kommer det nya betyget i ämnet att omfatta än mer poäng och om eleven upplever en risk att detta betyg blir lägre än det betyg eleven hade tidigare i ämnet kan det medföra att eleven inte vågar läsa vidare i ämnet. En strategi skulle då kunna vara att eleven väljer att läsa ett annat nytt ämne, eller att fördjupa sig i ett ämne där betyget inte kommer omfatta lika många poäng eller där eleven tror sig kunna behålla eller höja betyget. Om eleverna av detta skäl väljer så många nya ämnen som möjligt inom det valbara utrymmet motverkas mycket av syftet med att införa ämnesbetyg och på program med omfattande programfördjupning skulle utbildningen riskera att bli mer fragmentiserad än i dag. Sådana effekter kan dock motverkas vid ämneskonstruktionen genom en avvägning av hur omfattande ämnen ska vara och om fördjupningarna i ämnen ska ingå i befintliga ämnen eller utgöra nya ämnen. Det kan också hanteras genom att öka omfattningen av obligatoriska delar i programstrukturen. Utredningen har inhämtat synpunkter från branschorganisationer om en sådan ökad styrning av yrkesutbildningarna i gymnasieskolan och de är generellt positiva till det.³² De menar dock att det måste finnas en garanti för att smala yrkesutgångar som få elever söker till inte försvinner utan anordnas någon annanstans i utbildningssystemet, exempelvis inom kommunernas vuxenutbildning.

När ämnen konstrueras måste hänsyn tas till att det ska finnas personer (blivande lärare) med rätt kompetens som gör det möjligt för

³¹ Ett undantag från principen för betyg i ämnet kan bli de ämnen som beskrivs i avsnitt 11.3.4.

³² Utredningen har genom en konsult genomfört cirka 40 möten med drygt 20 branschorganisationer.

dem att bli behöriga i ämnena. Detta kan bli särskilt påtagligt för omfattande yrkesämnen där Skolverket vid ämneskonstruktionen behöver ha i åtanke de yrkespersoner som ska kunna bli behöriga att undervisa i ämnet. Ett ämne kan då inte göras bredare till sitt innehåll än att en kvalificerad yrkesperson i sitt yrkesliv rimligtvis ska kunna ha förvärvat de yrkeskunskaper som krävs för att, efter genomgången lärarutbildning, vara behörig att undervisa i hela ämnet.³³ Det är vidare av stor vikt att översynen av ämnen inte leder till förändringar i ämneslärarutbildningen.

Nackdelar med ämnen med liten omfattning

Det finns även nackdelar med ämnen som har alltför liten omfattning eftersom det kan medföra samma negativa konsekvenser som tidigare tagits upp om dagens kursutformning, exempelvis fragmentiserad utbildning och stress (se avsnitt 11.1.1 och 11.2.1). För att kunna sätta betyg i ett ämne behöver läraren ett visst underlag och när utbildningen delas in i små enheter finns det risk att läraren fokuserar mer på att samla in betygsunderlag och mindre på undervisningen och elevernas lärande. Små enheter som läses över en längre tid i stället för mer koncentrerat kan också medföra upphackade skoldagar med många korta lektioner i olika ämnen vilket kan bidra till stress för både lärare och elever. Enligt utredningen kan det dock i undantagsfall finnas skäl att konstruera små ämnen om 50 poäng för att garantera vissa specifika kompetenser inom yrkesprogrammen, exempelvis för kunskaper som behövs för certifieringar.

I dagens gymnasieskola finns kurser om 50 poäng³⁴ som i en ämnesöversyn kan komma att konstrueras som nivåer om 50 poäng inom ett ämne. Exempelvis kan det obligatoriskt komma att ingå en nivå om 50 poäng i historia för elever på yrkesprogram på motsvarande sätt som det i dag ingår en kurs om 50 poäng (för elever som läser ämnet historia i större omfattning kommer fler nivåer av ämnet att ingå). Det innebär att elever på yrkesprogram även i framtiden kom-

³³ Lärarens yrkeskunskaper ska ligga på nivå fem i Sveriges referensram för kvalifikationer, SeQF, vilket framgår av Universitets- och högskolerådets föreskrifter (UHRFS 2013:4) om kvalificerade och relevanta yrkeskunskaper för särskild behörighet till utbildning som leder till yrkesexamen samt i Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2012:4) om vilka yrkeskunskaper som krävs för att undervisa i ett yrkesämne.

³⁴ Detta avser till exempel de kurser som även benämns gymnasiegemensamma ämnen i de program de ingår som sådana.

mer att få en kort utbildning i vissa ämnen. De kommer då inte att få fördelarna av ämnesbetyg i dessa ämnen, det vill säga djuplärande och lärande över tid. Utredningen ser det visserligen inte som sitt uppdrag att lämna förslag om ämnens omfattning men instämmer i de problem som påtalats allt sedan den kursutformade gymnasieskolan infördes: att mindre enheter (kurser) kan leda till fragmentisering och därmed inte främjar ett långsiktigt lärande. Vi menar att nivåer med liten omfattning därför i möjligaste mån bör undvikas.

11.5 Följder av modellen

11.5.1 Följder av modellen för introduktionsprogrammen

För introduktionsprogrammen är det inte reglerat vilka ämnen som ska ingå i elevernas utbildning. Elever på introduktionsprogram kan studera såväl grundskolans ämnen som gymnasiekurser. Utbildningen kan bland annat syfta till att eleven ska bli behörig till ett nationellt program eller få en yrkesinriktad utbildning som underlättar för eleven att etablera sig på arbetsmarknaden. På introduktionsprogram kan därför sammanhållna yrkesutbildningar, så kallade yrkespaket, ingå. Dessa består av ett antal kurser, som kan läsas både inom introduktionsprogrammen och i vuxenutbildningen (se mer om yrkespaket i avsnitt 11.6.1).

Av utredningens direktiv framgår att den modell som övervägs för ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan även behöver analyseras i förhållande till introduktionsprogrammen. Vidare framgår att det är angeläget att ämnesbetygen medger att elever på introduktionsprogram även i fortsättningen kan studera ämnen som finns i gymnasieskolans nationella program. Det är också viktigt att modellen inte hindrar övergångar från introduktionsprogrammen till nationella program eller vuxenutbildning, eller att elevernas utbildning förlängs på grund av modellens utformning.

Utredningens bedömning är att den modell för ämnesbetyg som föreslås kommer att fungera även inom introduktionsprogrammen. Utredningen har beaktat att elever på introduktionsprogram har behov av att kunna läsa olika långt i ett ämne. Vi menar att detta behov möts av den föreslagna konstruktionen med att ämnen delas in i nivåer. Det är dock viktigt vid ämnesöversynen att nivåerna konstrueras med perspektivet att även tidiga nivåer i ett ämne ska kunna

leda till användbara kunskaper för elever som ska gå ut i arbetslivet efter sin utbildning på ett introduktionsprogram.

Om en elev ska läsa vidare på ett nationellt program eller inom vuxenutbildningen tar eleven med sig sitt betyg i ämnet från den nivå eleven har läst på introduktionsprogrammet. Det betyget byts sedan ut, enligt modellen, när eleven läser vidare i ämnet. Elever på introduktionsprogram som inte läser klart en hel nivå i ett ämne ska som i dag få en skriftlig bedömning på den oavslutade nivån tillsammans med gymnasiebetyget.³⁵

11.5.2 Fjärde tekniskt år, riksrekryterande utbildningar, lärlingsutbildning och APL

Vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år

Elever som har en gymnasieexamen från teknikprogrammet eller likvärdiga kunskaper kan läsa en vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år. Utredningen föreslår att ämnesbetyg ska gälla även på det fjärde tekniska året enligt modellen. Om en elev inom denna utbildning läser ytterligare nivåer i ämnen som redan ingår i elevens gymnasieexamen redovisas dock dessa för sig i ett examensbevis från vidareutbildningen och påverkar inte det ämnesbetyg som eleven sedan tidigare har i sin gymnasieexamen.

Riksrekryterande utbildningar med egna examensmål

Inom gymnasieskolan finns utbildningar med egna examensmål i form av flygteknikutbildning, marinteknikutbildning, sjöfartsutbildning, tågteknikutbildning, samiska näringar och yrkesdansarutbildning. Utbildningarna innehåller samma gymnasiegemensamma ämnen som yrkesprogrammen och därutöver karaktärsämnen och några valbara ämnen som är gemensamma med de nationella programmen. Vi ser inte att förslaget till modell för ämnesbetyg behöver tillämpas annorlunda för dessa utbildningars karaktärsämnen än för övriga ämnen i gymnasieskolan.

³⁵ 8 kap. 20 § gymnasieförordningen.

Arbetsplatsförlagt lärande (APL)

Arbetsplatsförlagt lärande (APL) är lärande på en eller flera arbetsplatser och förekommer framför allt i yrkesutbildning inom de skolformer som berörs av förslaget om ämnesbetyg.³⁶ APL innebär att kurser eller delar av kurser förläggs till en eller flera arbetsplatser.

Med modellen för ämnesbetyg bör motsvarande som i dag gälla, det vill säga hela nivåer eller delar av nivåer i ämnen kan förläggas till arbetsplatser. När ämnen och ämnesplaner anpassas för ämnesbetyg måste detta beaktas.

De branschorganisationer utredningen har varit i kontakt med har ställt sig positiva till ämnesbetyg när det gäller APL och framhållit att det kan underlätta att förlägga lärandet till arbetsplatser om ämnena blir mer sammanhängande och även mer omfattande än nuvarande kurser. Utredningen instämmer i att det kan bli lättare att planera och organisera hur och när APL ska förläggas om mer av innehållet i ämnet löper genom varje nivå så att nivåerna har ett bredare innehåll än dagens kurser. Vi menar också att en tydlig progression mellan nivåerna kan stödja lärarnas och arbetsplatsernas planering av elevernas kunskapsutveckling på arbetsplatserna. Utredningen ser inte i övrigt att APL påverkas av förslaget till modell för ämnesbetyg i sig, eftersom samma ämnesplaner gäller för elevens lärande på arbetsplatsen som i skolan.

Lärlingsutbildning

Lärlingsutbildning är ett alternativ till skolförlagd yrkesutbildning och är möjlig inom alla de skolformer som berörs av förslaget om ämnesbetyg.³⁷ Den ska i huvudsak vara förlagd till en eller flera arbetsplatser, det vill säga utbildningen består till stor del av APL. Lärlingsutbildningen i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan följer samma programstrukturer och därmed samma ämnesplaner som den skolförlagda utbildningen.

Utredningen anser att de fördelar som ämnesutformning och ämnesbetyg kan komma att medföra för APL på motsvarande sätt

³⁶ I gymnasiesärskolan ingår APL på de nationella programmen. Inom vuxenutbildningen ingår APL inom regionalt yrkesvux och i övrigt inom vuxenutbildningen om huvudmannen bestämmer det.

³⁷ Även på introduktionsprogrammen i gymnasieskolan kan eleverna ha ett lärlingsliknande upplägg.

bör innebära fördelar för lärlingsutbildningen. Det är dock av vikt att lärlingsutbildningens än större behov av att anpassas i planering och upplägg efter arbetslivets förhållanden beaktas vid översynen av ämnen och ämnesplaner.

11.5.3 Elevens rätt till stöd

Det är av stor vikt att elevens rätt till stöd inte försämras med införandet av ämnesbetyg. Utredningen har därför utformat författningsförslagen så att elevers rätt till stöd ska motsvara dagens bestämmelser. Med modellens begrepp gäller därmed följande.

Om en elev riskerar att få betyget F eller betyget Fx i ämnet på den nivå eleven läser måste skolan utreda och vid behov sätta in extra anpassningar eller särskilt stöd i ämnet. Kraven på stödåtgärder är i huvudsak kopplade till att en elev riskerar att inte uppfylla betygs-kriterierna för det lägst godkända betyget. I en ämnesutformad gymnasieskola och gymnasiesärskola anser utredningen att stödet ska följa med och följas upp även när eleven frivilligt väljer att läsa fler nivåer i ämnet. En risk som utredningen ser med ämnesbetyg är att många ämnen kommer att pågå under längre tid än i dag vilket kan medföra att elever skjuter upp studierna i ämnet till den sista nivån. Vi vill bland annat av denna anledning betona vikten av att extra anpassningar eller särskilt stöd sätts in så tidigt som möjligt under studierna i ämnet.

En elev som inte har fått ett godkänt betyg på en nivå har rätten att gå om nivån en gång. Har eleven slutfört nivån två gånger och inte fått ett godkänt betyg får eleven gå om nivån ytterligare en gång, om det finns särskilda skäl.

11.5.4 Hur betyg redovisas i slutliga betygsdokument

Som nämnts tidigare kommer elever att läsa olika många nivåer i ett ämne beroende på vilket program de går på och vilka val de gör i sina studievägar. Det medför att elever kommer ha betyg av olika omfattning i ett ämne på samma sätt som de i dag har läst olika många kurser i ett ämne. De nivåer i ett ämne som ingår i betyget och betygets poängomfattning måste därför anges i examensbeviset, gymnasiesärskolebeviset, studiebeviset eller gymnasieintyget.

När en elev får ett godkänt slutligt betyg i ett ämne omfattar det alla poäng eleven har läst i ämnet. Detta betyg redovisas i det slutliga betygsdokumentet. Betyg som satts på en tidigare nivå i ämnet redovisas bara om elevens betyg på den slutliga nivån är underkänt och betyget på den tidigare nivån är godkänt, se nedan. Vidare kan eleven om ett ämne delas in i block få flera godkända slutliga betyg i ett ämne i det slutliga betygsdokumentet, ett från varje block.

Nedan beskrivs hur betygen redovisas i de slutliga betygsdokumenten när det gäller underkända betyg, streck och betyg från utökad program.

Hur ett underkänt betyg och streck redovisas

För att få en gymnasieexamen måste eleven ha betyg i 2 500 poäng³⁸, varav godkända betyg i minst 2 250 poäng. Som nämnts tidigare är det av stor vikt att införandet av ämnesbetyg inte försämrar elevernas möjligheter till en gymnasieexamen. Har eleven visat kunnande till och med en viss nivå i ett ämne anser utredningen att det också är rimligt att detta framgår av betygsdokumenten även om eleven får underkänt på en efterföljande nivå. I modellen för ämnesbetyg är det därför möjligt att både godkända och underkända betyg anges i elevens slutliga betygsdokument enligt följande.

- Om en elev får betyget F eller Fx i ämnet på en nivå kan det ersättas av ett nytt betyg i ämnet på nästa nivå. En elev som får betyget F eller Fx i ämnet på samtliga nivåer får ett underkänt slutligt betyg i ämnet som omfattar alla poäng eleven har läst i ämnet (eller i blocket).
- Om eleven får betyget F eller Fx i ämnet på en nivå men därefter får ett godkänt betyg i ämnet på nästa nivå har det ingen betydelse att eleven hade betyget F eller Fx på den föregående nivån. Det godkända betyget omfattar alltid hela ämnet till och med den senaste godkända nivån. Detta är en naturlig konsekvens av att nivåerna är konstruerade i progression och att alla nivåer i ett ämne delar samma betygs-kriterier.
- Om en elev har fått ett godkänt betyg i ämnet på en nivå men underkänt på efterföljande nivå (-er) får eleven två slutliga betyg

³⁸ Som betyg räknas även de underkända betygen F och Fx men inte ”streck”.

i ämnet, dels det godkända betyget med angivelse om nivå och omfattning i poäng, dels betyget F eller Fx med angivelse om vilka nivåer betyget gäller och den omfattning i poäng som betyget omfattar.

Motsvarande som i dag ska fortsatt gälla när betyg inte kan sättas på grund av frånvaro, det vill säga när betygsunderlag saknas. Detta markeras med ett streck i betygsdokumentet.³⁹ Streck hanteras på samma sätt som ett underkänt betyg i det slutliga betygsdokumentet (se ovan).

Utökat program

Utredningen anser att det som en elev läser utanför den individuella studieplanen, det vill säga som utökat program i gymnasieskolan, även fortsatt ska redovisas separat i det slutliga betygsdokumentet. I de fall en elev som har utökat program bygger på med ytterligare en nivå i ett ämne i vilket eleven redan har betyg som ska ingå i gymnasieexamen, får det olika följder för meritvärdet beroende på hur de båda betygen används i meritvärderingen.

Utredningen anser att det som är mest gynnsamt för eleven ska gälla för hur betyg från utökat program ska redovisas i betygsdokumentet och användas vid meritvärdering. Det innebär att ett betyg för en påbyggd nivå i utökat program ersätter betyget som redovisas i ämnet i gymnasieexamen när det gynnar eleven, det vill säga när betyget för den påbyggda nivån är högre än det betyg eleven hade i ämnet sedan tidigare och som ingår i gymnasieexamen. När betyget i den påbyggda nivån i stället blir lägre än det betyg eleven hade tidigare i ämnet (och som ingår i gymnasieexamen), ska betyget på den tidigare nivån redovisas inom gymnasieexamen och betyget på den överliggande nivån redovisas för sig. Vid antagning till vidare utbildning gäller att elevens betyg från den sista nivån som krävs för behörighet omfattar hela ämnet upp till och med den aktuella nivån.

³⁹ 15 kap. 27 §, 18 kap. 26 § skollagen, 8 kap. 27a § gymnasieförordningen. Inom kommunal vuxenutbildning ska streck sättas om betyg inte har kunnat sättas på grund av elevens bristande deltagande. 20 kap. 39 §, 4 kap. 23 § Förordning (2011:1108) om vuxenutbildning.

Utredningen ser att motsvarande kan tillämpas för behörighetskomplettering inom vuxenutbildningen.⁴⁰ Vid tillträde till högskolan tas sådan behörighetskomplettering endast med i meritvärdet om den krävs för behörighet eller ger meritpoäng.⁴¹ De nivåer som en elev har läst inom vuxenutbildningen behöver markeras som lästa inom vuxenutbildningen, på motsvarande sätt som i dag görs för kurser.

11.5.5 Prövning på nivå i ämnet

I dag har en elev i gymnasieskolan rätt att genomgå prövning i alla kurser och det gymnasiearbete som ingår i elevens individuella studieplan. En förutsättning för att en elev i gymnasieskolan ska få genomgå prövning är att eleven har fått betyget F på kursen eller att eleven inte redan har ett godkänt betyg på kursen. Även inom vuxenutbildningen har personer som är bosatta i Sverige rätt att genomgå prövning. Motsvarande ska gälla för prövning på nivåer i ämnen enligt följande.

Vid prövning ska elevens kunskaper i ämnet prövas på den nivå i ämnet som eleven önskar få betyg i.⁴² Eleven behöver inte ha betyg i ämnet från en underliggande nivå för att få pröva i en viss nivå i ett ämne. Betyget efter prövning blir elevens nya betyg i ämnet på den nivån prövningen gjordes och betyget omfattar även eventuellt underliggande nivåer. Prövningen i ämnet görs följaktligen på det centrala innehållet för den nivå i ämnet som eleven vill pröva. Att en prövning på en nivå i ett ämne motsvarar elevens kunskaper i hela ämnet upp till och med den nivån är en naturlig konsekvens av att nivåerna är konstruerade i progression och att alla nivåer i ett ämne delar samma betygs-kriterier.

Får eleven betygen F eller Fx i det prövade ämnet men sedan tidigare har godkänt betyg i ämnet på en underliggande nivå ska det godkända betyget och dess omfattning framgå av i examensbeviset, gymnasiesärskolebeviset, studiebeviset eller gymnasieintyget liksom

⁴⁰ Med behörighetskomplettering avser utredningen att den studerande kompletterar med betyg i ämnen eller nivåer i ämnen (i dag kurser) som krävs för behörighet och som inte ingår i gymnasieexamen.

⁴¹ Bilaga 3, högskoleförordningen (1993:100).

⁴² Utredningen konstaterar att i exempelvis dagens ämnen hantverk eller moderna språk kan rätten för eleven att pröva i ett ämne skapa svårigheter för huvudmannen att erbjuda prövning i ämnet som helhet. Detta beror på att ämnena består av kurser som kräver lärare med mycket olika kompetenser.

det underkända betyget för den nivå eleven prövat i och det underkända betygets omfattning (se avsnitt 11.5.4 om betygen F och Fx).

Om möjligheten att sätta betyg efter block införs behöver läraren pröva och betygsätta elevens kunskaper på den nivå i blocket eleven prövar i. Betyg i ämnet sätts därefter inom respektive block.

11.5.6 Meritpoängssystemet kan behöva ses över

Utredningen bedömer att effekten av dagens meritpoängsfördelning kan bli delvis annorlunda i en ämnesutformad gymnasieskola med ämnesbetyg. Val av en högre nivå kan ge mindre utdelning proportionellt i den ämnesutformade gymnasieskolan jämfört med i den kursutformade i de fall eleven sänker sitt betyg när eleven läser vidare i ämnet. Beroende på de meritpoängsgivande ämnenas kommande utformning, samt om det i dessa ämnen ska kunna sättas flera godkända slutliga betyg i ämnet (avsnitt 11.3.4), kan det behövas andra sätt att fördela meritpoäng för att uppmuntra till ämnesfördjupning. Enligt utredningen kan det därför finnas anledning att se över hur systemet med meritpoäng ska konstrueras i en gymnasieskola med ämnesbetyg (se även kapitel 16).

11.5.7 De nationella provens konstruktion kommer att behöva ses över

De nationella provens syfte är att stödja betygssättningen. I dag är de nationella proven i svenska eller svenska som andraspråk, engelska och matematik obligatoriska för gymnasieskolan att användas i den högsta avslutande kursen, medan de är frivilliga i de lägre kurserna. Den högsta avslutande kursen i dessa ämnen är olika för olika program och inriktningar. Elever på yrkesprogram måste till exempel genomföra det nationella provet i slutet av kursen matematik 1, medan elever på naturvetenskapsprogrammet inriktning naturvetenskap måste göra provet i slutet av kursen matematik 4.

De nationella proven konstrueras utifrån det centrala innehållet i varje kurs och bedömningsanvisningarna utgår ifrån kursens kunskapskrav. Vi föreslår en modell för ämnesbetyg som bland annat innebär att ett ämne endast ska ha en uppsättning betygskriterier för betygssättning och att varje nivå ska ha ett definierat centralt inne-

håll. Enligt utredningen skulle ett prov på en viss nivå, motsvarande dagens prov på den avslutande kursen, kunna utgöra ämnesprov för respektive program, alternativt inriktning. Proven ska fortsatt vara obligatoriska för de elever som ska få sitt slutliga betyg i ämnet på den aktuella nivån. Det skulle innebära att proven behöver revideras men att inga nya prov skulle behöva tas fram (se vidare kapitel 16).

11.6 Ämnesbetyg i kommunernas vuxenutbildning på gymnasial nivå

Av utredningens direktiv framgår att vuxenutbildningen⁴³ behöver vara flexibel så att kurser kan kombineras på ett friare sätt än i gymnasieskolans nationella program och att utbildningen därmed kan individanpassas. Vidare framgår att det är angeläget att den flexibilitet som bland annat kursutformningen ger finns kvar, och att de sömlösa övergångarna mellan gymnasieskolan och vuxenutbildningen kan behållas. En modell för ämnesbetyg får därför inte utformas så att den hindrar eller försvårar elevers övergång till vuxenutbildning, varken för individer med ämnesbetyg eller äldre kursbetyg. En utgångspunkt vid utformning av ett system med ämnesbetyg är att studierna från gymnasieskolan och gymnasiesärskolan fortsatt ska kunna kompletteras inom vuxenutbildningen på ett enkelt sätt.

11.6.1 Det ska fortsatt vara smidiga övergångar mellan gymnasieskolan och vuxenutbildningen

Utredningens förslag: Motsvarande modell för ämnesbetyg i gymnasieskolan ska även införas inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och kommunal vuxenutbildning som särskild utbildning på gymnasial nivå⁴⁴.

⁴³ Som tidigare nämnts använder utredningen i kapitlet även begreppet vuxenutbildning som synonym till de skolformer i kommunernas vuxenutbildning på gymnasial nivå som utredningen lämnar förslag kring, det vill säga kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och kommunal vuxenutbildning som särskild utbildning på gymnasial nivå.

⁴⁴ Särskild utbildning för vuxna (särsvux) är sedan den 1 juli 2020 inte längre en egen skolform utan ingår i skolformen kommunal vuxenutbildning (komvux) med benämningen ”komvux som särskild utbildning på grundläggande nivå” respektive ”komvux som särskild utbildning på gymnasial nivå”. Prop. 2019/20:105, bet. 2019/20: UbU22, rskr. 2019/20:300.

Vuxenutbildningen kännetecknas av flexibilitet och anpassning utifrån individens behov

I kommunernas vuxenutbildning på gymnasial nivå ingår kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och kommunal vuxenutbildning som särskild utbildning på gymnasial nivå samt statsbidragsfinansierad regional yrkesinriktad vuxenutbildning (regionalt yrkesvux). Syftet med vuxenutbildningen på gymnasial nivå är att ge vuxna kunskaper på en nivå som motsvarar utbildningen i gymnasieskolan respektive gymnasiesärskolan.⁴⁵ För att underlätta samverkan och övergångar mellan skolformerna används därför i dag i princip samma ämnesplaner och betygssystem för den gymnasiala nivån.

Målet för den kommunala vuxenutbildningen på gymnasial nivå är att vuxna ska stödjas och stimuleras i sitt lärande och att vuxna ges möjlighet att utveckla sina kunskaper och sin kompetens i syfte att stärka sin ställning i arbets- och samhällslivet. Den ska även främja en personlig utveckling, ge en god grund för elevernas fortsatta utbildning och utgöra en bas för den nationella och regionala kompetensförsörjningen till arbetslivet. Utgångspunkten ska vara den enskildes behov och förutsättningar.^{46, 47} En grundläggande princip är med andra ord att den som studerar inom vuxenutbildningen bara ska behöva läsa just det som den personen vill och behöver. Det ställer krav på flexibilitet i både organisation och upplägg av utbildningen, som till exempel möjlighet att läsa på distans⁴⁸, att kunna kombinera betyg från olika system och att kunna kombinera studier med arbete.

Nästan 194 000 individer studerade 2018 inom vuxenutbildning på huvudsakligen gymnasial nivå.⁴⁹ Ungefär hälften av dem läste minst en kurs i ett yrkesämne. Det är relativt vanligt att studerande läser inom vuxenutbildningen i nära anslutning till gymnasiestudierna. Ungefär 28 procent av 1994 års födelsekull hade 2018 gått i kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå inom fem år efter det förväntade gymnasieavslutet. Nära 60 procent av de studerande på

⁴⁵ 20 kap. 4 § skollagen.

⁴⁶ 20 kap. 2 § skollagen.

⁴⁷ De övergripande målen med utbildningen har kompletterats så att det nu framgår att utbildningen även ska utgöra en bas för den nationella och regionala kompetensförsörjningen till arbetslivet och ge en god grund för elevernas fortsatta utbildning. (Prop. 2019/20:105, bet. 2019/20: UbU22, rskr. 2019/20:300).

⁴⁸ 2018 studerade 30 procent av kursdeltagarna på distans. Skolverket (2019j).

⁴⁹ Skolverket (2019j).

gymnasial nivå var yngre än 30 år (se även kapitel 9). Vuxenutbildningen har med andra ord en nära koppling till studier i gymnasieskolan eftersom elever från gymnasieskolan ofta kompletterar sina gymnasiebetyg med betyg från vuxenutbildningen.

De som läser inom kommunernas vuxenutbildning på gymnasial nivå gör det av många olika skäl. Behoven handlar om att under hela livet till exempel kunna komplettera till en fullständig gymnasieutbildning i syfte att ta sig in på arbetsmarknaden eller att studera vidare på yrkeshögskola eller högskola, komplettera för en viss kompetens eller behörighet eller kanske att helt byta yrkesbana. Av de studerande som studerade inom kommunal vuxenutbildning 2018 var det till exempel drygt 33 000 studerande registrerade i kurser motsvarande en sammanhållen yrkesutbildning och drygt 4 200 (2 procent) tog ut en gymnasieexamen.

Ämnesbetyg även inom vuxenutbildningen

Utredningens utgångspunkt har varit att hitta en modell för ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan som även fungerar i vuxenutbildningen på gymnasial nivå och som ger vuxna samma möjligheter som i dag att på ett flexibelt och individanpassat sätt komplettera sin tidigare utbildning, läsa in behörighet för vidare studier, läsa in en gymnasieexamen eller växla över till en ny utbildning och yrke.

Enligt modellen ska ämnen delas in i nivåer och ett betyg i ämnet sätts efter varje nivå. Detta innebär att det är möjligt för en studerande att läsa det antal nivåer som den studerande har behov av och därmed få ett betyg i ämnet upp till just den nivån. Genom denna konstruktion kan flexibiliteten och möjligheten till individanpassning i dagens vuxenutbildning bibehållas. Samtidigt får den studerande möjlighet att få mer tid till fördjupning i ämnet innan den studerande får sitt slutliga betyg i ämnet. Det innebär vidare att det blir fortsatt smidiga övergångar mellan gymnasieskolan och gymnasiesärskolan och vuxenutbildningen och vi undviker att ha parallella system i de olika skolformerna. Genom att använda samma modell motverkas dessutom att elever i gymnasieskolan av meritvärdestaktiska skäl planerar att slutföra studierna i ett ämne inom vuxenutbildningen i tron att han eller hon av olika skäl skulle tjäna på det.

Mot denna bakgrund föreslår vi att ämnesbetyg ska införas inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och som särskild utbildning på gymnasial nivå på motsvarande sätt som i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan.

Det ska fortsatt vara samma ämnesplaner för den gymnasiala nivån

Vi anser att vuxenutbildningen på gymnasial nivå även i fortsättningen ska ha samma ämnesplaner som gymnasieskolan respektive gymnasiesärskolan, utom när det särskilt beslutas annat. Det medför att studerande som läst ämnen i gymnasieskolan eller gymnasiesärskolan så sömlöst som möjligt kan fortsätta ämnesstudierna i vuxenutbildningen, exempelvis kan en studerande som har läst nivå 2 i ett ämne i gymnasieskolan läsa nivå 3 i vuxenutbildningen. Det innebär också att man undviker parallella system där utbildning som har samma kunskapsinnehåll regleras på två olika sätt. Nivåerna kommer i många fall att omfatta 100 poäng men inom flera yrkesämnen kan nivåerna bli större, dock ej mer än 250 poäng (se avsnitt 11.3.2). Redan i dag förekommer kurser inom yrkesämnena om 300 poäng, vilket gör att utredningen bedömer att en nivå om högst 250 poäng kommer att kunna hanteras inom vuxenutbildningen.

Eftersom samma ämnesplaner ska användas inom hela den gymnasiala nivån är det viktigt att de passar både unga och vuxna. Som tidigare nämnts ska utgångspunkten för vuxnas studieplanering utgå från den vuxnes behov och förutsättningar och de ska inte behöva läsa mer än de behöver. Indelningen av ämnen i nivåer behöver därför vara anpassad utifrån dessa behov. Som nämnts tidigare föreslår vi att Skolverket får i uppdrag att se över ämnen och ämnesplanerna i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan och anpassa dem så att de fungerar för ämnesbetyg. I Skolverkets uppdrag bör även ingå att göra motsvarande för de ämnen på gymnasial nivå som enbart ges inom vuxenutbildningen.

Som nämnts ovan föreslår vi att samma modell för ämnesbetyg som vi föreslår för gymnasieskolan och gymnasiesärskolan också ska införas inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och kommunal vuxenutbildning som särskild utbildning på gymnasial nivå. Vi ger förslag i skollagen på införande av ämnesbetyg i vuxenutbildningen

och bedömer att motsvarande ändringar som görs i gymnasieförordningen⁵⁰ även bör göras i vuxenutbildningsförordningen.⁵¹

Alternativa lösningar för vuxenutbildningen

Utredningen har övervägt två andra alternativ. Det ena alternativet är att behålla det nuvarande kurssystemet inom vuxenutbildning på gymnasial nivå. Det andra alternativet är att vuxenutbildningen ska använda samma ämnesplaner som i gymnasieskolan men i stället ska separata betyg på nivåerna utfärdas, enligt samma princip som för de nuvarande kursbetygen. Nedan redogör vi för dessa överväganden. Alternativen samt förslaget sammanfattas i figur 11.8.

Figur 11.8 Alternativ för betyg i vuxenutbildningen

Två övervägda alternativ samt utredningens slutliga förslag

Bibehållet system (övervägt alternativ)	Ämnesutformat system – separata nivåbetyg (övervägt alternativ)	Ämnesutformat system – ämnesbetyg (utredningens förslag)
kursbetyg	separat nivåbetyg	betyg i ämnet på första nivå
kursbetyg	separat nivåbetyg	betyg i ämnet på nästa nivå
kursbetyg	separat nivåbetyg	slutligt betyg i ämnet

En uppsättning betygsriterier för varje kurs

En uppsättning betygsriterier i ämnet

En uppsättning betygsriterier i ämnet

Det förstnämnda alternativet, att inga förändringar görs, skulle innebära att vuxenutbildningen behåller det kursutformade systemet med nuvarande ämnesplaner. Viss flexibilitet behålls visserligen inom vuxenutbildningen i detta fall men övergången för elever från gymnasieskolan till vuxenutbildningen försvåras eftersom det blir två olika system där ämnena är uppbyggda på olika sätt.⁵² Med två olika system blir det också dubbelt så många ämnesplaner att hantera. Sammantaget kan detta medföra otydlighet och försvåra för sam-

⁵⁰ Gymnasieförordningen (2010:2039).

⁵¹ Förordning (2011:1108) om vuxenutbildning.

⁵² Det kommer dock under en lång tid framöver att finnas personer som söker till vuxenutbildningen med kursbetyg från gymnasieskolan och också med betyg från det tidigare linjegymnasiet.

planering mellan gymnasieskola och vuxenutbildning och för lärare som arbetar i båda systemen.

Det andra alternativet, som innebär samma ämnesplaner men separata betyg, kan ha fördelar för studerande som ska komplettera sina studier efter att inte ha studerat på många år. En studerande som vill läsa in till exempel nivå 3 i ämnet svenska eller svenska som andraspråk och som efter några år inte har lika färsk kunskap som när han eller hon lämnade gymnasieskolan presterar kanske sämre än om den studerande skulle ha läst klart ämnet i gymnasieskolan. Med separata "nivåbetyg" inom vuxenutbildningen skulle den studerande då behålla sitt betyg på nivå 2 (200 poäng) från gymnasieskolan och få betyget på nivå 3 (100 poäng) som ett separat betyg, det vill säga två betyg i ämnet. På så vis skulle den studerande inte riskera att få ett lägre betyg i hela ämnet. Å andra sidan kan den studerande vara mer motiverad och ha utvecklat kunskaper i ämnet genom till exempel arbete och livserfarenhet och därför få ett högre betyg på nivå 3 än på de separata kursbetygen från gymnasieskolan. Om det bara fanns nivåbetyg inom vuxenutbildning skulle en sådan studerande gå miste om ett ämnesbetyg om 300 poäng.

Yrkespaket för sammanhållna yrkesutbildningar

Inom vuxenutbildningen på gymnasial nivå kan de studerande läsa en kombination av nationella kurser i ämnen som är relevanta för ett yrkesområde, så kallad sammanhållen yrkesutbildning. För att stödja kommunerna att erbjuda sammanhållna yrkesutbildningar har Skolverket tagit fram förslag på yrkespaket som kan utgöra sådana. Yrkespaketen motsvarar kompetenskrav på nationell nivå för olika yrkesområden och består av en specifik kombination av kurser som är utformade i samråd med bransch-kunniga. För en del yrkespaket ger Skolverket också förslag på påbyggnadspaket eller påbyggnadskurser. De yrkespaket Skolverket föreslår ska också kunna användas inom gymnasieskolans introduktionsprogram där så är lämpligt.

Utredningen ser inte att den föreslagna modellen för ämnesbetyg i ett ämnesutformat system skulle innebära hinder för att konstruera yrkespaket bestående av en eller flera nivåer från olika ämnen. Det är dock viktigt att vid utformandet av ämnen ta hänsyn till de behov som finns när det gäller yrkespaketen så att de första nivåerna inte bara

innehåller introducerande inslag utan också i viss mån rustar de studerande för att kunna utföra grundläggande arbetsuppgifter som är efterfrågade på arbetsmarknaden.

11.6.2 Följder av ämnesutformning och ämnesbetyg inom vuxenutbildningen

Validering

Validering används framför allt inom vuxenutbildningen för att kunna ta tillvara och bygga vidare på det en person redan kan. Betygssättning efter en validering sker inom kommunal vuxenutbildning genom prövning.^{53,54} Med validering avses en process som innebär en strukturerad bedömning, värdering och dokumentation samt ett erkännande av kunskaper och kompetens som en person besitter oberoende av hur de förvärvats.⁵⁵

Utredningen ser inte att den föreslagna modellen med indelning av ämnen i nivåer och ämnesbetyg påverkar möjligheten att validera kunskaper från utbildning på gymnasial nivå. I den nuvarande kursutformade gymnasieskolan och vuxenutbildningen har kurserna beteckningar som kan underlätta förståelsen av vad en person har med sig för kunskaper. I ett system med ämnen som är indelade i nivåer kan det i stället bli synligare vilka kunskaper och vilken kunskapsnivå personen har i ämnet. Utredningen ser inte heller att den föreslagna modellen skulle påverka möjligheterna till validering av kunskaper förvärvade på annat sätt än genom utbildning.

⁵³ 4 kap 24 § förordningen om vuxenutbildning.

⁵⁴ Valideringsdelegationen föreslog i sitt slutbetänkande SOU 2019:69 *Validering – för kompetensförsörjning och livslångt lärande* att en elev inom kommunal vuxenutbildning som vid en validering har bedömts ha tillräckliga kunskaper i en kurs för att nå upp till minst kunskapskraven för betyget E av rektor ska kunna ges betyget E utan att eleven genomgår prövning och att motsvarande möjlighet också ska gälla elever som har betyg eller intyg från studier vid folkhögskola eller i utlandet.

⁵⁵ 20 kap. 42 § skollagen.

Delkurser inom vuxenutbildning på gymnasial nivå

I dag kan en rektor inom kommunernas vuxenutbildning på gymnasial nivå besluta om att erbjuda delkurser, det vill säga utvalda delar av nationella kurser. Betyg ska sättas på varje avslutad delkurs. 2018 anordnade 35 huvudmän 193 delkurser inom 72 kurser i kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå. Detta är ingen större skillnad mot antalet delkurser 2017.⁵⁶

Enligt utredningen är det sannolikt att det även framöver kan finnas behov av att kunna erbjuda utbildning i delar av ämnen bland annat för att på ett effektivt sätt kunna möta arbetsmarknadens kompetensförsörjningsbehov. Med den modell som utredningen föreslår kan behovet bestå i att kunna erbjuda delar ur ett ämne på både en eller flera nivåer.

Orienteringskurser och individuella kurser

Orienteringskurser och individuella kurser inom vuxenutbildningen finns på både grundläggande och gymnasial nivå. Det är inte nationellt utformade kurser utan kurser som beslutas av rektor utifrån de studerandes behov. Orienteringskurserna har dock nationellt fastställda syften. På dessa kurser ska betyg inte sättas och därför ser utredningen inte att de påverkas av förslaget om ämnesbetyg eller ämnesutformning med nivåer. Utredningen möjliggör för att orienteringskurser och individuella kurser även fortsatt ska kunna ges i form av kurser på gymnasial nivå men skapar även möjligheter att ämnen ska kunna finnas enligt samma premisser.

11.7 Timplan i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan

Enligt direktivet ska utredningen utreda och föreslå om en timplan behöver införas för att stödja ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Av direktivet framgår även att det finns brister när det gäller elevernas minsta garanterade undervisningstid, bland annat att huvudmännen inte följer upp om eleverna får sin garanterade undervisningstid eller inte.

⁵⁶ Statistiken baseras på uppgifter som utredningen fått av Skolverkets statistikavdelning, april 2020.

I följande avsnitt redovisar vi våra analyser gällande behovet av en timplan för att stödja ämnesbetyg i en ämnesutformad gymnasieskola och gymnasiesärskola. Vi tar även upp om undervisningstiden i olika ämnen bör regleras även om en timplan inte fullt ut införs. Vidare behandlar vi elevernas rätt till den minsta garanterade undervisningstiden i förhållande till bland annat en timplan.

11.7.1 En timplan behövs inte för att stödja ämnesbetyg

Utredningens bedömning: En timplan behöver inte införas för att stödja ämnesbetyg eftersom gymnasiepoängen kvarstår.

Gymnasieutbildningens omfattning ska även fortsättningsvis regleras med gymnasiepoäng

I linjegymnasiet fick eleverna det slutliga betyget i ämnet när studierna i ämnet avslutats (eleverna fick även terminsbetyg). Varje betyg hade samma tyngd i meritvärderingen eftersom det inte ännu införts gymnasiepoäng som beskrev den omfattning i ämnet eleven hade läst. Att elever på olika linjer läste olika mycket av olika ämnen framgick i stället av bland annat den detaljerade timplanen som angav hur många timmar undervisning elever på olika linjer skulle ha i varje ämne per vecka.⁵⁷

Som tidigare nämnts anser utredningen att utbildningens omfattning även fortsättningsvis behöver regleras och att gymnasiepoängen och gymnasiesärskolepoängen fortsatt ska användas till detta syfte (se avsnitt 11.2.3). Som motiv anger vi att det finns många fördelar med dagens gymnasiepoäng, bland annat att poängen skapar förutsättningar för att ställa upp krav för gymnasieexamen, för en likvärdig meritvärdering där ett ämne eleven läst i större omfattning väger tyngre och för krav på grundläggande och särskild behörighet vid tillträde till högskolan. En annan fördel är att gymnasiepoängen tydliggör den omfattning av ett ämne som en elev har betyg i, vilket bland annat ger en information om de kunskaper elever har med sig från olika yrkesutgångar på yrkesprogrammen. Utredningen har inte heller som intention att föreslå större förändringar än vad som är nödvän-

⁵⁷ Skolöverstyrelsen (1970).

digt för att ämnesbetyg ska fungera på ett tillfredsställande sätt i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Vi anser därför att nuvarande system med gymnasiepoäng och gymnasieexamen ska kvarstå och att en timplan därför inte behöver införas för att stödja ämnesbetyg i den modell vi föreslår.

Utredningen har ändå analyserat om gymnasiepoäng bör kombineras med en mer detaljerad timplan i syfte att tydliggöra elevens rätt till undervisningstid i olika ämnen. Nedan redovisar vi för våra analyser av frågan, bland annat gällande vilka olika funktioner en timplan kan ha i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan och om det finns ett behov av dessa funktioner.

Inte lämpligt att antalet undervisningstimmar överensstämmer med gymnasiepoängen

Utredningen har analyserat vad som skulle bli konsekvenserna om en timplan återinförs enligt en modell där antalet undervisningstimmar i stället för poäng beskriver omfattningen av utbildningen. En sådan modell användes när poängssystemet först infördes, då poängantalet för en kurs sammanföll med kursens garanterade undervisningstid (totalt 2 400 gymnasiepoäng på ett yrkesförberedande program och 2 180 gymnasiepoäng på ett högskoleförberedande program).⁵⁸

Utifrån en schablon som är baserad på den garanterade undervisningstiden (elever på yrkesprogrammen har rätt till minst 2 430 undervisningstimmar om 60 minuter och elever på högskoleförberedande program har rätt till minst 2 180 undervisningstimmar om 60 minuter) har utredningen beräknat att ett utbildningsinnehåll som i dag motsvarar 100 gymnasiepoäng i en timplan skulle motsvara 90 ”timpoäng” (ett begrepp vi använder för att illustrera att antalet timmar motsvarar antalet poäng) på ett högskoleförberedande program och 100 ”timpoäng” på ett yrkesprogram. I denna modell skulle högskoleförberedande program få 2 250 timmar i garanterad undervisningstid och således skulle 2 250 ”timpoäng” vara krav för ett fullständigt nationellt program som är högskoleförberedande. För ett yrkesprogram skulle motsvarande 2 500 undervisningstimmar och ”timpoäng” kunna gälla.

⁵⁸ Prop. 1992/93:250.

En modell där undervisningstimmar motsvarar poäng skulle innebära att undervisningstiden för nivåer i ämnen behöver fördelas på ett lika strikt sätt som gymnasiepoängen i dag fördelas på kurser om 50/100/150/200 poäng. Beroende på om en elev går ett högskoleförberedande program eller ett yrkesprogram kommer utbildningen innehålla olika många ”timpoäng”. Ett sådant system skulle kunna försvåra samläsning mellan elever på högskoleförberedande program och yrkesprogram eftersom eleverna skulle ha rätt till olika många undervisningstimmar och därmed få olika antal timpoäng för samma utbildningsinnehåll. En annan svårighet skulle vara om en elev byter från ett yrkesprogram till ett högskoleförberedande program eller vice versa och tar med sig poäng som inte överensstämmer med poängplanen för det nya programmet. Om den minsta garanterade undervisningstiden i gymnasieskolan skulle ändras centralt skulle också poängen behöva göras om kopplat till kraven för examen med mera. En möjlig modell för att motverka detta skulle vara att skapa andra krav för gymnasieexamen och att inte ett exakt antal poäng utgör kravet för en fullständig utbildning på ett nationellt program.

Utredningens slutsats är att det går att gå tillbaka till ett poängsystem där antalet undervisningstimmar motsvarar poängen men att det skulle föra med sig flera svårigheter, som beskrivs ovan, jämfört med det nuvarande systemet. Vi kan inte heller se att just övergången till ämnesbetyg skulle motivera att reglera gymnasieutbildningens omfattning utifrån antalet undervisningstimmar.

Otymligt att införa en timplan separat och behålla gymnasiepoängen

Vi har även undersökt en möjlig modell för timplan där gymnasiepoängen behålls enligt dagens utformning och där en timplan införs parallellt för att styra undervisningstiden för varje ämne. Gymnasiepoängen skulle då även fortsättningsvis reglera omfattningen för en nivå eller ett ämne, för ett nationellt program samt ange kraven för gymnasieexamen. Vi har övervägt att timplanen i en sådan modell anger minsta garanterad undervisningstid per ämne.

Statens skolinspektion konstaterade vid en granskning av den minsta garanterade undervisningstiden i gymnasieskolan att fördelningen av undervisningstid till kurser i regel görs schablonmässigt med utgångspunkt i poängantalet för varje kurs. Skolinspektionen

konstaterade också att en del ämnen ofta tilldelas mer undervisningstid på bekostnad av andra ämnen, men att skolorna sällan överskrider den minsta garanterade undervisningstiden för utbildningen.⁵⁹ Om en timplan skulle regleras centralt och schablonmässigt, där undervisningstiden är kopplad till antalet gymnasiepoäng, skulle det kunna uppfattas som både rättvist och orättvist. En schablonmässig timfördelning skulle då utgöra ett hinder för en skola att omfördela undervisningstimmar, inom den totala minsta garanterade undervisningstiden, till där det behövs utifrån elevernas behov.

Om i stället olika ämnen generellt behöver olika mycket undervisningstid trots samma poängomfattning skulle en modell kunna vara att en ämnesanpassad undervisningstid för varje ämne beslutas centralt. Det skulle enligt utredningen innebära ett grannlaga arbete för Skolverket att precisera och motivera den undervisningstid som krävs i varje ämne på respektive program. En sådan modell skulle enligt utredningen troligen göra det nödvändigt att ta bort den garanterade undervisningstiden för utbildningen som helhet. Detta eftersom elever, beroende på utbildningsval, förmodligen totalt sett skulle få olika antal undervisningstimmar i sin gymnasieutbildning även mellan olika högskoleförberedande program och mellan olika yrkesprogram, något som skulle kunna vara en utmaning för likvärdigheten.

Gymnasieskolans poängplan behöver inte styra innehållet till läsår

I våra möten har några lärare lyft svårigheten med att ta emot elever som byter gymnasieskola. En elev som kommer från en annan gymnasieskola till det andra läsåret kan till exempel sakna kurser som skolans egna elever läst under första året och i stället ha andra kurser med sig. En möjlighet att likrikta de nationella programmens upplägg skulle i en ämnesutformad gymnasieskola vara att reglera när eleverna ska läsa ett visst ämne och i vilken omfattning.

Under Lgy 70 reglerades veckovis hur många timmar en elev på en viss linje skulle ha undervisning i ett ämne. Att återinföra en så detaljerad reglering, om inte genom en timplan så genom en poängplan, menar dock utredningen skulle låsa skolorna och exempelvis omöjliggöra koncentrationsläsning. En annan möjlighet att styra de

⁵⁹ Skolinspektionen (2018).

nationella programmens upplägg skulle vara att fördela gymnasiepoängen årsvis och ämnesvis i en mer detaljerad poängplan. På så sätt skulle koncentrationsläsning fortfarande vara möjlig.

Vi vill dock ogärna styra skolornas frihet att lägga upp utbildningen efter skolans förutsättningar och behov. Vår bedömning är att en ämnesutformad gymnasieskola genom ämnenas konstruktion kommer att leda till en viss uppstyrning av när ämnen läses, eftersom en nivå följer på en annan nivå i progression. Dessutom är det främst under första läsåret som elever byter gymnasieskola eller program och denna andel har minskat över tid.⁶⁰ Utredningen kan därför inte se att den ämnesutformade gymnasieskolan skulle kräva en mer utförlig reglering av poängfördelningen i förhållande till läsår.

Timplan och garanterad undervisningstid i gymnasiesärskolan

I gymnasiesärskolan är den garanterade undervisningstiden 3 600 timmar fördelat på fyra år. De nationella programmen är alla yrkesinriktade och omfattar 2 500 poäng. Elever som behöver en utbildning som är anpassad för de egna förutsättningarna kan i stället gå ett individuellt program. Elever som gått ett program inom gymnasiesärskolan ska få ett gymnasiesärskolebevis, oavsett om de gått ett nationellt eller ett individuellt program.

Utredningen föreslår att ämnesbetyg även ska införas i gymnasiesärskolan och att gymnasiesärskolepoängen ska kvarstå. Av motsvarande skäl som för gymnasieskolan anser utredningen därför att en timplan inte behöver införas i gymnasiesärskolan för att stödja ämnesbetyg.

⁶⁰ Andelen av eleverna som gör programbyten mellan nationella program var 7,1 procent bland eleverna som började 2016. Andelen som bytt mellan nationella program har minskat successivt sedan 2011. Totalt har andelen med byte minskat med tre procentenheter (se även kapitel 9).

11.7.2 Fokus på uppföljning av undervisningstiden inom ramen för det systematiska kvalitetsarbetet

Utredningens bedömning: Såväl skolhuvudmän som Statens skolinspektion bör ha ett särskilt fokus på uppföljning av elevernas undervisningstid i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan inom ramen för det systematiska kvalitetsarbetet.

Vid granskningen av den minsta garanterade undervisningstiden i gymnasieskolan konstaterade Skolinspektionen även att styrningen och uppföljningen av undervisningstiden i gymnasieskolan ofta är svag och otydlig vilket medför att elevernas garanterade undervisningstid inte säkerställs. Skolinspektionen ser flera olika orsaker till bristerna. Huvudmännen prioriterar inte elevernas rätt till minsta garanterad undervisningstid och skapar inte en tydlighet i styrkedjan, från huvudman till lärare, om vad som kan räknas som undervisningstid. Schemalaggningsen görs inte heller med tillräckliga marginaler på flera av de granskade skolorna och det görs olika tolkningar av vad som är undervisningstid. De brister Skolinspektionen uppmärksammade liknar de brister som Skolöverstyrelsen såg i det gamla linjegymnasiet där timplanen var reglerad i detalj för antalet undervisningstimmar i veckan för varje ämne.

Vi anser att det är av största vikt att gymnasieelever får sin minsta garanterade undervisningstid men anser inte att en timplan nödvändigtvis är en garant för detta. Gymnasieutredningen föreslog i sitt betänkande att huvudmannen ska följa upp och redovisa den faktiska undervisningstid som eleverna har erbjudits, och att den faktiska undervisningstiden som varje elev har erbjudits ska redovisas i den individuella studieplanen.⁶¹ Vi förstår intentionen med förslaget men ser att det finns en risk att det skulle leda till en relativt omfattande administration för huvudmännen. Samtidigt vill vi betona huvudmannens ansvar för det systematiska kvalitetsarbetet där vi menar att elevernas undervisningstid är en central del av elevernas utbildning. Det innebär att huvudmännen har ansvar för att tillse att eleverna får den undervisningstid de har rätt till, inte bara den planerade undervisningstiden utan även den reella. Skolinspektionen bör i sin uppföljning av det systematiska kvalitetsarbetet ha ett särskilt fokus

⁶¹ SOU 2016:77.

på att huvudmännen såväl erbjuder som följer upp att eleverna i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan får den minsta garanterade undervisningstid som de har rätt till.

12 Förslag om kompensatorisk betygssättning

I detta kapitel redovisar utredningen förslag gällande en kompensatorisk betygssättning. Förslagen syftar till en betygssättning där läraren utifrån betygskriterier sätter ett betyg som på ett rättvisande sätt motsvarar elevens kunskaper.

Inledning

Kort om utgångspunkter och överväganden

Utredningens utgångspunkt har varit att revidera betygssystemet, inte att föreslå ett nytt betygssystem. Vi har övervägt flera olika alternativ, allt från att bara vidga dagens undantagsbestämmelse så att den gäller alla elever, det vill säga att lärare kan bortse från vissa delar av kunskapskraven (betygskriterierna), till att helt införa en holistisk bedömning med endast en preciserad nivå, liknande Finlands system.

Vi har haft som målsättning att enbart ändra på det som inte fungerar i dagens reglering utan att ta bort det som är välfungerande. Vi anser därför att regleringen som anger att alla delar av kunskapskravet ska vara uppfyllda och att regleringen om att ett kunskapskrav ska vara uppfyllt till övervägande del ska tas bort, men att tre preciserade betygssteg i betygsskalan ska behållas.

12.1 Betygsskalan ska ha en inbyggd kompensatorisk princip

Utredningens förslag: En kompensatorisk betygssättning ska införas i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå samt kommunal vuxenutbildning som särskild utbildning på gymnasial nivå.¹

De godkända betygsstegen på nuvarande betygsskala ska behållas men skalan ska ha en inbyggd kompensatorisk princip. Det innebär att läraren vid betygssättningen ska göra en sammantagen bedömning av vilket betygssteg som bäst motsvarar elevens kunskaper.

12.1.1 Betygssystemet har inbyggda problem

Av utredningens direktiv framgår att det finns problem som bedöms vara inbyggda i betygssystemet och att dessa problem beror på regleringen av betygsskalan i kombination med kunskapskravens utformning. Enligt direktivet ska utredaren analysera om, och i så fall föreslå hur, kompensatoriska inslag ska införas i betygssystemet och lämna nödvändiga författningsförslag.

Tröskleffekter kan leda till betyg som inte är rättvisande

Alla delar av kunskapskravet för betygen A, C och E måste enligt dagens reglering vara uppfyllda för att eleven ska få betyget.² Det skapas därmed trösklar i betygsskalan som innebär att mindre kunskapsområden där eleven bedöms ligga på en låg nivå i betygsskalan kan sänka betyget. Många lärare upplever att detta bland annat har inneburit att det är svårt att sätta rättvisande betyg.³ Som framgår av

¹ Särskild utbildning för vuxna (särvux) ska ingå i skolformen kommunal vuxenutbildning (komvux) med benämningen ”komvux som särskild utbildning på grundläggande nivå” respektive ”komvux som särskild utbildning på gymnasial nivå”. Prop. 2019/20:105, bet. 2019/20: UbU22, rskr. 2019/20:300. De nya benämningarna infördes den 1 juli 2020.

² I regleringen står att kraven för betygen A, C och E ska precisera vilka kunskaper som krävs för respektive betyg, se bland annat 6 kap. 7 § skolförordningen (2011:185) och 8 kap. 2 § gymnasieförordningen (2010:2039).

³ Skolverket (2016a).

kapitel 8 finns anledning att tro att de tröskeeffekter som regleringen har skapat dessutom har tillämpats olika av lärare, vilket förstärker effekten av att regleringen upplevs som orättvis av elever och lärare. Regleringen av betygssättningen kan särskilt få konsekvenser för elever med ojämna kunskapsprofiler.⁴ Många lärare vittnar om att de ibland sätter ett betyg trots att en elev inte nått alla delar av kunskapskravet, eftersom betyget annars inte skulle spegla elevens kunskaper på ett rättvisande sätt. Även Statens skolverks utvärdering av betygsskalan visar att många lärare medvetet eller omedvetet väljer att bortse från regeln om att alla delar av kunskapskravet måste vara uppfyllda för att en elev ska få ett betyg som läraren anser som mer rättvisande.⁵

Dessa effekter av regleringen av betygsskalan har bekräftats vid i princip samtliga möten utredningen har genomfört med elever, lärare, skolledare och andra relevanta aktörer i frågan. Eleverna uttrycker dessutom ofta uppfattningen att deras ”sämsta prestation” under en termin eller en kurs kan sänka betyget, alltså att exempelvis ett enda mindre lyckat prov kan medföra ett lägre betyg.

Enligt utredningen är den sammantagna bilden att betygsskalans reglering har lett till betyg som inte speglar elevernas kunskaper och det gäller såväl den obligatoriska skolan som gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Betyg som inte upplevs som rättvisande kan leda till sänkt tilltro och legitimitet för hela betygssystemet.

Kunskapskraven är omdiskuterade

Kunskapskraven anger vilka kunskaper som krävs för de olika betygstegen och ligger till grund för all betygssättning. Intentionen med kunskapskraven när de infördes var att de skulle kunna användas av lärare och skolledare och att de skulle förstås av föräldrar samt förklaras för och diskuteras med elever. De skulle dessutom ge information om vad som krävs för att nå godkända resultat och därmed resultera i ett tydligt betygssystem.⁶ Dessa förhoppningar har inte helt infriats. Av utvärderingar och rapporter har det framkom-

⁴ Med ojämna kunskapsprofiler avser vi elever vars kunskaper bedöms till flera betygsteg i skalan. Se även i kapitel 8.

⁵ Skolverket (2016a).

⁶ U2009/312/S.

mit att det också är svårt att se hur kunskapskrav som är så pass omfattande ska kunna tolkas och tillämpas enhetligt.⁷ Detta har även framkommit under utredningens egna möten. Många av eleverna som utredningen har träffat anser att kunskapskraven är otydliga och många lärare upplever att de är svåra att tolka. En konsekvens av att kunskapskraven upplevs som omfattande och detaljerade är att de ofta bryts ned i delar i så kallade betygsmatriser. Fokus hamnar då på detaljer i kraven i stället för på helheter i ämnet eller kursen och eleverna ges på detta sätt en fragmentiserad återkoppling av sin kunskapsutveckling.

Skolverket konstaterade i en analys av betygssättningen i årskurs 9 från 2019 att det är en ”övermäktig uppgift” för lärarna att på ett likvärdigt sätt tolka vilka elevprestationer som motsvarar vilka betyg. En liknande analys gjordes även år 2020 gällande gymnasieskolan.⁸

Skolverket har reviderat kunskapskraven för den obligatoriska skolan och kraven har gjorts mindre omfattande, mindre detaljerade och formulerats på ett enklare sätt. De reviderade kunskapskraven avses införas hösten 2021. Vi anser att förändringen minskar detaljfokuseringen i bedömningen och därmed underlättar en professionell sammantagen bedömning. Det ligger väl i linje med utredningens förslag om en betygssättning där läraren bedömer elevens sammantagna kunskaper och där elevens förtjänster därmed kan premieras.

Betygsskalans reglering är mycket strikt i ett nordiskt perspektiv

Vi har undersökt hur de nordiska länderna har utformat sina betygssystem och har kunnat konstatera att Sverige har gått längre gällande reglering av betygssättning än Finland, Norge och Danmark. Våra grannländer har, precis som Sverige, standardbaserade läroplaner.⁹ Vid en jämförelse mellan det svenska betygssystemet och våra grannars system kan vi konstatera att det endast är Sverige som har en strikt reglerad skala med tröskelregler tillsammans med detaljerade och omfattande kunskapskrav.

⁷ Skolverket (2016a) och Gustafsson, Sörlin och Vlachos (2016).

⁸ Skolverket (2019a) och (2020a).

⁹ Se mer om standardbaserade läroplaner i kapitel 8.

Vi kan även se att våra grannländer har större inslag av kompensation i betygssättningen och en mer generell och övergripande utformning av kriterier eller krav.

Vi menar att förändringar av det svenska betygssystemet som närmar sig de system vi ser i våra grannländer är positiva och nödvändiga. De regler och krav som i dag styr betygssättningen framstår i ett internationellt perspektiv som mycket strikta. Regler om att allt ska vara uppfyllt på ett visst betygssteg för att få ett visst betyg har relevans vid studier där det är av stor vikt att eleven eller studenten verkligen besitter alla nödvändiga kunskaper. Inom gymnasieskolan kan det till exempel handla om säkerhetskrav för en elektriker eller hygienkrav för en undersköterska. Regeln är dock inte ändamålsenlig i utbildningar som syftar till att ge barn och ungdomar en god grund inom många olika ämnesområden.

12.1.2 En kompensatorisk betygssättning kan ge mer rättvisande betyg

Utredningen anser att en kompensatorisk betygssättning med en inbyggd kompensatorisk princip i betygsskalan medför ett bättre och mer balanserat sätt att betygssätta kunskaper än det nuvarande. En sådan betygssättning resulterar i betyg som på ett bättre sätt speglar elevernas kunskaper. Som nämnts tidigare har regeln om att samtliga krav måste uppnås för ett visst betyg lett till att elever fått betyg som inte på ett rättvisande sätt speglar deras kunskapsnivå. Enligt utredningen kan inte heller den så kallade undantagsbestämmelsen¹⁰ avhjälpa problemen med tröskeleffekter och olika tillämpning av regelverket. Regeln är inte kompensatorisk utan medger att en lärare kan bortse från enstaka kunskaper vid betygssättningen. Den är dessutom begränsad till att gälla för elever som har en funktionsnedsättning som inte är av tillfällig natur.

Förutom att betygen kan uppfattas som orättvisande, kan regleringen även leda till fragmentisering av en kurs eller ett ämne på så sätt att när kunskapskrav måste uppnås i sin helhet hamnar snarare delarna än helheten av kunskapskraven i fokus. Konsekvenserna av att misslyckas med ett delkunskapskrav är stora, eftersom det kan

¹⁰ 10 kap. 21 §, 11 kap. 23a§, 12 kap. 21 §, 13 kap. 21b§, 15 kap. 26 §, 18 kap. 25 §, 20 kap. 38 § skollagen (2010:800).

leda till att eleven kan få ett lägre betyg. Att alla delar av ett kunskapskrav måste vara uppfyllda har vidare premierat arbetssätt och examinationsformer där avprickning av olika delar av kunskapskraven tar stor plats i lärarens arbete. Utredningen erfar också att lärare i hög utsträckning verkar använda betygsbeteckningar på till exempel enstaka prov och inlämningsuppgifter, trots att kunskapskraven är utformade för att betygssätta elevens samlade kunskaper i slutet av ämnet eller kursen. Sammantaget har detta skapat en situation där elever blir stressade och tidigt under ett läsår eller en kurs kan tappa motivationen, eftersom känslan är att en dålig prestation i början av läsåret eller kursen inte går att ta igen.

Med en betygssättning där den sammantagna bilden är viktigare än delarna ges förutsättningar för ett mindre fragmentiserat lärande. Elever ges större möjlighet att misslyckas och våga försöka igen, utan risk för att vid betygssättningen straffas för enstaka missar. Det kan i sin tur leda till att elevernas motivation ökar och den upplevda stressen och känslan av orättvisa minskar. Avprickningen av delar av kunskapskraven, som i dag bidrar till fragmentiseringen av lärandet och undervisningen, kan också minska. Lärarna kan i stället betygssätta utifrån en professionell och sammantagen bedömning av vilket betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. En sådan bedömningspraktik upplever lärare troligen som mer rättvisande än dagens system. Behovet av olika kompletteringsuppgifter bör minska vilket i sin tur bör leda till en bättre arbetssituation för lärare.

Av propositionen *Nationella prov – rättvisa, likvärdiga, digitala* framgick att bedömningen av de nationella proven är kompensatorisk eftersom en elev som får betyget F på ett delprov ändå kan få betyget E som provbetyg sedan en helhetsbedömning av elevens prestationer på samtliga delprov har gjorts. Skillnaden som finns mellan den icke-kompensatoriska betygssättningen och den kompensatoriska sammanvägningen av delprovresultat skapar förvirring hos många lärare. Vidare framgick av propositionen att eftersom de nationella proven ska ha ett betygstödande syfte bör bedömningsgrunderna på sikt vara desamma vid rättning av nationella prov och vid betygssättning.¹¹

Mot denna bakgrund föreslår utredningen att de godkända betygen på nuvarande betygsskala ska behållas men att kompensatorisk betygssättning ska införas, det vill säga betygsskalan ska ha en in-

¹¹ Prop. 2017/18:14.

byggd kompensatorisk princip så att läraren kan sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Den kompensatoriska betygssättningen ska införas i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå samt kommunal vuxenutbildning som särskild utbildning på gymnasial nivå.

Det behövs fortsatt kollegiala samtal om betyg och bedömning

Som nämnts tidigare anses kunskapskravens omfattning och detaljrikedom av många vara en del av problematiken kring betygssättningen. Utredningen delar uppfattningen att det kan vara svårt att tolka och tillämpa omfattande kunskapskrav på ett enhetligt och därmed rättvisande sätt. Skolverkets revidering av kunskapskraven är därför mycket viktig. Den betygssättning vi nu föreslår fungerar bättre med mindre omfattande och detaljerade krav. I ett system med kompensatorisk bedömning är det rimligt att läraren ställer elevens kunskaper i relation till betygssteg som är mer generell beskrivna och utgår från vad som kan anses vara typiska kunskaper för respektive betyg. Utredningen föreslår därför att begreppet kunskapskrav ska ersättas av begreppet betygskriterier (se avsnitt 12.2).

En helt likvärdig tolkning av vad som kan anses vara typiska kunskaper utifrån betygskriterierna kan dock inte heller förväntas i vårt föreslagna system. Det är förmodligen inte realistiskt att förvänta sig att lärare ska göra helt likartade tolkningar av sådana preciserade nivåer.¹² Det är därför utredningens uppfattning att det måste pågå ett arbete på skolorna med att hitta gemensamma tolkningar av betygskriterierna. (Se även kapitel 17 om betygsinflation och olikvärdig betygssättning.)

¹² Med "preciserad" nivå menar vi ett betygssteg i betygsskalan som har kunskapskrav eller betygskriterier som i löpande text beskriver vad eleven ska ha uppfyllt, som till exempel kunskapskraven för betygen A, C och E. Detta ska ställas mot nivåer där kravet eller kriteriet inte är definierat utan i stället är att läraren ska bedöma elevens kunskaper i relation till en över- eller underliggande nivå, som till exempel kunskapskraven för betygen B och D.

Beteckningarna A–F och utformningen av dagens betygsskala behålls

Av propositionen *En ny betygsskala* framgick att den nya betygsskalan inte skulle vara beroende av hur kriterier formuleras och konstrueras.¹³ Betygsskalan skulle kunna tillämpas på betygskriterier som är formulerade som enskilda kriterier (analytisk bedömning), men även tillämpas på betygskriterier som är formulerade i form av mer sammanhängande beskrivningar av vilken kunskapsprofil som krävs (holistisk bedömning).¹⁴ Utredningen har därför konstaterat att den mer sammantagna bedömning som vi föreslår i sig inte kräver någon förändring av själva betygsskalan.

Utredningen har inte velat föreslå en betygssättning som ligger alltför långt ifrån den rådande, då vi menar att betygsskalan och förekomsten av betygssteg med preciserade kriterier är accepterade och väl förankrade hos lärarna. Vi har därför valt en modell som möjliggör en betygssättning där kunskaper kan kompenseras mot varandra samtidigt som betygsskalan och preciserade kriterier för tre av betygsstegen behålls. Enligt vår bedömning behöver då inte heller nuvarande kurs- och ämnesplaner ändras.¹⁵

Det ingår inte i vårt uppdrag att föreslå ändringar av hur de tre preciserade betygsstegen beskrivs. Mot bakgrund av att betygsskalan kan kvarstå även om bedömningsprinciperna ändras konstaterar vi dock att det är möjligt att framöver revidera beskrivningarna av betygsstegen om det bedöms som nödvändigt. Det är också möjligt att i framtiden ändra antalet preciserade betygssteg, om det skulle bli aktuellt.

Även betygsskalans omfattning med fem godkända steg är förankrad i lärarkåren. Under utredningens möten med elever och lärare har det inte någon gång framkommit kritik mot betygsbeteckningarna eller antalet betygssteg, och det verkar också uppskattat att betygsskalan är mer differentierad än tidigare (fem godkända steg i dag mot tre godkända steg i det tidigare målrelaterade betygssystemet).¹⁶ Det är därför enligt utredningen angeläget att betygsbeteckningarna för de fem godkända betygen, det vill säga A–E, kvarstår.

¹³ Prop. 2008/09:66.

¹⁴ Ds 2008:13.

¹⁵ Utredningen föreslår dock att ämnesplanerna i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan bör ses över vid införandet av ämnesbetyg, se kapitel 11.

¹⁶ Den nuvarande svenska betygsskalan är inspirerad av den så kallade ECTS-skalan vilken används vid högskolor och universitet i Europa för att översätta betyg mellan olika system.

12.1.3 Skolformer som ska omfattas av kompensatorisk betygssättning

Vårt förslag om kompensatorisk betygssättning omfattar grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå samt kommunal vuxenutbildning som särskild utbildning på gymnasial nivå.

Nuvarande betygsskala används i alla skolformer. Underkända betyg används dock inte i grundsärskolan, gymnasiesärskolan och kommunal vuxenutbildning som särskild utbildning på grundläggande respektive gymnasial nivå. I grundsärskolan ges dessutom enbart betyg om elev eller vårdnadshavare begär det.

De rapporter och möten som vi hänvisar till beskriver främst problemen med betygssättningen i grundskolan och gymnasieskolan. Motsvarande problem finns troligtvis även i specialskolan och i viss mån sameskolan. Sameskolan omfattar dock bara årskurs 1–6 och därmed blir betygssättningen inte lika avgörande som i grundskolan där elevens slutbetyg i årskurs 9 ligger till grund för antagning till gymnasieskolan. I grundsärskolan, gymnasiesärskolan och kommunal vuxenutbildning som särskild utbildning (se nedan om den särskilda utbildningen på grundläggande nivå) används betygen inte som urvalsinstrument. Utredningen anser dock att trots att skolformerna har olika behov av betyg ska en kompensatorisk betygssättning gälla alla elever i föreslagna skolformer eftersom det är av stor vikt att betygen på ett rättvisande sätt speglar elevernas kunskaper, oavsett vad betygen ska användas till.

12.2 Betygskriterier och kriterier för bedömning ska beskriva kunskapsnivåer

Utredningens förslag: Begreppet betygskriterier ska ersätta begreppet kunskapskrav i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå, kommunal vuxenutbildning som särskild utbildning på gymnasial nivå, kommunal vuxenutbildning på grundläggande nivå, kommunal vuxenutbild-

ning i svenska för invandrare (sfi) och kommunal vuxenutbildning som särskild utbildning på grundläggande nivå.

Det ska finnas nationella betygskriterier för betygsstegen A, B, C, D, E och Fx.¹⁷ För betygsstegen A, C och E ska det finnas preciserade betygskriterier som beskriver de typiska kunskaperna för respektive steg. För betygsstegen B, D och Fx ska det finnas betygskriterier som relaterar till ett över- och/eller underliggande preciserat steg.

Det ska även finnas nationella betygskriterier för betygssteget Godkänt i den förenklade betygsskalan som gäller för kommunal vuxenutbildning på grundläggande nivå, kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare (sfi) och kommunal vuxenutbildning som särskild utbildning på grundläggande nivå.

12.2.1 Betygsstegen A, B, C, D, E och Fx ska ha nationella betygskriterier

I länder som likt Sverige har standardbaserade läroplaner definieras både vilka kunskaper en elev ska uppnå och vilken kvalitet de kunskaperna ska ha. Detta kan göras på olika sätt, och många skolsystem använder sig av allmänna beskrivningar för varje steg i skalan, eller beskriver olika kunnande för de olika stegen. Som nämnts tidigare har de svenska kunskapskraven och skalans reglering, i ett internationellt perspektiv, utformats på ett relativt unikt sätt. Dels beskrivs kunskapsnivån för varje betygssteg genom detaljerade beskrivningar av kunskapens kvalitet med hjälp av värdeord, dels finns en regel om att en elev vars kunskaper i någon del motsvarar kravet för betyget E aldrig kan få ett högre betyg än betyget D (se vidare kapitel 8). Kunskapskraven är förutom att vara detaljerade också omfattande, vilket sammantaget gör dem svårtolkade för lärarna och kan leda till olikvärdighet i betygssättningen.

Begreppet betygskriterier användes för den målrelaterade betygsskalan som fanns i Sverige 1994–2011.¹⁸ Dessa kriterier var annorlunda utformade än dagens kunskapskrav, eftersom betygskriterierna på olika betygssteg beskrev olika kunskapsformer, enkelt uttryckt mest faktakunskaper på betyget G och förmågan att analysera på betygen

¹⁷ I kapitel 13 föreslår utredningen att ytterligare ett underkänt betygssteg införs, betyget Fx.

¹⁸ Hösten 2011 infördes nuvarande betygsskala.

VG och MVG. Betygssättningen hade även inslag av kompensation eftersom en särskilt väl utvecklad förmåga avseende något eller några kriterier kunde väga upp brister avseende ett eller ett par andra kriterier gällande betygen VG och MVG.

Enligt utredningen har begreppet kriterier ett annat signalvärde än begreppet kunskapskrav. Kriterier är mindre strikt och signalerar snarare att elevens kunskaper ska jämföras mot en preciserad nivå där kunskaperna kan variera och spridas ut över flera av nivåerna. Som framgått tidigare är det också rimligt att i ett system där kunskaper kan kompenseras mot varandra använda ett begrepp som signalerar mer generella, typiska kunskaper för varje preciserat steg. Kunskapskrav signalerar att eleven ska uppnå alla de krav som ställs på dem kunskapsmässigt. Begreppet kunskapskrav är också starkt förknippat med nuvarande reglering att alla krav måste vara uppfyllda för att en elev ska få ett visst betyg. Därför är det vår uppfattning att det inte bör användas för betyg som inte omfattas av denna regel och där betygssättningen är kompensatorisk.

Betygskriterierna för betygen A, C och E kommer fortsatt att vara preciserade, det vill säga de kommer att i löpande text beskriva de typiska kunskaperna för respektive betygssteg. Betygskriterierna för B, D och Fx kommer att relatera till en över- och/eller underliggande nivå (se mer i avsnitt 12.4). På detta sätt liknar betygskriterierna dagens system med kunskapskrav.

Vi föreslår inga ändringar av kunskapskravens utformning. Skillnaden enligt vårt förslag är att betygsnivåerna byter namn från kunskapskrav till betygskriterier. Vi anser att betygskriterier är ett mer ändamålsenligt begrepp i ett system med kompensatorisk betygssättning. Eftersom begreppet dessutom är känt av de flesta verksamma lärare anser vi att det är lämpligt att använda när betygssättningen blir kompensatorisk. De reviderade kunskapskraven för den obligatoriska skolan anser vi också ligger nära vår definition av kriterier, alltså mer av en generell beskrivning av en kunskapsnivå.

Betyget E kommer fortsatt att ha betygskriterier som ska uppnås i sin helhet (se mer i avsnitt 12.3), medan betygen A–D omfattas av en kompensatorisk princip. Betyget E skulle av den anledningen kunna behålla begreppet kunskapskrav, men för att betygsskalan inte ska upplevas som otydlig och därmed svår att tillämpa anser vi att kunskapskrav och betygskriterier inte ska användas parallellt i betygssystemet. Den tidigare målrelaterade betygsskalan med betygen G,

VG och MVG hade även den samma benämning på samtliga betygssteg (betygskriterier) trots att betygen VG och MVG omfattades av en kompensatorisk princip medan G inte gjorde det. Mot denna bakgrund föreslår utredningen att begreppet betygskriterier ska ersätta begreppet kunskapskrav och att nationella betygskriterier ska finnas för betygsstegen A, B, C, D, E och Fx.

12.2.2 Verksamheter med en förenklad betygsskala ska ha nationella betygskriterier för betygssteget Godkänt

Den förenklade betygsskalan ska införas från 1 juli 2022 i kommunal vuxenutbildning på grundläggande nivå, kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare (sfi) och kommunal vuxenutbildning som särskild utbildning på grundläggande nivå. Betygsskalan ska bestå av betygen Godkänt och Icke godkänt.¹⁹ Inom komvux som särskild utbildning på grundläggande nivå ska endast betyget Godkänt användas. För den elev som inte uppnår betyget Godkänt ska ett intyg om att eleven har deltagit i kursen utfärdas. Motiven för införandet av den förenklade betygsskalan är att betygen inom kommunal vuxenutbildning på grundläggande nivå, sfi och kommunal vuxenutbildning som särskild utbildning på grundläggande nivå inte fyller någon funktion som urvalsinstrument samt att betygssättningen tar betydande lärarresurser i anspråk.

Vi menar att det är viktigt att betygssystemet är enhetligt och lätt att förstå. Det är därför inte lämpligt att ha flera olika begrepp för att beskriva kunskapsnivån för olika betygssteg utan begrepp som beskriver kunskapsnivåer bör vara likartade i hela skolsystemet. Vi föreslår därför att begreppet betygskriterier används i alla skolformer där det sätts betyg. Betyget Godkänt kommer dock inte att omfattas av en kompensatorisk princip, utan precis som för betyget E måste elevens kunskaper motsvara alla betygskriterier för att eleven ska få betyget Godkänt.

¹⁹ Prop. 2019/20:105, bet. 2019/20: UbU22, rskr. 2019/20:300.

12.2.3 Kriterier för bedömning ska användas när betyg inte sätts

Utredningens förslag: Begreppet kriterier för bedömning ska ersätta begreppet kunskapskrav i årskurser eller för ämnesområden där betyg inte sätts, det vill säga i årskurs 1 och 3 i grundskolan och sameskolan, i årskurs 3 i grundsärskolan, i årskurs 1 och 4 i specialskolan samt för ämnesområden inom grundsärskolan och gymnasiesärskolan.

I skolformer där betyg sätts ska begreppet betygskriterier signalera att elevernas kunskaper först bedöms och sedan betygssätts. I dag används begreppet kunskapskrav i årskurs 1 och 3 i grundskolan och sameskolan, i årskurs 3 i grundsärskolan, i årskurs 1 och 4 i specialskolan samt för ämnesområden i grundsärskolan. För ämnesområden i gymnasiesärskolan används begreppet kravnivå. Skolan är dock, som nämnts, inte betjänt av att det finns många olika begrepp för bedömning av elevers kunskapsnivåer. Vi anser därför att även årskurser och ämnesområden där betyg inte sätts bör omfattas av den nya begreppsapparaten och föreslår därför att begreppet kriterier för bedömning används.

För årskurs 1 i grundskolan, sameskolan och specialskolan finns i dag kunskapskrav i läsförståelse. För dessa skolformer och för grundsärskolan finns även kunskapskrav i årskurs 3 (årskurs 4 i specialskolan) i ämnena svenska, svenska som andraspråk, matematik samt de samhällsorienterande och naturorienterande ämnena.²⁰ Den kompensatoriska principen omfattar enligt vårt förslag bedömning som görs i förhållande till betygskriterier i skolformer där betyg sätts. Det innebär att eleverna i ovan nämnda årskurser och skolformer ska uppfylla kriterierna för bedömning i sin helhet och att den kompensatoriska principen inte är tillämplig.

För ämnesområden inom grundsärskolan och gymnasiesärskolan finns två steg för bedömningen: för grundläggande kunskaper och för fördjupade kunskaper. Grundläggande kunskaper ska ange den nivå som alla elever förväntas uppfylla medan fördjupade kunskaper ska ange nivån för de elever som kan komma längre i sin kunskapsutveckling. Bedömningen av elevernas kunskaper i ämnesområden

²⁰ Skolförordningen (2011:185).

utgår i stor utsträckning från elevens förutsättningar. Eftersom inga betyg sätts omfattas inte heller ämnesområdena av vårt förslag om kompensatorisk betygssättning.

12.3 Betyget E kan inte kompenseras

Utredningens förslag: För betyget E måste en elevs kunskaper motsvara samtliga betygskriterier för E.

12.3.1 Betyget E ska ha kriterier som ska uppfyllas i sin helhet

Utredningen föreslår att en elev ska uppfylla samtliga betygskriterier för att få betyget E. Det innebär att det inte ska vara möjligt att kompensera kunskaper som bedöms vara under godkäntgränsen med kunskaper som bedöms vara över godkäntgränsen. Utredningen föreslår därmed ingen förändring av nuvarande reglering av betygssättningen för betyget E. För att få betyget E ska betygskriterierna vara uppfyllda, vilket innebär att elevens kunskaper ska motsvara allt det som finns preciserat i betygskriterierna för E. Även för de övriga godkända betygen A–D, där kunskaper på olika nivåer kan kompenseras mot varandra, ska alltid kunskaperna som lägst motsvara betyget E. Eleven ska annars få ett underkänt betyg.

Överväganden om att kunna kompensera betyget E

Att kompensatorisk betygssättning inte ska tillämpas för betyget E innebär att nuvarande godkäntgräns behålls. Utredningen har inte i uppdrag att utreda godkäntgränsen men frågan gränsar till våra uppdrag om att utreda kompensatoriska inslag i betygssystemet och hur återkoppling kan ske på den underkända nivån. Vi har därför övervägt att det även ska vara möjligt att kompensera betyget E genom att kunskaper som bedöms till nivån under betygskriterierna för betyget E kompenseras med kunskaper på den godkända nivån. Läraren skulle i en sådan modell ha möjlighet att sätta ett godkänt betyg om en elev har kunskaper på nivån under betyget E på någon enstaka del av betygskriterierna men i övrigt goda kunskaper som

uppväger, samt om lärarens bedömning är att eleven har nödvändiga kunskaper för att gå vidare till nästa nivå i utbildningssystemet.

Utredningen anser dock att en sådan ”uppmjukning” av godkäntgränsen är en så stor förändring att den skulle behöva utredas i särskild ordning. Den skulle till exempel få följder för antagningen till både gymnasieskola och högre utbildning. Behörighetsreglerna är kopplade till om eleven fått lägst betyget E i ett antal ämnen, och detta skulle behöva ses över i ett system utan godkäntgräns. Godkäntgränsen är vidare starkt kopplad till elevens rätt till stöd. Enligt skollagen ska insatser i form av extra anpassningar eller särskilt stöd sättas in om det finns risk för att en elev inte når de kunskapskrav som minst ska uppnås.²¹ Om det vid betygssättningen skulle vara möjligt att tillämpa en kompensatorisk princip som medför viss otydlighet gällande godkäntgränsen finns det risk att elever skulle kunna få ett godkänt betyg i stället för att adekvata och ibland kostsamma stödinsatser sätts in. Vi menar att en ”uppmjukad” godkäntgräns även skulle innebära att reglerna för stöd behöver ses över.

Betyget E ses också i dag som en garant för att en elev tillägnat sig viss kunskap och att eleven har tillräckliga kunskaper för att gå vidare i utbildningssystemet. Om man skulle kunna kompensera för kunskaper under godkäntgränsen skulle denna garant försvinna. Det finns även ämnen inom gymnasieskolan där en lägsta nivå på kunskaperna måste garanteras, exempelvis där det finns säkerhetskrav för en elektriker, hygienkrav för en undersköterska eller när en elev ska ta körkort.

Det skulle också kunna finnas en risk att elever och vårdnadshavare utövar påtryckningar på lärare för att eleven ska få ett godkänt betyg när elevens visade kunskaper befinner sig nära gränsen för betyget E, eftersom ett underkänt betyg leder till mer negativa konsekvenser än andra betyg. Exempelvis kan ett underkänt betyg leda till att en elev inte kommer in på ett nationellt program i gymnasieskolan. En förändring av godkäntgränsen skulle även kunna leda till att undervisningen i både gymnasieskolan och på högre utbildningen blir påverkad, eftersom det skulle bli svårare att planera för vilka förkunskaper eleverna kommer med.

Vid utredningens möten har det varit tydligt att de allra flesta elever, lärare, skolledare och vårdnadshavare anser att godkäntgränsen bör kvarstå. Godkäntgränsen är starkt förankrad hos lärarna, och en

²¹ 3 kap. skollagen (2010:800).

bestämmelse om ”uppmjukning” av godkäntgränsen skulle behöva vara tydlig på ett sätt som vi menar kan vara svårt att åstadkomma. Den vanligaste synpunkten vi har mött är att en möjlighet att kompensera underkända kunskaper med godkända kunskaper kan leda till otydlighet kring vad en elev har för kunskaper. En sådan regel skulle också enligt både elever och lärare tillämpas olika. Dessutom hävdar många elever och lärare att antalet ”snäll-E” (ett godkänt betyg som ges trots att en elev inte uppnått kraven för ett godkänt betyg) skulle öka. Vid de utprovningar av en kompensatorisk modell för betygssättning som vi har genomfört²² har lärarna ansett att det kan bli godtyckligt vilka kunskapsområden som kan bli möjliga att kompensera just runt godkäntgränsen. Sådana avvägningar måste visserligen göras runt alla betygssteg när betygsskalan innehåller en kompensatorisk princip. Vi menar dock att följderna kan bli större runt betyget E, eftersom betyget har stor betydelse för om en elev kan gå vidare i utbildningssystemet eller inte.

Mot denna bakgrund anser utredningen att det i dagsläget inte är lämpligt att inom ramen för en kompensatorisk betygssättning ”mjuka upp” betyget E utan att frågan om en godkäntgräns måste ses i ett större sammanhang. Utredningen förslår en differentierad skala för underkända betyg (se kapitel 13), vilket har till syfte att synliggöra och stödja elevers kunskapsutveckling på den underkända nivån. Det nya betyget Fx ska i vårt förslag vara ett betyg som ges till en elev vars kunskaper i sin helhet inte motsvarar ett godkänt betyg men bedöms vara nära betyget E. De reviderade kunskapskraven för den obligatoriska skolan kan även leda till att fler elever klarar ett godkänt betyg eftersom dessa krav kommer att vara mindre omfattande och detaljerade. Utredningen är dock väl medveten om de negativa konsekvenser som kan uppstå för elever som får många underkända betyg i grundskolan och därför inte blir behöriga till gymnasieskolans nationella program. Frågan om godkäntgränsen är angelägen och utredningen gör därför nedan bedömningen att regeringen bör överväga att utreda om det ska finnas en godkäntgräns i den obligatoriska skolan (se avsnitt 12.5).

Vi har även gjort överväganden om att inte kunna kompensera betyget A, vilket vi redovisar sist i kommande avsnitt.

²² Vi redogör för utprovningarna i kapitel 10.

12.4 För betygen A, B, C och D gör läraren en sammantagen bedömning

Utredningens förslag: För betygen A och C ska en elevs kunskaper sammantaget motsvara betygskriterierna för respektive betyg.

För betygen B och D ska en elevs kunskaper sammantaget bedömas vara mellan betygskriterierna för A och C respektive C och E.

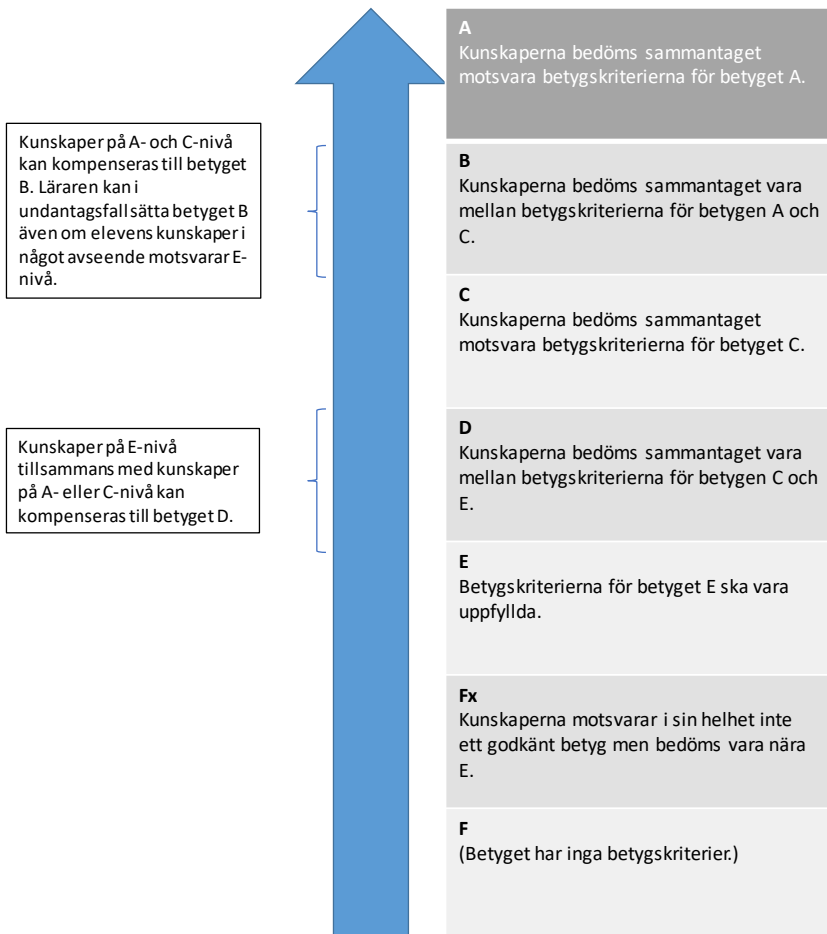
12.4.1 Visade kunskaper på betygsstegen A, C och E kan kompenseras mot varandra och resultera i betyg på skalan A–D

Betygen A, B, C och D ska finnas på en skala med en inbyggd kompensatorisk princip. Skalan är kontinuerlig vilket innebär att den är sammanhängande och att betygsstegen förhåller sig till varandra i ett jämnt flöde. Läraren jämför vid betygssättningen betygsunderlaget mot hela betygsskalan för att sedan sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Läraren ska förhålla sig likadant till de olika godkända betygsstegen men tre av dem (A, C och E) har beskrivna nivåer.

De kvalitativa skillnaderna mellan betygsnivåerna uttrycks med hjälp av preciserade betygs-kriterier för betygsstegen A, C och E. Regeln om att kunskapskraven för betygen A och C ska vara uppfyllda i sin helhet tas bort. Vid den sammantagna bedömningen använder läraren i stället den kännedom som han eller hon har om elevens kunskaper och ställer denna i relation till de typiska kunskaper som beskrivs i betygs-kriterierna för betygsstegen A, C och E. Betygen A och C sätts om läraren bedömer att elevens kunskaper sammantaget motsvarar betygs-kriterierna för respektive betyg. Betygen B och D sätts om läraren bedömer att elevens kunskaper sammantaget är mellan betygs-kriterierna för betygen A och C respektive C och E.

I figur 12.1 nedan illustreras betygsskalan.

Figur 12.1 Betygsskalan



Det är viktigt att lärare använder möjligheten till att kompensera kunskaper på olika nivåer av betygsskalan på ett sådant sätt att elevernas betyg blir rättvisande för deras kunskaper. Det innebär att läraren ska ta hänsyn till alla visade kunskaper och inte bortse från valida (giltiga) och reliabla (tillförlitliga) betygsunderlag som samlats in inför betygssättningen. Kompensationen ska utgå ifrån professionella överväganden.

I enlighet med Skolverkets allmänna råd om betyg och betygssättning²³, som är i linje med detta förslag om kompensatorisk betygssättning, ska läraren i sin betygssättning fortsatt ta hänsyn till hur betydelsefulla kunskaperna är i relation till kurs- eller ämnesplanernas syfte och centrala innehåll och till den undervisning som bedrivits samt hur välutvecklade elevens kunskaper är i relation till betygsriterierna.

Betygen B och D motsvarar nivåer mellan A och C respektive C och E

Vår målsättning har varit att behålla de delar av betygsskalans utformning som fungerar. I vårt uppdrag ingår inte heller att se över det befintliga systemet med preciserade krav på tre nivåer i betygsskalan. Vi kommer därför inte att föreslå att betygsstegen B och D får preciserade betygsriterier. Vi föreslår att betyget B ska sättas då elevens kunskaper sammantaget bedöms vara mellan betygsriterierna för A och C. Betyget D ska sättas då elevens kunskaper sammantaget bedöms vara mellan betygsriterierna för C och E.

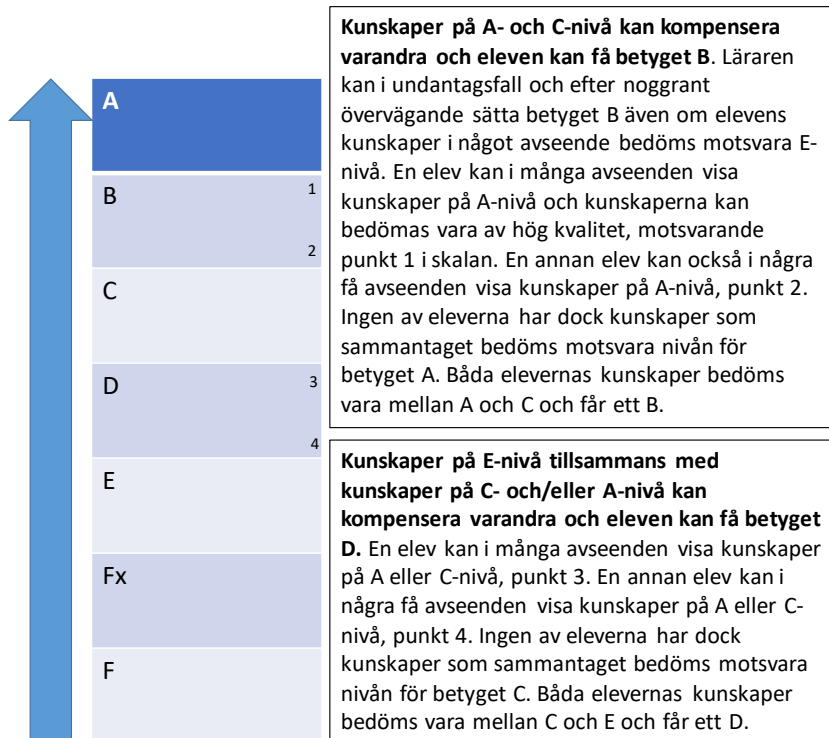
En konsekvens av att läraren sätter det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper är att elevers kunskaper kan ha olika stora inslag av högre betygsnivåer och ändå resultera i betygen B eller D. Två elevers kunskaper kan bedömas till olika betygssteg i olika avseenden och gällande olika förmågor, men ändå enligt lärarens sammantagna bedömning motsvara samma betyg. Läraren måste se till alla underlag och göra en sammantagen bedömning i varje enskilt fall. Gällande betyget B menar vi att en elev vars kunskaper i något eller några avseenden bedöms till E-nivå endast i undantagsfall, och efter noggrant övervägande, ska kunna få betyget B. Lärarens sammantagna bedömning måste då vara att elevens kunskaper på de högre betygsstegen är av en sådan kvalitet att betyget B är motiverat.

Utredningens förslag till hur betygssättning av elever vars kunskaper befinner sig mellan nivåerna för betygen A och C respektive betygen C och E ska gå till illustreras i figur 12.2.

²³ Skolverket (2018a).

Figur 12.2 Betygen B och D

Betygen B och D är betyg mellan de preciserade stegen A, C och E

*Regleringen "till övervägande del" tas bort*

I nuvarande reglering av betygsskalan finns ett inslag av kompen-
sation gällande betygen B och D. En elev som i dag når upp till
alla kunskapskrav på en preciserad betygsnivå och dessutom till
övervägande del når upp till kraven för nästa preciserade betygsnivå
kan få betygen B eller D. Utredningen föreslår att denna reglering
tas bort. Vi bedömer att en sådan bestämmelse fyller en funktion när
alla krav måste uppfyllas på ett visst betygssteg för att en elev ska få
det betyget. I en betygssättning som är kompensatorisk kan dock
visade kunskaper på tre olika nivåer kompenseras till ett samman-
taget betyg som enligt lärarens bedömning är det rättvisande för
elevens kunskaper. Regeln om "till övervägande del" blir därmed

överflödigt och svårt att motivera eftersom den bygger på att en elev ska ha uppfyllt samtliga underliggande krav i betygsskalan.

Överväganden om att inte kunna kompensera betyget A

Utredningen har övervägt att behålla kravet att samtliga delar av betygskriterierna måste vara uppfyllda även för betyget A. Det skulle innebära att en elev måste uppnå samtliga kriterier för att få betygen A och E, medan betygen B, C och D skulle omfattas av en kompensatorisk princip. Möjligheten till kompensation skulle i ett sådant system bli mindre omfattande. Fördelen med att tillämpa kompensatorisk betygssättning även för det högsta steget i skalan är dock, enligt utredningen, att elever med kunskaper som sammantaget motsvarar det högsta betyget men som inte uppfyller betygskriterierna i något mindre avseende inte ska behöva få ett lägre betyg som inte är rättvisande för deras kunskaper. Betygssystemet bör ta höjd för att det finns elever som uppvisar mycket starka kunskaper på A-nivån. Om dessa elever uppvisar en ojämn profil riskerar de att få ett ej rättvisande betyg om betygssteget A inte omfattas av en kompensatorisk princip. Det är dock viktigt att poängtera att kompensation som resulterar i ett A endast bör ske om lärarens professionella bedömning är att elevens kunskaper sammantaget motsvarar den högsta nivån i skalan.

12.4.2 Professionella lärare kan hantera en betygsskala med en kompensatorisk princip

Det råder stor konsensus hos de lärare vi har träffat att en kompensatorisk betygssättning är lämplig och mer anpassad till både hur lärare tänker och till hur elevens kunskaper kommer till uttryck. Möjligheten att kunna kompensera kunskaper känns som ett mer rättvisande sätt att sätta betyg än nuvarande reglering. Lärarna anser även att en ordning där de i större utsträckning kan utgå från en samlad bild av elevernas kunskaper ger dem ett ökat professionellt utrymme. Det ses av dem som något överlag positivt, eftersom det ingår i lärarens yrkesutövning att på ett avvägt och korrekt sätt bedöma en elevs kunskaper. Många lärare anser också att det är positivt att betygskriterierna ska beskriva de typiska kunskaperna

för ett visst betygssteg, eftersom det gör att dagens avprickning av enstaka delkrav minskar och att enstaka dåliga prestationer eller perioder inte får så stora konsekvenser för eleverna.

Vi anser att lärarkåren överlag har de kunskaper som krävs för att sätta rättvisande och rättssäkra betyg utifrån en kompensatorisk princip. Samtidigt är vi medvetna om att det finns ett stort antal obehöriga lärare. I vissa kommuner eller hos enskilda skolhuvudmän har det till och med uppstått situationer där det helt saknas behöriga lärare i vissa ämnen. Lärare utan legitimation får, med undantag av bland annat tillsvidareanställda lärare i modersmål och yrkesämnen, inte själva sätta betyg men samtidigt är det dessa lärare som lägger upp undervisningen och också ansvarar för att det finns betygsunderlag. På så vis är de högst inblandade i betygssättningen. Vi anser därför att Skolverket bör genomföra stödinsatser för obehöriga lärare gällande bland annat kompensatorisk betygssättning (se vidare kapitel 16). Dyliga insatser kan även gagna nyutexaminerade lärare.

Betygsställande lärare löper en risk att utsättas för påtryckningar från elever och lärare att sätta ett högre betyg än vad som är motiverat. Risken föreligger särskilt för betygsstegen E och A och är möjligen störst gällande betyget A, som enligt vårt förslag ska omfattas av den kompensatoriska principen. I detta sammanhang vill vi betona att sätta betyg är en myndighetsutövning som enbart behöriga och legitimerade lärare, med vissa undantag, får utföra. Det är av största vikt att lärares professionalism inte ifrågasätts så länge lärare sätter sina betyg utifrån gällande reglering. Det kan innebära att lärare i större utsträckning än i dag kan behöva stöd och uppbackning från såväl sina skolledare som skolhuvudmän när det gäller påtryckningar från elever och föräldrar.

Samtidigt vill vi också betona vikten av att elever ska få den information om sin kunskapsutveckling som de behöver för att kunna utvecklas så långt som möjligt. En kompensatorisk betygssättning kan upplevas som mindre transparent för elever. Just transparens i betygssättningen är något som majoriteten av de elever utredningen har träffat har lyft fram som en av de viktigare frågorna för gruppen när det gäller betyg. En kompensatorisk betygssättning kan inledningsvis upplevas som mindre transparent men utredningen är övertygad om att en mer kompensatorisk betygssättning tydligare speglar elevernas kunskaper och är mer rättvisande och på så sätt mer positiv för eleverna än den nuvarande betygssättningen.

Den bidrar även till en mer sammanhållen undervisning, mindre fragmentisering, mindre stress i skolan och till ett ökat fokus på elevernas lärande. Enligt skollagen ska läraren dessutom, efter att betyget är satt, upplysa elever och vårdnadshavare om skälen för ett betyg om de begär det. I övrigt ingår det i undervisningen att läraren har en löpande kommunikation med eleven om hans eller hennes kunskapsutveckling i ämnet i fråga.

12.5 Godkänthgränsen i den obligatoriska skolan bör utredas

Utredningens bedömning: Regeringen bör överväga att utreda om det ska finnas en godkänthgräns i den obligatoriska skolan. I denna utredning bör även behörighetskraven till ett nationellt program i gymnasieskolan ingå.

12.5.1 Ska det finnas en godkänthgräns i den obligatoriska skolan?

Konsekvenserna av en godkänthgräns har inte analyserats

Vi har tidigare redovisat att betygssättningen för det lägsta godkända betyget fortsatt ska vara icke-kompensatorisk. Utredningen har inte i uppdrag att utreda godkänthgränsen, men konstaterar ändå att frågan gränsar till vårt uppdrag om kompensatorisk betygssättning. Utredningen ser samtidigt att godkänthgränsen i grundskolan har haft omfattande konsekvenser för både enskilda elever och svensk skola i stort. Långt fler elever än vad som förväntades vid införandet har hamnat under gränsen för ett godkänt betyg och bland dessa finns i stor utsträckning elever från vissa grupper: elever med funktionsnedsättningar, elever med svag teoretisk begåvning och ny-anlända elever (se även kapitel 8).

Det är i dag med all sannolikhet inte förvånande för lärare att vissa elever inte når ett godkänt betyg men vid införandet av godkänthgränsen 1994 diskuterades aldrig att en stor och även över tid stabil andel elever skulle kunna få ett underkänt betyg. Betygsbered-

ningen²⁴, som hade till uppgift att ta fram en ny betygsskala till den mål- och kunskapsrelaterade skolan, förde under tidigt 1990-tal interna diskussioner om riskerna med en godkäntgräns. Bland annat fanns det vissa farhågor om att många elever inte skulle klara gränsen för godkänt betyg. Slutligen landade man ändå i bedömningen att i princip alla elever skulle uppnå godkäntgränsen. Några av beredningens remissinstanser framförde att det är märkligt att ha ett underkänt betyg i en obligatorisk skolform, då det dels inte är etiskt försvarbart, dels blir som ett betyg på skolans eget misslyckande. Dåvarande regering beslutade dock att gå på Betygsberedningens förslag att införa en godkäntgräns.²⁵

Av Cecilia Arensmeiers rapport från 2018 om grundskolebetyg i tre betygssystem framgår att ” (...) övergången till det första målrelaterade betygssystemet görs med en förväntan om att så gott som alla elever ska klara den godkända nivån i alla ämnen. Redan från start är det uppenbart att denna förväntan inte infrias. En märkbar andel elever i varje ämne når inte miniminivån för godkänt när de slutar årskurs 9.”²⁶ Av rapporten framgår även att ingen analys gjordes av godkäntgränsen och dess konsekvenser när den nuvarande betygsskalan infördes utan det fastslogs bara att E-nivån skulle motsvara G-nivån. Dessutom infördes det underkända betyget F i den obligatoriska skolan. Arensmeiers rapport avslutas bland annat med slutsatserna att: ”Den nivå för godkänt som 1990-talesreformerna resulterar i – och som A–F-reformen bekräftar – innebär att en påtagligt stabil andel elever kontinuerligt misslyckas med att klara grundskolan. En alternativ formulering för samma sak är att skolan ständigt misslyckas med uppdraget att hjälpa alla elever att nå godkänt betyg i alla ämnen. Elevernas/skolans ’misslyckande’ är ungefär lika stort år efter år. Samtidigt ökar i de målrelaterade systemen hela tiden andelen elever som får de högsta betygen.”²⁷

²⁴ SOU 1992:86.

²⁵ Hultén (2019).

²⁶ Arensmeier (2018).

²⁷ Ibid.

Godkäntgränsen slår ut elever

Utredningen konstaterar att det finns svårigheter kopplade till att ett betygssystem innehåller en godkäntgräns. De elever som hamnar under godkäntgränsen tappar motivation och skolorna anpassar sin undervisning och sitt resursanvändande utifrån den elevgrupp som har svårt att nå målen. Detta är naturligt eftersom ett visst antal godkända betyg är en förutsättning för att kunna gå vidare i det svenska utbildningssystemet. Det är också tydligt att godkäntgränsen blivit en utslagsfaktor för alltför många elever (se även kapitel 8). Vissa elevgrupper, som nämnts ovan, har i kombination med hur kunskapskraven för betyget E är utformade drabbats särskilt hårt av regleringen att kunskapskravet för E ska vara uppfyllt i sin helhet. Andelen elever som varje år inte är behöriga till gymnasieskolans nationella program är relativt högt och stabilt över tid. Läsåret 2018/19 var drygt 15 procent av eleverna inte behöriga till ett nationellt program och hamnade då på ett av introduktionsprogrammen (se även kapitel 9). Visserligen går en andel av dessa elever över till ett nationellt program så småningom och får även en gymnasieexamen men majoriteten av eleverna på introduktionsprogrammen tar aldrig någon gymnasieexamen.²⁸ Denna elevgrupp är också överrepresenterad bland de ungdomar som har svårt att etablera sig på arbetsmarknaden.

Sverige har en obligatorisk skola där alla elever har rätt till en utbildning men där även skolplikt gäller. Det är, enligt utredningen, inte rimligt att så många elever inte får godkänt i alla ämnen i en skola som är obligatorisk. Konsekvensen för dessa elever är att de inte tillåts gå vidare till ett nationellt program i gymnasieskolan utan hamnar i en utbildning som för många riskerar att bli en återvändsgränd.

En försvårande omständighet är förmodligen även de nuvarande behörighetskraven till ett nationellt program i gymnasieskolan. Det krävs godkända betyg i svenska, svenska som andraspråk, matematik och engelska samt ytterligare godkända betyg i fem ämnen för yrkesprogrammen samt ytterligare nio godkända ämnen för de högskoleförberedande programmen. Vilka ämnen detta är beror på vilka program eleven söker. Behörighetskraven infördes 2011 och har medfört att fler elever än i det tidigare systemet inte blir behöriga till

²⁸ Skolverkets betygsstatistik för läsåret 2018/19.

ett nationellt program i gymnasieskolan. Eleverna har fortsatt svårast att få ett godkänt betyg i svenska, svenska som andraspråk, matematik och engelska. Svårigheten i dessa ämnen bidrar sannolikt till svårigheter i andra teoretiska ämnen (se kapitel 9).

Mot denna bakgrund gör utredningen bedömningen att godkäntgränsen bör undersökas i en bredare kontext än vad vår utredning innefattar, och att regeringen därför bör överväga att utreda om det ska finnas en godkäntgräns i de obligatoriska skolformerna. I en sådan utredning bör även nuvarande behörighetskrav till gymnasieskolan ses över.

13 Förslag om ytterligare ett underkänt betyg – betyget Fx

I detta kapitel redovisar utredningen förslag gällande ytterligare ett underkänt betygssteg i betygsskalan – betyget Fx. Förslaget syftar till att nyansera och tydliggöra återkopplingen till eleven i ämnen¹ där elevens kunskaper inte motsvarar kraven för ett godkänt betyg.

Inledning

Kort om utgångspunkter och överväganden

Utredningens utgångspunkt har varit att föreslå en återkoppling till elever som synliggör deras kunskapsnivå och främjar deras kunskapsutveckling, även om de får underkänt betyg. Vi har samtidigt beaktat att förslaget inte ska medföra mer administration för lärare än vad som kan anses nödvändigt. Våra överväganden har därför handlat om vad som kan ge den mest ändamålsenliga återkopplingen till eleven i förhållande till hur detta påverkar lärares arbetssituation.

Andra överväganden har varit i vilka skolformer det nya underkända betyget ska ges och om det ska medföra poäng som räknas in i elevens meritvärde. Vi anser att det är positivt och önskvärt att alla elever får en mer nyanserad återkoppling av kunskaper som ligger under den godkända nivån. Samtidigt har skolformer och elever i olika åldrar olika förutsättningar. Vi har därför utgått från att de positiva konsekvenserna av förslaget ska överväga de negativa för olika elevgrupper, men även för elevgrupperna som helhet och jämfört med elevgrupper i tidigare betygssystem. Detta innebär att för-

¹ Utredningen föreslår i kapitel 11 att betyg ska sättas i ämnen i stället för kurser inom skolformerna på gymnasial nivå.

slagen inte är identiska mellan den obligatoriska skolan och skolformerna på gymnasial nivå.

13.1 Elevens kunskapsnivå under betyget E ska synliggöras med ytterligare ett underkänt betyg

Utredningens förslag: Ytterligare ett underkänt betyg – Fx – ska införas i grundskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå.

13.1.1 Betyget F synliggör inte elevens kunskaper

Utredningen har i uppdrag att föreslå hur elevens individuella kunskapsutveckling ska synliggöras och dokumenteras när hans eller hennes kunskapsnivå inte motsvarar kraven för ett godkänt betyg samt i vilka skolformer och årskurser det ska göras.

I utredningens direktiv² hänvisas till betänkandet *Fler nyanlända ska uppnå behörighet till gymnasiet*³. Av detta betänkande framgår vikten av att bland annat kunna synliggöra elevers progression och att detta i synnerhet gäller för de nyanlända elever som har många underkända betyg. I direktivet hänvisas även till OECD som lyfter att om den underkända delen av betygsskalan enbart representeras av ett steg och en stor andel elever får underkända betyg, bör det övervägas att antingen sänka gränsen för godkänt betyg eller utveckla fler underkända steg. På så sätt gynnas arbetet med och situationen för de elever som ligger långt ifrån godkäntgränsen.⁴ Av direktivet framgår vidare att för en enskild elev kan sannolikt motivationen öka om fokus ligger på vad eleven lärt sig och hur han eller hon utvecklats. Flera betygssteg under nivån för godkänt kan vara ett sätt att synliggöra elevens individuella kunskapsutveckling och progression. Andra alternativ kan till exempel vara bedömningsmatriser eller skriftliga omdömen.

² Dir. 2018:32.

³ SOU 2017:54.

⁴ OECD (2012).

Tydligare information behövs på den underkända nivån

Betyget F är ett underkänt betyg som ges till elever vars kunskaper i ämnet eller kursen inte har nått kunskapskravet för det lägsta godkända betyget E. Betyget F ges i alla skolformer utom grundskolan och gymnasieskolan samt kommunal vuxenutbildning som särskild utbildning på grundläggande och gymnasial nivå.⁵ I dag har en relativt stor andel elever i både den obligatoriska skolan och inom skolformerna på gymnasial nivå något eller flera underkända betyg. Exempelvis är drygt 15 procent av eleverna inte behöriga till ett nationellt program i gymnasieskolan. Flera underkända betyg kan få stor betydelse för elevens möjlighet att bli antagen till ett nationellt program i gymnasieskolan, få en gymnasieexamen eller bli antagen till högre studier (se även kapitel 9 om betygsstatistik).

Kunskapskraven ger tillsammans med de godkända betygen en relativt tydlig information om elevens kunskapsläge i ett ämne eller en kurs och ger även i viss mån information om vad som krävs för att eleven ska få ett högre betyg. Att ge en tydlig information om elevers kunskapsläge var också en av anledningarna till införandet av fler godkända betygssteg när nuvarande betygsskala infördes 2011. Det fanns även en tanke om att fler betygssteg skulle medföra att eleverna "ansträngde" sig mer för att nå nästa betygssteg om betygsstegen låg närmare varandra än tidigare.⁶ På den underkända nivån finns dock bara ett enda betygssteg, det för betyget F. Dessutom har det inga kunskapskrav utan den information betyget ger är endast att kunskaperna inte är tillräckliga för ett godkänt betyg. Det innebär att betyget F kan motsvara allt ifrån mycket bristfälliga kunskaper till att eleven nästan uppnår kunskapskravet för betyget E. Det kan därför vara svårt för eleverna att veta hur de ligger till i förhållande till ett godkänt betyg och vilka kunskaper som ytterligare krävs. Detta kan i sin tur leda till att elever som upprepade gånger får betyget F i ett ämne tappar motivationen att fortsätta studierna. Att betyget F inte ger tillräcklig information om elevernas kunskaper bekräftas också av de lärare och elever i grundskolan och gymnasieskolan som utredningen har träffat.

⁵ Tidigare särskild utbildning för vuxna på grundläggande nivå respektive gymnasial nivå.

⁶ Prop. 2008/09:66.

Enligt OECD är det viktigt i ett kriterierelaterat betygssystem att betygsskalan kan spegla både sämre och mycket goda prestationer så att både låg- och högpresterande elever kan motiveras och uppmuntras.⁷ Utredningen instämmer med OECD och menar att ”spannet” för det underkända betyget F är omotiverat stort. Elever som inte når kunskapskravet för det lägst godkända betyget E behöver, enligt utredningen, en tydligare information om sin kunskapsnivå.

13.1.2 Ytterligare ett underkänt betygssteg kan nyansera och tydliggöra elevens kunskaper

I betänkandet *Fler nyanlända ska uppnå behörighet till gymnasiet* föreslogs att nyanlända elever i den obligatoriska skolan som inte uppnår kraven för betyget E inte ska få betyget F i terminsbetyg utan i stället ett skriftligt omdöme om elevens kunskapsutveckling i förhållande till kunskapskraven i ämnet.⁸

Utredningen har övervägt skriftliga omdömen i stället för betyget F vid terminsbetyg i den obligatoriska skolan och betyg på nivåer i gymnasieskolan⁹ eller som ett komplement till betyget F. Vi har dock kommit fram till att skriftlig återkoppling tenderar att bli omfattande och otydlig och därmed inte tjäna sitt syfte. Det finns dessutom redan i dag viss skriftlig information i form av åtgärdsprogram för elever som har eller riskerar att få ett underkänt betyg, som till del fyller den funktion som ett skriftligt omdöme skulle ha. Vidare skulle införandet av skriftliga omdömen innebära en ökad administration för lärare som inte står i relation till nyttan för eleverna. Vårt uppdrag gäller dessutom alla elever i den obligatoriska skolan och på den gymnasiala nivå, och inte bara nyanlända elever, vilket i sig medför en mer omfattande dokumentation för lärarna än om det bara skulle gälla en mer avgränsad elevgrupp.

Enligt utredningen skulle ytterligare ett underkänt betygssteg medföra en tydlig återkoppling till eleven men inte leda till samma administrativa arbetsinsats för lärare som ett skriftligt omdöme. Samtidigt skulle det finnas en formell dokumentation om elevens

⁷ OECD (2012).

⁸ SOU 2017:54.

⁹ I kapitel 11 föreslår utredningen att ämnesbetyg införs i gymnasieskolan, att ämnen delas in i nivåer och att betyg i ämnet sätts efter varje nivå.

kunskapsläge i form av ett betyg. Bedömningen av det nya underkända betygssteget skulle inte heller skilja sig i någon större utsträckning mot hur lärare bedömer övriga betygssteg.

Av de möten vi har genomfört verkar det finnas behov av ytterligare ett underkänt betygssteg. Enligt de lärare i grundskolan och gymnasieskolan som utredningen har träffat slår betyget F särskilt hårt mot elever som redan har andra stora utmaningar i skolan. De nämner till exempel elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar och elever med svag teoretisk begåvning. Denna bild delas även av representanter från olika funktionshinderorganisationer som utredningen har träffat. Andra elevgrupper som lärarna nämner är elever som nyligen anlänt till Sverige och som under sina första år i den svenska skolan får många F på grund av bristande språkkunskaper (se även kapitel 8). Lärarna anser att det för dessa elevgrupper skulle vara positivt om återkoppling kunde ges i form av ytterligare ett underkänt betygssteg, framför allt vid terminsbetygen. Det skulle tydligare visa eleverna att deras kunskaper utvecklas och att de är på väg mot ett godkänt betyg. Vi har även ”prövat ut” frågan i en hel högstadieskola, det vill säga med alla lärare (både behöriga och obehöriga) i alla ämnen. I princip alla dessa lärare skulle välkomna ytterligare ett underkänt betygssteg som de menade skulle kunna bidra till att motivera de elever som fick det betyget (se även kapitel 10).

OECD lyfter både för- och nackdelar med en betygsskala med flera underkända betyg. En fördel är att en skala med flera underkända betyg kan kommunicera till eleverna hur nära eller långt ifrån ett godkänt betyg de är. Samtidigt kan betygsskalor med flera underkända betygssteg bli ineffektiva genom att elever som ges det lägsta betyget i skalan tappar motivation och engagemang.¹⁰

Utredningen instämmer i att en nackdel med flera underkända betyg är att det lägsta betyget i en skala kan resultera i minskad motivation och minskat engagemang. Det betyg som i dag är lägst (betyget F) riskerar att i ett system med två underkända betyg bli ännu mer stigmatiserande. Har man en betygsskala med en gräns för godkända betyg kommer dock alltid denna negativa effekt att finnas. Detta kan även vara fallet när det inte finns underkända betygssteg, det vill säga att det lägsta betyget i en betygsskala alltid innebär viss stigmatisering, exempelvis ansågs förmodligen betyget 1 i det rela-

¹⁰ OECD (2012).

tiva betygssystemet som stigmatiserande. Utredningen anser dock att de fördelar som finns med ytterligare ett underkänt betygssteg, som att elever bättre kan förstå sin kunskapsutveckling och känna engagemang och planera för de fortsatta studierna, kan väga upp denna nackdel. Detta är särskilt aktuellt innan eleven får det avslutande eller slutliga betyget, det vill säga när eleven fortfarande har möjlighet att utveckla sina kunskaper mot ett godkänt betyg.

Sammantaget anser utredningen att ytterligare ett underkänt betygssteg kan bidra till att nyansera och synliggöra en elevs kunskaper vid ett underkänt betyg. Det blir även en tydlig dokumentation och återkoppling till eleven utan att det medför ett omfattande administrativt arbete för lärarna. Utredningen föreslår därför att ytterligare ett underkänt betygssteg införs i grundskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan samt inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå.

Det nya underkända betyget ska benämnas Fx

Den svenska betygsskalans betygsbeteckningar motsvarar i stort sett ECTS-skalans.¹¹ ECTS har utarbetats för att underlätta utbytet av studerande mellan olika universitet i Europa, men används i dag även i andra skolformer. Skalan har två underkända betyg (Fx och F) och fem godkända betyg (A–E). Eftersom den svenska skalan redan delar resterande betygsbeteckningar med ECTS-skalan föreslår utredningen att det nya underkända betyget får benämningen Fx.

Betyget Fx ska finnas i alla skolformer som i dag har betyget F

Vi anser att det nya underkända betygssteget ska införas i alla skolformer där betyget F sätts eftersom en enhetlig betygsskala skapar tydlighet och överblick i hela systemet. Det blir även enklare för såväl elever som lärare vid byte av skolform. När det gäller kommunal vuxenutbildning på grundläggande nivå, kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare (sfi) och kommunal vuxenutbildning som särskild utbildning på grundläggande nivå ska en förenklad betygsskala med betygsstegen Godkänt och Icke godkänt införas

¹¹ Se mer om ECTS-skalen i kapitel 8.

från hösten 2022.¹² Anledningen är att betygssättningen utifrån nuvarande betygsskala tar mycket lärarresurser i anspråk och eftersom betygen inte har en urvalsfunktion till nästa utbildningsnivå anses en förenklad skala vara fullt tillräcklig. Mot denna bakgrund anser vi inte att det är lämpligt att föreslå ytterligare ett betygssteg för dessa verksamheter.

Om en elev får betyget F i ett avslutat ämne i grundskolan och specialskolan ska en skriftlig bedömning av elevens kunskapsutveckling i ämnet ges och det får även framgå vilka stödåtgärder som vidtagits.¹³ Detta gäller även när elever läser grundskoleämnena inom ramen för ett introduktionsprogram.¹⁴ Utredningen anser att en sådan skriftlig bedömning även ska ges om eleven får det nya underkända betyget Fx.

Ytterligare insatser behöver övervägas för nyanlända elever

Enligt utredningen kan två underkända betyg vara positivt för nyanlända elever i syfte att synliggöra kunskapsutvecklingen och därmed bidra till att ge eleverna bättre förutsättningar att genomföra utbildningen. Utredningen anser dock att det därutöver finns skäl att särskilt uppmärksamma ämnena svenska som andraspråk och engelska för nyanlända elever. Många nyanlända elever som anlänt till Sverige under de senaste åren har påbörjat sin skolgång på högskolan. Dessa elever har ofta fått betyget F i dessa ämnen.¹⁵ Vi har vid våra möten kunnat konstatera att lärare ser problem kopplade till både ämnet svenska som andraspråk och ämnet engelska. Nivån på undervisningen upplevs som så hög att eleverna tappar motivationen eftersom de känner att kunskaperna inte räcker till trots att de ägnar mycket tid åt sina studier. I vissa fall har detta lett till att elever till slut har givit upp.

Flera av de lärare vi har träffat har framfört att denna elevgrupp skulle behöva en enklare form av svenska och engelska. Ämnet svenska för nybörjare har redan föreslagits i betänkandet *Fler nyanlända elever ska uppnå behörighet till gymnasiet*¹⁶ men inga åtgärder

¹² Prop. 2019/20:105, bet. 2019/20: UbU22, rskr. 2019/20:300.

¹³ 10 kap. 22 § skollagen.

¹⁴ 8 kap. 20 § gymnasieförordningen.

¹⁵ SOU 2017:54.

¹⁶ Ibid.

har vidtagits i frågan. Enligt utredningen skulle införandet av ämnena svenska för nybörjare och engelska för nybörjare bidra till nyanlända elevers kunskapsutveckling i dessa ämnen och även ge dem bättre förutsättningar att fortsätta sina studier inom de ordinarie ämnena svenska som andraspråk och engelska. Frågan ligger visserligen utanför utredningens uppdrag men vi känner ändå ett ansvar att lyfta frågan eftersom det är så pass många lärare i grundskolan och gymnasieskolan som anser att dagens kurs- och ämnesplaner i svenska som andraspråk respektive engelska är ett hinder för nyanlända elevers möjlighet att tillgodogöra sig utbildningen.

13.1.3 Betygskriterier¹⁷ ska finnas för betyget Fx

Utredningens förslag: Det ska finnas betygskriterier för betyget Fx som innebär att elevens kunskaper i sin helhet inte motsvarar ett godkänt betyg men bedöms vara nära E.

Betyget Fx bedöms vara nära betyget E

I dag har betyget F inga kunskapskrav och utredningen föreslår inte heller betygskriterier för detta betyg. Vi föreslår dock att det ska finnas betygskriterier för det nya betygssteget Fx.

Syftet med en differentierad skala för underkända betyg är att ge eleverna en mer nyanserad information om deras kunskapsnivå. För att återkopplingen till en elev som befinner sig under gränsen för godkänt betyg ska ge eleven motivation att fortsätta studera och nå godkänt betyg bör återkopplingen innehålla information som innebär ett erkännande av att eleven har utvecklat de kunskaper som efterfrågas i ämnet eller kursen. Utredningen föreslår därför betygskriterier för betyget Fx som beskriver en nivå som förhåller sig till nivån för det godkända betyget E. Kriterierna för betyget Fx ska innebära att elevens kunskaper inte fullt ut motsvarar ett godkänt betyg men bedöms vara nära de kunskaper som krävs för betyget E.

¹⁷ Utredningen föreslår i kapitel 12 att begreppet betygskriterier ersätter begreppet kunskapskrav.

Betygssättning av betygen Fx och F

Betyget Fx innebär alltså att elevens kunskaper inte helt uppfyller betygskriterierna för det godkända betyget E. Detta kan yttra sig på olika sätt. En elev kan exempelvis ha visat kunskaper som motsvarar betygskriterierna för betyget E i alla avseenden utom ett, vilket innebär att det saknas kunskaper för att ett godkänt betyg ska kunna sättas. Läraren kan i detta fall göra bedömningen att kunskaperna sammantaget ändå är nära betyget E och därför sätta betyget Fx. En annan elev kan enligt lärarens bedömning sakna kunskaper för betyget E genomgående i alla delar av betygskriterierna men ändå sammantaget ha visat kunskaper som bedöms vara nära betyget E. Vid en samlad bedömning resulterar även detta i betyget Fx. Betyget F ska ges när elevens kunskaper bedöms att inte vara i närheten av att motsvara betygskriterierna för betyget E.

Lärarna i den högstadieskola som prövade ut betyget Fx ansåg även att det skulle vara relativt enkelt att avgöra vilka av de elever som fått betyget F den senaste terminen som fortsatt skulle få betyget F och vilka som skulle kunna få betyget Fx i ett nytt system.¹⁸ Även lärare från andra grundskolor som utredningen har träffat var positiva till hur utredningen beskrev att betyget Fx skulle förhålla sig till betyget F. Motsvarande utprovning gjordes dock inte med dessa lärare, det vill säga lärarna hade inte förslaget till betygskriterier för betyget Fx att förhålla sig till.

Det är av stor vikt att lärarnas betygssättning är rättssäker och att betygen är rättvisande, så att elevens betyg motsvarar elevens kunskapsnivå. Läraren måste vid all betygssättning utgå från den undervisning som bedrivits och göra en professionell bedömning av elevens kunskaper. När det gäller kunskaper som inte motsvarar ett godkänt betyg måste läraren bedöma om de sammantaget kan anses vara nära den godkända nivån eller inte. Det nya betyget måste därför implementeras på ett sådant sätt att lärarna ges möjlighet till både kompetensutveckling och kollegiala samtal om bedömning på den underkända nivån.

¹⁸ Lärarna hade inför utprovningen fått förslag till formulering av bedömningskriterier för betyget Fx, liknande de betygskriterier som utredningen nu lämnar som förslag.

Undantagsbestämmelsen

För grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och kommunal vuxenutbildning finns en så kallad undantagsbestämmelse, som innebär att en lärare vid betygssättningen får bortse från enstaka delar av kunskapskraven om det finns särskilda skäl. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst kunskapskrav.¹⁹

Enligt utredningen ska det vara möjligt för lärare att på samma grunder bortse från enstaka delar av kunskapskraven för betyget E så att eleven kan ges betyget Fx i stället för betyget F.²⁰ Vi anser att det är av stor vikt att den berörda elevgruppen ges samma fördelar som övriga elevgrupper av en differentierad skala för underkända betyg för att få en mer nyanserad information om sin kunskapsnivå.

13.1.4 Betyget Fx ska motsvara poäng

Utredningens förslag: Betyget Fx ska motsvara 5 poäng och kan ingå i meritvärdet för elever som avslutar sin utbildning inom grundskolan och specialskolan samt för grundskoleämnen inom gymnasieskolans introduktionsprogram.

För övriga gymnasieskolan samt för vuxenutbildning på gymnasial nivå ska betyget Fx inte motsvara poäng.

Betyget Fx ska motsvara poäng i den obligatoriska skolan och för grundskoleämnen på introduktionsprogrammen

Den sammantagna betygs-poängen utgör en elevs meritvärde från den obligatoriska skolan. En elev kan få mellan 10–20 poäng om ett betyg är godkänt, medan det underkända betyget F ger 0 poäng. Vid ansökan till gymnasieskolan används de 16 bästa betygen i elevens slutbetyg för att räkna ut meritvärdet, alternativt 17 betyg om eleven har slutbetyg i ämnet moderna språk.

¹⁹ 10 kap. 21 §, 11 kap. 23a §, 12 kap. 21 §, 13 kap. 21b §, 15 kap. 26 §, 18 kap. 25 §, 20 kap. 38 § skollagen (2010:800).

²⁰ Detta avser inte de skolformer där underkända betyg inte sätts.

Vi föreslår att betyget Fx ska motsvara 5 poäng när eleven har avslutat ett ämne i de obligatoriska skolformerna. Vi anser även att förslaget ska gälla elever som läser grundskolans ämnen inom gymnasieskolans introduktionsprogram. Eleverna kommer att kunna tillgodoräkna sig poängen först när de avslutar sin utbildning, exempelvis i årskurs 9 för elever i grundskolan. Poängen kommer att ingå i elevens meritvärde vid ansökan till gymnasieskolan och blir därmed en mer reell bekräftelse på att eleverna har kunskaper i ämnet som ligger nära ett godkänt betyg. Detta är något som saknas i dag när det gäller betyget F. Vi anser att det är viktigt att betygssystemet visar att alla kunskaper i ett ämne är av betydelse, och att detta är särskilt viktigt för elever som går i den obligatoriska skolan, och menar att poäng för betyget Fx utgör en sådan bekräftelse. Poängen kan även ha en uppmuntrande effekt men det gäller förmodligen främst när ämnet inte är avslutat, det vill säga vid terminsbetygen för eleverna i den obligatoriska skolan. Viss uppmuntran kan det dock även ge elever som fått betyget F under hela högstadiet men som får betyget Fx i slutbetyg.

Anledning till att betyget Fx ska motsvara 5 poäng

Skillnaden mellan betyget E och betyget Fx blir således 5 poäng. Skillnaden mellan de godkända betygsstegen A–E är 2,5 poäng för varje steg i skalan. Vi har valt att betyget Fx inte ska motsvara 7,5 poäng. Vi anser att betyget Fx ska visa att eleven har vissa kunskaper i ämnet och ligger nära ett godkänt betyg, samtidigt som det fortsatt ska vara tydligt att ett godkänt betyg är viktigt genom att det är värt ytterligare 5 poäng. När betyget Fx motsvarar 5 poäng blir skillnaden inte lika stor som i dag när betyget F ger 0 poäng och betyget E ger 10 poäng. Betyget E behöver därmed inte bli lika high-stakes i grundskolan som i dag. Vår bedömning är därför att betyget Fx kan leda till att färre lärare sätter så kallade snäll-E, det vill säga att eleven får godkänt betyg trots att hans eller hennes kunskaper inte motsvarar kraven för betyget E (se även i kapitel 16). Detta är även något som flera av de lärare vi har träffat bekräftar (se kapitel 10). Med ytterligare ett underkänt betyg som motsvarar en nivå nära betyget E kommer elevernas betyg bättre synliggöra deras kunskaper. Skolan kan då också få en bättre bild av vilka förändringar i undervisningen

som behöver genomföras, både för den enskilde eleven men även för klassen i stort.

Som nämnts tidigare skulle betyget F kunna bli mer stigmatiserande när det även finns ett högre underkänt betygssteg. Att betyget Fx dessutom ger poäng kan göra att betyget F upplevs som ännu mer negativt. Det är dock oundvikligt att en betygsskala har ett lägsta betyg. Vi anser ändå att en nyansering av den underkända nivån är positiv för elever som får betyget F eftersom det kommer att finnas ytterligare en avstämningspunkt, betyget Fx, som eleverna kan förhålla sig till och som eleverna kan se som ett delmål på väg mot ett godkänt betyg. Som OECD lyfter ovan är det viktigt i ett kriterierelaterat betygssystem att betygsskalan kan spegla både sämre och mycket goda prestationer så att såväl låg- som högpresterande elever kan motiveras och uppmuntras.²¹

Betyget Fx medför högre meritvärden

För behörighet till de nationella programmen i gymnasieskolan krävs godkända betyg i svenska eller svenska som andraspråk, engelska och matematik. För yrkesprogram krävs vidare godkända betyg i ytterligare fem ämnen och för högskoleförberedande program krävs godkända betyg i ytterligare nio ämnen. Elever som inte är behöriga till ett nationellt program ska erbjudas plats på något av gymnasieskolans fyra introduktionsprogram. På dessa program kan elever läsa både grundskoleämnen och gymnasiekurser, med möjlighet att så småningom antas till ett nationellt program.

Att betyget Fx kommer att motsvara 5 poäng kommer att få viss betydelse vid antagning till gymnasieskolan eftersom det bidrar till att höja en elevs meritvärde jämfört med om eleven skulle få betyget F. Enligt utredningen bör förslaget om poäng gälla oavsett vilket ämne som eleven får betyget Fx i, det vill säga även i de ämnen som är nödvändiga för behörighet till ett nationellt program i gymnasieskolan. Just för behörighetsgivande ämnen kan betyget Fx vara av särskild vikt eftersom betyget ger en tydlig information till mottagande lärare inom introduktionsprogrammen att elevens kunskaper är nära ett godkänt betyg eller så småningom lärare inom vuxenutbildningen. Det kan även i vissa fall få betydelse för elever på introduk-

²¹ OECD (2012).

tionsprogram som läser grundskoleämnena och får 5 poäng för betyget Fx som räknas in i elevens meritvärde när dessa elever söker till ett nationellt program.

Eftersom antagningen till gymnasieskolan sker utifrån meritvärden innebär det att det råder en konkurrenssituation mellan eleverna. Utredningens förslag om att betyget Fx ska medföra poäng innebär att en elev får ett högre meritvärde vid ansökan till gymnasieskolan än i dag om eleven får betyget Fx i stället för betyget F. Elever med enbart godkända betyg konkurrerar redan i dag med elever som har enstaka underkända betyg, men förhållandena mellan dessa kan ändras när elever får poäng även för betyget Fx. En elev med enbart godkända betyg kan komma att ha samma meritvärde och konkurrera om samma plats på ett program i en gymnasieskola som en elev som har betyget Fx i några ämnen men som i övrigt har högre betyg som väger upp meritvärdet. Vi anser dock att en sådan kompensatorisk effekt för betyget Fx bör finnas så länge behörighetskraven finns kvar (se även kapitel 16).

För elever som inte är behöriga till ett nationellt program kan en konkurrenssituation eventuellt uppstå vid ansökan till vissa introduktionsprogram.²² En sådan konkurrenssituation finns dock redan i dag på vissa håll.

Betyget Fx ska inte motsvara poäng på gymnasial nivå

Som nämnts tidigare anser vi att den största fördelen med att införa betyget Fx är att elever kan få en nyanserad och tydlig återkoppling av sin kunskapsnivå och kunskapsutveckling på den underkända nivån. Denna fördel anser vi ska gälla alla elever som får betyg enligt betygsskalan A–F.

Utredningen har valt att föreslå att betyget Fx inte ska ge poäng i gymnasieskolan eller inom vuxenutbildningen. Ett skäl är att äldre elever kan hantera summativ bedömning bättre än yngre eftersom de har lärt sig systemet och har utvecklat strategier för att hantera det.²³ Det talar för att den uppmuntrande effekten av poäng skulle vara mindre för elever i gymnasieskolan och i kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå.

²² Olika behörighetskrav gäller dock för olika introduktionsprogram, 17 kap. 10–12 §§, skollagen (2010:800).

²³ Läs mer om återkoppling i form av betyg i kapitel 8.

Det skäl som vi dock anser väger tyngst är de konsekvenser som poäng skulle få vid av urvalet till högre utbildning. Utifrån gymnasiebetygen och poängomfattningen tas ett viktat genomsnitt ut som utgör elevens jämförelsetal vid ansökan till högre utbildning. Till detta kan även särskilda meritpoäng för vissa kurser som eleven läst läggas till, till exempel matematik och moderna språk. Elever från många olika årskullar konkurrerar med varandra om platserna till universitet och högskola. Sökande från ett betygssystem med enbart betyget F kommer därför att konkurrera om platser med sökande från ett betygssystem med både betygen F och Fx. Om betyget Fx skulle ge poäng från och med en viss årskull skulle elever från dessa årskullar därmed få fördel vid urvalet till högskolan i relation till tidigare årskullar. Detta skulle visserligen kunna lösas med att sökanden från de tidigare systemen kompenseras med poäng enligt en schablon för de eventuella underkända betyg de har i sin gymnasieexamen. En sådan lösning är dock otymplig och kan upplevas som orättvis. Dessutom behöver man kompensera sökande med utländska betyg. Vi menar att de negativa konsekvenserna av en sådan ändring är alltför stora och föreslår därför att Fx inte ska motsvara poäng i gymnasieskolan och i inom vuxenutbildningen. Vi anser ändå att elever på gymnasial nivå kan få fördelar av de övriga positiva effekterna av ytterligare ett underkänt betyg.

I gymnasieskolan och inom vuxenutbildningen får eleverna endast ett betyg i varje kurs, men med den modell för ämnesbetyg som utredningen föreslår²⁴ kommer eleverna att få betyg på vägen mot det slutliga betyget i ämnet (betyg efter varje nivå) och därmed kan ytterligare ett underkänt betygssteg bidra till återkoppling av kunskapsutvecklingen på motsvarande sätt som i grundskolan. Införandet av betyget Fx i gymnasieskolan och inom vuxenutbildningen förutsätter inte att ämnesbetyg införs. Samtidigt anser vi att fördelarna som nämns ovan blir större för eleverna om även ämnesbetyg införs.

²⁴ Se vidare i kapitel 11.

13.1.5 En betygsskala med sju betygssteg

Med det nya underkända betyget kommer betygsskalan således att bestå av sju steg där den del av skalan som motsvarar underkänt betyg differentieras genom att betyget Fx införs. Det innebär att den svenska betygsskalan nu helt harmonierar med ECTS-skalan.

Tabell 13.1 ger en översikt över betygen och betygspoängen för de skolformer som förslaget berör.

Tabell 13.1 Betygsskalan med poäng i grundskolan, sameskolan, specialskolan och för grundskoleämnena på introduktionsprogram

Betygen E, C och A har preciserade betygs-kriterier

		Betyg	Betyg	Betyg	Betyg	Betyg	Betyg	Betyg
	Streck	F	Fx	E	D	C	B	A
Poäng	Inte en del av betygsskalan	0	5 (endast i grundskolan, sameskolan och specialskolan)	10	12,5	15	17,5	20
Bedömning	Underlag saknas	Icke godkänt betyg	Icke godkänt betyg Betygs-kriterier	Godkänt-gräns Betygs-kriterier	Betygs-kriterier	Betygs-kriterier	Betygs-kriterier	Betygs-kriterier

13.1.6 Olika elever behöver olika insatser

Vi vill betona att det fortfarande är av lika stor vikt som i dag att elever får det stöd de behöver för att nå ett godkänt betyg. Ett ytterligare underkänt betygssteg får inte leda till att extra anpassningar eller särskilt stöd inte sätts in. För de elever som får särskilt stöd är det fortsatt lika viktigt att åtgärdsprogram upprättas, följs upp och utvärderas samt att insatta åtgärder vid behov revideras.

Vi vill även påtala att summativ återkoppling i form av betyg generellt kan ha vissa begränsningar när det gäller att återkoppla till och motivera elever och att alla elever sannolikt inte kommer att uppleva betyget Fx som uppmuntrande. Det är därför centralt att skolan också har metoder för kontinuerlig återkoppling som, tillsammans med betyg och betygs-kriterier, kan ge eleverna tydlig information om deras kunskapsutveckling men även motivation att fortsätta arbeta mot den godkända nivån.

14 Förslag om att läraren ska göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper

I detta kapitel redovisar utredningen förslag och bedömning gällande riktlinjen i läroplanerna om lärares skyldighet att vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper.¹ Förslaget och bedömningen syftar till att tydliggöra nuvarande reglering så att både lärare och elever får en rimligare arbetssituation samt att det i varje skola finns en pågående diskussion om skolans bedömningspraktik.

14.1 En allsidig bedömning utifrån valida och reliabla betygsunderlag

Enligt läroplanernas riktlinje för bedömning och betyg ska läraren vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om elevernas kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven och göra en allsidig bedömning. Utredningen har i uppdrag att kartlägga denna tillämpning och vid behov lämna förslag till åtgärder. Av direktiven framgår att regeringen har uppmärksammat att det i skolorna är oklart hur denna riktlinje ska tolkas och att det därför är risk för att riktlinjen leder till bristande likvärdighet om den tolkas mycket olika.

¹ Riktlinjen finns i läroplanerna för de obligatoriska skolformerna, gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och vuxenutbildningen: SKOLFS 2010:37, SKOLFS 2010:255, SKOLFS 2010:250, SKOLFS 2010:251, SKOLFS 2011:144, SKOLFS 2013:148, SKOLFS 2012:101.

14.1.1 Kartläggningen visar att riktlinjen skapar problem

Under hösten 2018 och våren 2019 genomförde utredningen ett stort antal möten med berörda skolaktörer på lokal, kommunal och central nivå. Vi gjorde även studiebesök i 13 kommuner. Under studiebesöken träffade vi främst elever, lärare, skolledare och skolhuvudmän i grundskolan och inom gymnasieskolans yrkesprogram och högskoleförberedande program. Vi har även träffat representanter från introduktionsprogrammen, gymnasiesärskolan och vuxenutbildningen på gymnasial nivå. Därutöver har vi, genom en enkät som vi har genomfört tillsammans med Sveriges Elevkårer, fått synpunkter i frågan från nästan 2 300 gymnasieelever. (En sammanfattning av vad som framkommit i enkäten och under studiebesöken och mötena finns i kapitel 10.)

Vid samtliga möten och kommunbesök har vi frågat om vilka konsekvenser riktlinjen om lärares skyldighet att vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper har fått för lärare och elever. I princip alla är eniga om svårigheterna med denna riktlinje. Det gäller såväl de fackliga organisationerna, elevorganisationerna som elever och verksamma lärare. Denna bild bekräftas även av svaren på elevenkäten. Vi bedömer därmed att vi har kartlagt frågan i tillräcklig stor omfattning för att kunna lämna nedan förslag och bedömning.

Det är otydligt vad som avses med all tillgänglig information

Utredningens kartläggning visar att svårigheterna framför allt består av en osäkerhet i hur riktlinjen ska tolkas, det vill säga vad som avses med att utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper. En vanligt förekommande tolkning är att lärare bör ta in så mycket betygsunderlag om elevernas kunskaper som möjligt, vilket medför en ohållbar arbetssituation för lärarna och risk för att undervisning och lärande blir lidande till förmån för insamlandet av betygsunderlag. Ett sådant fokus på bedömning och betygssättning har, enligt de elever som vi har mött, lett till att de känner att allt de gör och säger bedöms och betygssätts. Det har även lett till att vissa elever blir osäkra på vad som krävs av dem och därför lämnar in fler och mer omfattande uppgifter än vad läraren från början har bett om. Enligt eleverna handlar problemet dock främst om att de upplever det som

orättvist att lärarna tolkar och hanterar riktlinjen på olika sätt vilket ger olika förutsättningar för eleverna vid betygssättningen.

Otydligheten verkar ha lett till omprov och att inlämningsuppgifter lämnas in sent

Kartläggningen visar också att en konsekvens av riktlinjen är att den har lett till praktiker med många omprov (att elever får skriva prov vid andra tillfällen än det ursprungliga) och att inlämningsuppgifter² lämnas in sent, vilket stressar både elever och lärare och i vissa fall utnyttjas av både elever och lärare. Det finns inte heller, vad utredningen har förstått, någon samsyn inom skolorna hur omprov och inlämningsuppgifter som lämnas in sent ska hanteras.

Det har även framkommit att många elever har en medveten strategi som handlar om att göra omprov i stället för ordinarie prov. Lärare hanterar möjligheten till omprov olika. En del lärare erbjuder bara omprov om eleven varit frånvarande eller tidigare fått ett underkänt betyg på provet, medan andra lärare erbjuder omprov som en möjlighet för eleverna att höja betyget på provet. Som en parallell till praktiken att sätta ett ”snäll-E” (se kapitel 13) framför flera lärare att elever som riskerar ett underkänt betyg ges upprepade chanser till omprov, ibland till dess att eleven har fått ett godkänt resultat på provet. Många omprov leder till merarbete för lärare eftersom de måste konstruera nya prov till varje nytt provtillfälle. I vissa ämnen uppger lärare dessutom att det är svårt att formulera tillräckligt många relevanta och jämförbara frågor eller uppgifter som kan användas för många olika omprov. Samtidigt framgår att flera lärare använder samma prov vid både det ordinarie provtillfället och till omprovet, vilket eleverna lyfter som ytterligare bevis på en orättvis hantering av situationen.

När det gäller inlämningsuppgifter uppger både lärare och elever att det finns elever som utnyttjar systemet genom att lämna in uppgiften efter utsatt tid och just det mer systematiska utnyttjandet av att lämna in sent är något som många elever upplever som högst orättvist. Det finns även elever som lämnar in relativt omfattande arbeten utan att ha blivit ombedda av läraren att göra detta. Detta sker ofta i slutet av terminen eller kursen med syftet att höja betyget,

² Detta avser uppgifter som eleverna oftast ska slutföra hemma och till ett visst datum.

vilket stressar lärare som inte vet hur de ska hantera dessa underlag från eleverna. Det bidrar även till att vissa elever inte kan sätta gränser för sitt skolarbete, vilket i sig leder till att dessa elever känner sig stressade. Det har vidare framkommit att även lärare på sätt och vis utnyttjar systemet. Lärare kan be eleverna att lämna in extra uppgifter i slutet av terminen eller kursen om elever vill få högre betyg eller för att försäkra sig om att eleven verkligen är värd det betyg läraren avser att sätta.

Problemen är olika stora i olika skolformer

Vad som även framgår av vår kartläggning är att omfattningen av problemet är olika stort inom olika skolformer och även olika stort inom samma skolform.

Problemet med omprov och sena inlämningsuppgifter verkar vara större inom de högskoleförberedande programmen än inom yrkesprogrammen. Samtidigt ser vi att det även skiljer sig mellan de högskoleförberedande programmen. Problemet verkar exempelvis större inom samhällsvetenskapsprogrammet (som är ett program med många ämnen med omfattande centralt innehåll) än inom till exempel teknikprogrammet.

När det gäller grundskolan har vi träffat elever i flera årskurser på högstadiet som alla instämmer i att det även där finns problem med omprov och sena inlämningsuppgifter. Vi kan inte dra några långtgående slutsatser eftersom elevantalet inte varit så stort och vi har inte heller genomfört en motsvarande enkät som för gymnasieskolan men mötena ger ändå en indikation på att omprov och sena inlämningar får konsekvenser för betygssättning i alla årskurser på högstadiet, det vill säga även vid terminsbetygen. Det framkommer dock att situationen för både elever och lärare blir mer pressad inför slutbetygen i årskurs 9.

I våra möten med främst representanter från gymnasieskolan har det inte framkommit att det finns problem med riktlinjen. Detta beror förmodligen till stor del på att betygen inte har funktionen som urvalsinstrument till nästa utbildningsnivå. Representanterna från gymnasieskolan framförde även att det är vanligt att eleverna löpande och vid många tillfällen ges möjlighet att visa sina kunskaper

i gymnasiesärskolan. Vår bedömning är att motsvarande situation sannolikt gäller även i grundsärskolan.

Inom både introduktionsprogrammen i gymnasieskolan och vuxenutbildningen på gymnasial nivå är behovet av flexibilitet i utbildningen stor, vilket gör att utbildningarna i större utsträckning skraddarsys efter elevens behov. Av de representanter vi träffat framgår att det större fokuset på elevens behov medför att eleverna mer löpande ges stöd samt möjlighet att visa sina kunskaper.

14.1.2 Läraren ska göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper

Utredningens förslag: En ändring ska göras i läroplanerna av den punkt under rubriken Riktlinjer som finns under rubriken Bedömning och betyg och som anger att läraren vid betygssättning ska ”utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper”. Formuleringen ska tas bort och en omformulering som förtydligar att läraren ska göra en ”allsidig bedömning av elevens kunskaper” ska införas. Ändringen ska gälla för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och vuxenutbildningen. Formuleringarna skiljer sig delvis åt mellan läroplanerna för de olika skolformerna.

I läroplanerna anges att en lärare ska ta hänsyn till all tillgänglig information vid betygssättning. Det innebär att allt som en elev presterat ska tas med i lärarens bedömning: prov, klassrumsdiskussioner, genomförandet av praktiska moment i undervisningen, muntliga presentationer, skriftliga inlämningsuppgifter med mera.

Som nämnts ovan har det tydligt framkommit av kartläggningen att många lärare anser att det är svårt att veta hur denna riktlinje ska tolkas och var gränsen ska gå för när läraren verkligen har tagit in all tillgänglig information om eleven. Detta har inneburit att lärare har känt sig nödgade att ha så mycket betygsunderlag som möjligt vilket har medfört både en hög arbetsbelastning och ett fokus på bedömning och betygssättning. Eleverna kan i sin tur känna att de hela tiden blir bedömda och känner sig även osäkra på om de borde lämna in ytterligare uppgifter eller inte. Detta leder sammantaget till att eleverna blir stressade.

Efter det att utredningen tillsattes har Skolverket utkommit med nya allmänna råd om betyg och betygssättning.³ I råden ges en tolkning av riktlinjen om lärarens skyldighet att utnyttja all tillgänglig information om elevernas kunskaper vid betygssättning. Enligt de allmänna råden syftar formuleringen på allt det kunnande eleverna har visat i olika situationer och som är giltigt i förhållande till kunskapskraven vid tiden för betygssättningen. Det kan både vara sådant som har dokumenterats och sådant som inte har dokumenterats. Sådant kunnande som eleven kanske har visat vid mer informella bedömningssituationer och som läraren minns, men inte har dokumenterat, ska också ingå i underlaget för betygssättningen. Av de allmänna råden framgår även att ju mer giltiga och tillförlitliga underlagen är, desto tyngre väger de vid betygssättningen. Avsikten är att eleven ska få det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper i förhållande till kunskapskraven vid tiden för betygssättningen. Vid betygssättningen behöver läraren även fråga sig hur olika bedömningssituationer gett eleverna möjlighet att visa sitt kunnande. Av de allmänna råden framgår vidare att läraren bör titta på både delarna och helheten i elevens kunnande i förhållande till kunskapskraven, vilket är en förutsättning för att sätta rättvisande och likvärdiga betyg.⁴

Utredningen anser att de allmänna råden är en god vägledning för lärare om vad som är intentionen med riktlinjen om all tillgänglig information. Vi anser dock att riktlinjen även fortsatt kan leda till osäkerhet i tolkningen och därmed bidra till de problem som beskrivits ovan med för mycket fokus på insamling av betygsunderlag och ett fokus på att ständigt bedöma elever. Vi anser att riktlinjen i stället ska vara mer i linje med vad som anges i de allmänna råden och föreslår därför att riktlinjen ändras så att formuleringen om all tillgänglig information stryks och att det av läroplanerna för den obligatoriska skolan enbart framgår att läraren vid betygssättningen ska göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper i förhållande till de nationella betygskriterierna. Även om problemet med riktlinjen är olika stor i olika skolformer föreslår vi att samma formulering ska finnas i läroplanerna för de obligatoriska skolformerna, gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och vuxenutbildningen, inte minst för att underlätta samläsning mellan skolformer och för lärare som arbetar

³ Skolverket (2018a).

⁴ Ibid.

inom flera olika skolformer. I läroplanerna för gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och vuxenutbildningen medför förslaget även att riktlinjen om att läraren vid betygssättningen ska ”utifrån de nationella betygskriterier som finns för respektive ämne allsidigt utvärdera varje elevs kunskaper” tas bort eftersom vi bedömer att den täcks av att läraren vid betygssättningen ska ”göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper i förhållande till de nationella betygskriterierna”.

Med denna ändring avser vi att flytta fokus från att samla in betygsunderlag, all tillgänglig information, till att eleverna får möjlighet att visa sina kunskaper på flera olika sätt och att läraren därefter gör en allsidig bedömning av dessa kunskaper.

14.1.3 Det bör finnas rutiner för skolans bedömningspraktik

Utredningens bedömning: Rektorn bör verka för att det finns förutsättningar för en likvärdig bedömningspraktik på skolan, exempelvis genom att skapa rutiner för vad som kan vara valida (giltiga) och reliabla (tillförlitliga) betygsunderlag för olika ämnen.

Som nämnts ovan visar vår kartläggning att olika lärare ger elever olika förutsättningar när det gäller skolarbetet, framför allt gällande omprov och att uppgifter lämnas in sent. I våra möten har det framkommit att det finns en avsaknad av tydlighet gällande inlämningar och omprov i många skolor. Det finns även stora skillnader i vilken praxis man har mellan enskilda lärare inom samma skola.

Frånvaron av gemensamma riktlinjer för dessa frågor kan göra arbetssituationen svårplanerad för både lärare och elever. En sådan situation kan även bidra till ohälsosam stress och ökad arbetsbörda för både lärare och elever. En annan effekt är att betygssättningen kan kännas orättvis och olikvärdig. Just upplevelsen av orättvisa i att en del elever får lämna in uppgifter sent, lämna in uppgifter som ej har efterfrågats eller skriva omprov är något som betonas av många av de elever som utredningen har träffat. Detta är också den fråga av alla utredningens frågor som har engagerat eleverna mest. Lärare som nekar elever omprov eller extra inlämningar kan i sin tur framstå som stränga eller orättvisa jämfört med kolleger som tillåter det. Samtidigt påtalar både lärare och elever vikten av att de elever som

har svårigheter med skolarbetet ska ha möjlighet att göra omprov eller ges extra tid vid inlämningsuppgifter.

Frågan om omprov och sena inlämningar är nära knutet till problemet med riktlinjen om all tillgänglig information men vår bedömning är att problemet till viss del kommer att finnas kvar även om riktlinjen ändras. I dag finns ingen reglering som anger vad som ska gälla om en elev lämnar in uppgifter vid tillfällena som ligger utanför lärarens planering, exempelvis mycket nära inpå betygssättningen. Det finns inte heller någon reglering för hur en lärare ska förhålla sig till en elev som på eget initiativ lämnar in extra uppgifter inför betygssättning. Vidare finns ingen reglering av elevers möjlighet att göra omprov. Elever kan på grund av sjukdom eller annan frånvaro ha missat ett provtillfälle och därför vilja genomföra det en annan gång, men det kan också vara så att en elev misslyckats på ett prov och därför önskar göra om det.

Det har funnits en stor samstämmighet bland både lärare och elever att någon form av rekommendation borde införas för ovanstående situationer. Flera av dem vi har träffat anser att en sådan rekommendation bör finnas på skolnivå. Utredningen gör motsvarande bedömning och anser att det inte är lämpligt att reglera frågan nationellt, i exempelvis läroplanerna. Frågan är nära kopplad till skolans inre arbete och en sådan rekommendation, eller rutin, bör därför beslutas om i den egna skolan och utifrån den egna skolans förutsättningar och behov. Som vi ser det handlar det om det man skulle kunna kalla lärares bedömningspraktik och att lärares bedömningspraktik bör vara densamma inom en skola. Vi anser därför att rektorn bör verka för att det ska finnas rutiner i skolan⁵ för lärares bedömningspraktik i syfte att ge förutsättningar för en likvärdig bedömning och betygssättning. En gemensam bedömningspraktik förutsätter att det finns en pågående diskussion i skolan om vad och hur man bedömer. Det bör även finnas en generell och en ämnesdidaktisk diskussion om hur betygsunderlag utformas och vilken vikt som ska läggas vid olika betygsunderlag vid själva betygssättningen, det vill säga det behövs en diskussion om hur valida (giltiga) och reliabla (tillförlitliga) de underlag som används i skolan är. I princip handlar detta arbete om att förhålla sig till vad som framgår av de allmänna råden för betyg och betygssättning. I detta samman-

⁵ Med skolan avser vi här samma skolformer som avses tidigare, det vill säga den obligatoriska skolan, gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och vuxenutbildningen.

hang vill vi också nämna att både elever och lärare har lyft riskerna med att i för stor utsträckning låta elever skriva omfattande inlämningsuppgifter hemma, eftersom det är svårt att garantera giltigheten på det som lämnas in. Utredningen instämmer i att detta kan vara en risk om det inte hanteras på ett adekvat sätt. Det är av särskilt vikt när det gäller inlämningsuppgifter som utgör betygsunderlag.

Utredningen vill vidare betona vikten av att elever, med stigande ålder och med stöd från skolan, ges ansvar och förutsättningar för att utveckla förmåga att planera, genomföra och ta ansvar för sina studier på bästa sätt. Samtidigt vill vi betona att det är av stor vikt att eleverna tar sitt ansvar för skolarbetet, bland annat när det gäller att förbereda sig och att genomföra prov och inlämningsuppgifter inom tidsatta ramar. Det bör även pågå ett samtal mellan lärare och elever om att syftet med att förbereda sig och genomföra prov och inlämningsuppgifter inom tidsatta ramar är av vikt för elevernas möjligheter att lyckas med framtida studier och arbetsliv.

15 Ikraftträdande, övergångsbestämmelser och genomförande

I detta kapitel redovisar utredningen förslag gällande ikraftträdande och övergångsbestämmelser som behöver införas. Vi redovisar även förslag gällande genomförande och implementering.

15.1 Ikraftträdande

15.1.1 Införandet bör vara så samlat som möjligt

Utredningens förslag: Förslaget om kompensatorisk betygssättning ska träda i kraft den 1 juli 2021 och tillämpas från och med den 1 juli 2022 i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och som särskild utbildning på gymnasial nivå¹ samt för vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år. Förslaget medför att begreppet betygskriterier ska ersätta begreppet kunskapskrav, där betyg sätts i dessa skolformer, och för vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år samt även för kommunal vuxenutbildning på grundläggande nivå, som särskild utbildning på grundläggande nivå och i svenska för invandrare.²

¹ Från den 1 juli 2020 ingår särskild utbildning för vuxna (särsvux) i skolformen kommunal vuxenutbildning (komvux) med benämningen ”komvux som särskild utbildning på grundläggande nivå” respektive ”komvux som särskild utbildning på gymnasial nivå”. Prop. 2019/20:105, bet. 2019/20: UbU22, rskr. 2019/20:300.

² En förenklad betygsskala ska införas från den 1 juli 2022 i komvux på grundläggande nivå, som särskild utbildning på grundläggande nivå och i svenska för invandrare. Betygsskalan ska bestå av betyget Godkänt och betyget Icke-godkänt. Prop. 2019/20:105, bet. 2019/20: UbU22, rskr. 2019/20:300.

För årskurser och skolformer där betyg inte sätts ska begreppet kriterier för bedömning ersätta begreppen kunskapskrav och kravnivåer. Förslaget avser årskurs 1 och 3 i grundskolan och sameskolan, årskurs 1 och 4 i specialskolan, årskurs 3 i grundsärskolan samt för ämnesområden i grundsärskolan och gymnasiesärskolan.

Förslaget om betyget Fx ska träda i kraft den 1 juli 2021 och tillämpas från och med den 1 juli 2022 i grundskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå samt för vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år.

Kravet om att läraren vid betygssättning ska ”utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper”, som framgår av läroplanerna för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och vuxenutbildningen, ska tas bort. En omformulering som förtydligar att läraren ska göra en ”allsidig bedömning av elevens kunskaper”, ska införas. Läroplanerna i sin nya lydelse ska träda i kraft den 1 juli 2021 och börja tillämpas från och med den 1 juli 2022.

Förslaget om ämnesbetyg ska träda i kraft den 1 januari 2022 och tillämpas på utbildning som påbörjas efter den 30 juni 2024 i gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och som särskild utbildning på gymnasial nivå. För vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år ska ämnesbetyg tillämpas på utbildning som påbörjas efter den 30 juni 2027.

Förslaget om ändring i lagen (2007:1157) om yrkesförarkompetens ska träda i kraft den 1 januari 2022.

Överväganden om införande

Våra förslag syftar till att främja elevers kunskapsutveckling och att betygen bättre ska motsvara elevernas kunskaper. Förslagen förstärker varandra och bör därför införas så samlat som möjligt för att ge eleverna de bästa förutsättningarna för utveckling och lärande. Samtidigt måste skolhuvudmän, rektorer och lärare få goda förutsättningar att planera och organisera för de olika förändringarna. Utredningen har därför fått göra flera avvägningar för att komma fram till ett införande som både främjar elevernas lärande och sam-

tidigt möjliggör för framförhållning och planering av verksamheterna. I våra överväganden har vi också beaktat när i tid förslagen ska införas i förhållande till vilken skolform som avses.

Olika alternativ till införande

Utredningen anser att det är av stor vikt att förslaget om kompensatorisk betygssättning införs så snart som möjligt eftersom regleringen av den nuvarande betygsskalan har varit kritiserad och upplevts som orättvis av både elever och lärare. Utredningen föreslår därför införande från 1 juli 2022. Införandet medför inte omfattande implementeringsinsatser, likt implementeringen för ämnesbetyg, eftersom förslaget inte berör grunderna i betygssystemet och inte heller grunderna för bedömning eller betygssättning. Förslaget avser enbart att en kompensatorisk princip ska tillämpas vid betygssättningen samt att begreppet betygskriterier ersätter begreppet kunskapskrav. Detsamma gäller för betyget Fx som bidrar till att synliggöra elevers kunskapsnivå och kunskapsutveckling även om eleven får ett underkänt betyg. Vi anser att inte heller införande av betyget Fx innebär omfattande eller mer långsiktiga implementeringsinsatser. Som framgår nedan av 15.3 kommer Statens skolverk att få i uppdrag att genomföra adekvata implementeringsinsatser för dessa förslag.

Förslaget om ändring i läroplanerna, där formuleringen om all tillgänglig information tas bort, innebär ett förtydligande och en omformulering i läroplanernas riktlinjer om bedömning och betygssättning. Utredningen bedömer att ändringen medför ringa implementeringsinsatser.

Utredningen har övervägt att avvakta med införandet av kompensatorisk betygssättning för gymnasieskolan och gymnasiesärskolan så att det sker samlat med införandet av ämnesbetyg från 1 juli 2024. Det vore dock olyckligt att införa kompensatorisk betygssättning och betyget Fx i den obligatoriska skolan två år innan samma förslag införs i gymnasieskolan. I så fall skulle de elever som lämnar den obligatoriska skolan vårterminen 2023, och som har fått betyg enligt en kompensatorisk princip och med ytterligare ett underkänt betyg, börja i en gymnasieskola som fortfarande tillämpar de gamla bestäm-

melseorna i form av kunskapskrav enligt en icke kompensatorisk princip och endast ett underkänt betyg.

Utredningen vill ändå framföra att ett alternativ skulle vara att införa ämnesbetyg, kompensatorisk betygssättning och betyget Fx samlat för elever som påbörjar sin gymnasieutbildning efter den 30 juni 2024. Det skulle dock innebära att elever som påbörjar den kursutformade gymnasieskolan och gymnasiesärskolan höstterminerna 2022 och 2023 och som skulle kunnat få betyg enligt en kompensatorisk princip, inte får fördelen av förslaget. Det bör i så fall övervägas att elever i grundskolan, grundsärskolan (berörs inte av betyget Fx), specialskolan och sameskolan får ta del av införandet av kompensatorisk betygssättning och Fx först från och med den 1 juli 2023. Det skulle innebära att en årskull elever i den obligatoriska skolan går miste om den kompensatoriska betygssättningen jämfört med om införandet sker från hösten 2022.

Alla elever ska så snabbt som möjligt få ta del av insatser som gynnar dem

För att alla elever, oavsett skolform, ska kunna ta del av förslag som syftar till att främja deras kunskapsutveckling och även få betyg som bättre motsvarar deras kunskaper anser utredningen att kompensatorisk betygssättning och betyget Fx ska införas i samtliga skolformer hösten 2022. Vidare ändras läroplanerna så att formuleringen tas bort om att läraren vid betygssättningen ska "utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper" och förtydligandet införs om att läraren ska göra en "allsidig bedömning av elevens kunskaper". Det innebär att dessa förslag införs samlat och att Skolverket även kan genomföra en samlad implementering.

Vi ser dock att införandet av ämnesbetyg i gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och inom kommunernas vuxenutbildning på gymnasial nivå kräver mer framförhållning för att ge goda planeringsförutsättningar för huvudmän, rektorer och lärare. Det krävs även tid för översynen av ämnen och ämnesområden (se nedan). Vi anser därför att ämnesbetyg ska införas från den 1 juli 2024.

Kompensatorisk betygssättning och betyget Fx införs hösten 2022 i alla skolformer

Utredningen föreslår att kompensatorisk betygssättning ska införas från den 1 juli 2022 i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och som särskild utbildning på gymnasial nivå samt för vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år. Som en följd av förslaget om kompensatorisk betygssättning föreslår vi även att begreppet betygskriterier ersätter begreppet kunskapskrav. En förenklad betygsskala med enbart två betygssteg (betygen Godkänt och Icke godkänt) ska införas från den 1 juli 2022 för kommunal vuxenutbildning på grundläggande nivå, som särskild utbildning på grundläggande nivå och i svenska för invandrare. För att begreppsapparaten för bedömning och betygssättning ska vara enhetlig föreslår vi att betygskriterier ersätter kunskapskrav även för dessa verksamheter.

En konsekvens inom den gymnasiala nivån (samt för fjärde tekniskt år) av att förslagen om kompensatorisk betygssättning och betyget Fx införs från den 1 juli 2022 är att det blir två förändringar på kort tid när förslaget om ämnesbetyg införs från hösten 2024 (se nedan). Som nämnts ovan anser vi att både kompensatorisk betygssättning och betyget Fx är förslag som gynnar eleverna och därför inte bör vänta till hösten 2024. En annan konsekvens av att förslaget om kompensatorisk betygssättning införs från hösten 2022 är att Skolverket inför det kommer att behöva göra justeringar av ämnesplanerna. Justeringarna är visserligen av mer administrativ karaktär (begreppet betygskriterier ska ersätta begreppet kunskapskrav och upplysningsbestämmelsen om B och D som finns i varje ämnesplan behöver tas bort eller ändras eftersom regleringen kommer att ändras) men ämnesplanerna är många till antalet vilket leder till ett omfattande arbete. Skolverket kommer sedan i samband med ämnesöversynen och inför införandet av ämnesbetyg att behöva arbeta om samtliga ämnesplaner. Det innebär två förändringar av ämnesplanerna inom några år för Skolverket. Vi är medvetna om att detta blir ett merarbete för Skolverket, samtidigt som vi anser att fördelarna för eleverna inom den gymnasiala nivån överväger denna nackdel.

Förslaget om betyget Fx ska införas samtidigt som kompensatorisk betygssättning införs, det vill säga från den 1 juli 2022 i grundskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå samt för vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år. Utredningen har bedömt att övergångsbestämmelser inte behövs för de elever som går ut den obligatoriska skolan innan Fx införs och som av olika anledningar tar studieuppehåll och sedan söker till gymnasieskolan i konkurrens med sökande som har betyg där Fx kan ingå. Eftersom Fx motsvarar 5 poäng i meritvärde skulle det kunna innebära olikvärdiga förutsättningar i samband med fördelningen av platser till en utbildning. Utredningen konstaterar dock att den stora majoriteten av elever påbörjar sina studier direkt efter den obligatoriska skolan, antingen på nationella program eller på introduktionsprogram i gymnasieskolan. Det är svårt att uppskatta hur mycket betyget Fx kommer att betyda i urvalet men det krävs generellt höga meritvärden till utbildningar där det är stor konkurrens. Utredningen bedömer att betygsvärdet för Fx i några ämnen inte bör bli särskilt kännbart vid urval.

Förslaget som innebär att kravet om att läraren vid betygssättning ska ”utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper” ska tas bort och formuleringen i riktlinjen om bedömning och betygssättning om att läraren ska göra en ”allsidig bedömning av elevens kunskaper” ska införas från den 1 juli 2022. Förslaget gäller läroplanerna för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och vuxenutbildningen. Som nämnts tidigare handlar detta utöver att kravet på ”all tillgänglig information” tas bort snarare om en omformulering i läroplanerna än nya bestämmelser.

Ämnesbetyg införs hösten 2024

Utredningen föreslår att ämnesbetyg införs för utbildning som påbörjas efter den 30 juni 2024 för elever som påbörjar sina studier i gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och som särskild utbildning på gymnasial nivå.

Vi anser att det behöver ges tid för att förbereda införandet av ämnesbetyg, både för Skolverket och för skolhuvudmännen. Att införa ämnesbetyg är en lång process med många olika steg. Det

kräver att Skolverket ges i uppdrag av regeringen att göra en översyn av ämnenas konstruktion och innehåll och utifrån utredningens förslag till modell för ämnesbetyg ta fram nya ämnesplaner (se avsnitt 11.1.2). Själva processen med översynen av ämnen och ämnesplaner kommer uppskattningsvis att ta 1–1,5 år. Innan själva uppdraget kan ges till Skolverket har dessutom detta betänkande remitterats och en proposition ska ha beslutats i riksdagen. För att tidsplanen om införande hösten 2024 ska kunna genomföras innebär det att Skolverket bör få ett förberedande uppdrag redan under hösten innevarande år (2020).

Skolverket behöver besluta om nya ämnesplaner för de nationella programmen i början av 2023 för att det ska finnas tillräckligt med tid för skolor att ansöka om särskilda varianter och riksrekryterande utbildningar. Det behöver också finnas tid för tillståndsprovning av fristående gymnasieskolor i det fall regeringen bedömer att förändringar av inriktningar och program även bör ingå i Skolverkets uppdrag. Utredningen lämnar dock inga förslag på förändringar av inriktningar eller program.

Vidare behöver Skolverket tid för att förbereda och genomföra omfattande implementeringsinsatser. Skolhuvudmännen, rektorerna och lärarna behöver i sin tur tid till att planera för och vid behov organisera sin verksamhet så att den är anpassad till en ämnesutformad gymnasial utbildning med ämnesbetyg.

Förslaget om ändring i lagen (2007:1157) om yrkesförarkompetens, där kurs ersätts med ämne, ska träda i kraft den 1 januari 2022. Det ger de myndigheter som ska samråda i frågan tid för detta innan lagen ska börja tillämpas på utbildning som påbörjas efter den 30 juni 2024.

15.1.2 Författningsändringar – det behövs två olika lagar om ändring i skollagen

Förslagen i denna utredning innebär i några fall att flera ändringar behöver göras i samma paragraf i skollagen och att dessa ändringar behöver börja tillämpas vid olika tidpunkter. Utredningen föreslår därför att ändringarna genomförs genom två olika lagar om ändring i skollagen, en lag som träder i kraft den 1 juli 2021 (se avsnitt 1.1) och en lag som träder i kraft den 1 januari 2022 (se avsnitt 1.2).

Även på förordningsnivå behövs två olika förordningar om ändring för gymnasieförordningen (avsnitt 1.5 och 1.6), högskoleförordningen (avsnitt 1.7 och 1.8), förordningen om läroplan för gymnasieskolan (avsnitt 1.13 och 1.14) och förordningen om läroplan för gymnasiesärskolan (avsnitt 1.15 och 1.16).

Förutom ovan nämnda förordningar görs konsekvensändringar i skolförordningen och i läroplanerna för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan.

Motsvarande förordningar för vuxenutbildningen kommer också att behöva ändras. Andra förordningar som behöver ändras som konsekvens av utredningens förslag och som vi inte presenterar förslag för listas i avsnitt 18.4.

15.2 Övergångsbestämmelser

15.2.1 Elever ska slutföra sin utbildning inom samma system men det ska finnas flexibilitet mellan systemen

Utredningens förslag: De elever som påbörjat sin utbildning innan den 1 juli 2024 ska ha rätt att fullfölja sin utbildning enligt äldre bestämmelser på ett nationellt program i gymnasieskolan, på introduktionsprogram i gymnasieskolan, på program i gymnasiesärskolan samt inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och kommunal vuxenutbildning som särskild utbildning på gymnasial nivå. Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får dock meddela föreskrifter om att dessa elever, fem år efter att de påbörjat sin utbildning, ska fullfölja utbildningen enligt de ämnesplaner som gäller i den ämnesutformade gymnasieskolan eller gymnasiesärskolan.

En gymnasieexamen och en gymnasieingenjörsexamen får utöver betyg i ämnen innehålla kursbetyg enligt äldre bestämmelser. Det ska även gälla gymnasiesärskolebevis, gymnasieintyg och studieintyg.

Det ska införas en övergångsbestämmelse där Skolverket får meddela föreskrifter om vilka kurser enligt de ämnesplaner som tillämpades före den 1 juli 2024 som motsvaras av ämnen och nivåer enligt de ämnesplaner som tillämpas efter den 30 juni 2024.

Utredningen föreslår också en övergångsbestämmelse för ansökan om att en utbildning ska godkännas som särskild variant, om att en utbildning ska vara riksrekryterande eller om att få en avvikelse i form av så kallade riksrekryterande utbildning. Ansökan ska få göras något senare (31 mars 2023 i stället för 31 januari) inför den termin ämnesbetyg införs så att de nya ämnesplanerna är kända när huvudmännen ska utforma sina ansökningar.

Elever ska kunna påbörja och slutföra sin utbildning i samma system

En följd av införandet av ämnesbetyg är att det under en övergångsperiod kommer att finnas dubbla system inom den gymnasiala utbildningen, vilket framför allt får vissa konsekvenser för skolhuvudmännen (se vidare kapitel 16). Vid införande av förändringar i skolan går det inte alltid att undvika att nya system pågår parallellt med tidigare system och det handlar oftast om en övergångsperiod om ett fåtal år. För att elever i möjligaste mån inte ska genomföra sin utbildning i två system föreslår utredningen att de elever som läsåret 2024/25 redan går i den kursutformade gymnasieskolan med kursbetyg också ska slutföra sin utbildning inom det kursutformade systemet. Vuxenutbildningen är en mer flexibel skolform som utgår ifrån individens behov och förutsättningar och det medför naturligt att det finns parallella system inom denna skolform.

Detta innebär att äldre föreskrifter fortsatt ska gälla för elever som före den 1 juli 2024 påbörjat sin utbildning på ett nationellt program i gymnasieskolan, på introduktionsprogram i gymnasieskolan, på program i gymnasiesärskolan samt inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och kommunal vuxenutbildning som särskild utbildning på gymnasial nivå. Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får dock meddela föreskrifter om att dessa elever fem år efter att de påbörjat sin utbildning ska fullfölja utbildningen i de ämnesplaner som gäller i den ämnesutformade gymnasieskolan eller gymnasiesärskolan.

”Blandbetyg” ska vara möjligt

Enligt utredningen bör det inte innebära svårigheter för en elev att gå över från det kursutformade till det ämnesutformade systemet. Övergången från kursbetyg till ämnesbetyg behöver inte innebära en lika skarp övergång som när till exempel den nya gymnasieskolan Gy 11 infördes. Medan ”blandbetyg” ansågs problematiskt efter Gy 11, ser utredningen att det är möjligt att efter den 30 juni 2024 ha både kursbetyg och ämnesbetyg, bland annat eftersom betygen är satta utifrån samma betygsskala. Beräkningen av meritvärdet vid tillträde till högskolan kommer inte heller att förändras eftersom betyget Fx inte kommer att ge poäng på den gymnasiala nivån.

Möjligheten att blanda kurs- och ämnesbetyg i en examen ger också långsiktiga möjligheter för personer med kursbetyg att slutföra eller komplettera sin utbildning utan särskilda tidsfrister. Utredningen har inte föreslagit förändringar i bärande delar av den nuvarande kursutformade gymnasieskolan som utredningen konstaterat fungerar väl, till exempel kraven för gymnasieexamen, gymnasiepoängen och betygsskalan vad gäller de godkända betygen. Vi föreslår därför att en gymnasieexamen och en gymnasieingenjörsexamen ska kunna innehålla både kursbetyg och ämnesbetyg. Det ska även gälla för gymnasiesärskolebevis, gymnasieintyg och studieintyg. Examensbeviset får dock inte innehålla både ämnen och kurser som enligt Skolverkets ”motsvarandelista” motsvarar varandra.

Om möjligt bör de nya ämnena och nivåerna kunna motsvara kurser

För att underlätta övergången från kursbetyg till ämnesbetyg föreslår utredningen en övergångsbestämmelse i gymnasieförordningen enligt vilken Skolverket får meddela motsvarandelistor. Dessa meddelas i form av föreskrifter om vilka kurser enligt de ämnesplaner som tillämpades före den 1 juli 2024 som motsvaras av ämnen och nivåer enligt de ämnesplaner som tillämpas efter den 30 juni 2024. Utredningen menar att en elev som har betyg från en kurs ska kunna fortsätta läsa ämnen utan att behöva börja om från början. Det kan till exempel handla om en elev som påbörjar sin gymnasieutbildning höstterminen 2023 och byter program på så sätt att eleven behöver gå om första året i gymnasieskolan. Utredningen menar att eleven

ska kunna ta med sig relevanta kursbetyg till det nya ämnesutformade programmet. Utredningens utgångspunkt är att de nya ämnesplaner som Skolverket tar fram kommer att vara möjliga att "översätta" vad gäller gamla kurser och de nivåer som de nya ämnena består av. Det innebär att en elev som har börjat i det kursutformade systemet och gjort avbrott i sina gymnasiestudier, eller byter studieinriktning och börjar på ett nytt program, ska ha möjlighet att fortsätta i det ämnesutformade systemet. Utredningen föreslår därför en övergångsbestämmelse där rektorn, om en elev i gymnasieskolan önskar det, får besluta att ett kursbetyg omvandlas till ett ämnesbetyg. Det innebär ett ansvar för eleven eftersom eleven kan behöva komplettera med visst centralt innehåll för att ha förutsättningar att på ett framgångsrikt sätt klara de fortsatta ämnesstudierna. Eftersom utredningen inte kan förutse hur ämnen och nivåer kommer konstrueras kan vi inte utesluta att vissa övergångar inte kommer att bli möjliga från kurs till ämnesbetyg. I så fall ska eleven kunna fortsätta utbildningen i ett visst ämne enligt den gamla ämnesplanen enligt den gällande övergångsbestämmelsen. Vidare ska möjligheten att genomgå prövning enligt äldre ämnesplaner finnas till och med 30 juni 2029.

Det ska framgå av den individuella studieplanen hur en elev som har påbörjat utbildningen i den kursutformade gymnasieskolan och som fortsätter i den ämnesutformade gymnasieskolan ska läsa. De gamla bestämmelserna för studieplanen gäller för kurserna och de nya bestämmelserna för ämnena. Utredningen har föreslagit hur kursbetyg ska hanteras för en elev som läser vidare i det ämnesutformade systemet (se vidare kapitel 11 om förslag till ämnesbetyg). Att kunna ta med sig kurser och läsa vidare inom den ämnesutformade gymnasieskolan skulle också möjliggöra smidiga övergångar från introduktionsprogrammen till de nationella programmen.

15.3 Genomförande av förslagen

15.3.1 Skolverket ska ansvara för genomförande och implementering av förslagen

Utredningens förslag: Statens skolverk ska ges i uppdrag av regeringen att:

- se över ämnen och ta fram nya ämnesplaner för utbildning på gymnasial nivå,
- utifrån utredningens förslag revidera relevanta föreskrifter samt även genomföra andra följdändringar som bedöms som nödvändiga,
- planera för att informera om kommande förändringar, och
- genomföra implementeringsinsatser av samtliga förslag.

Utredningens förslag kommer att innebära att Skolverket får ett omfattande uppdrag av regeringen som kommer att bestå av flera delar. Implementeringen kommer att bestå av två delar, eftersom förslagen införs dels från 1 juli 2022, dels från 1 juli 2024. Det är av stor vikt att adekvata stödinsatser finns att tillgå för lärarna innan förslagen börjar tillämpas.

Införande hösten 2022

Förslaget om kompensatorisk betygssättning innebär inga ändringar för betyget E. Begreppet betygskriterier ersätter begreppet kunskapskrav men betygskriterierna kommer även fortsättningsvis innehålla värdeord som lärarna måste relatera sitt betygsunderlag till, på motsvarande sätt som med dagens kunskapskrav. Vi anser därför att det inte behövs omfattande implementeringsinsatser eftersom lärarna måste anses vara förtrogna med en sådan bedömning. Vissa implementeringsinsatser bör dock genomföras av Skolverket, till exempel behöver den kompensatoriska principen tydligt förklaras. De allmänna råden bör även revideras.

Förslaget om betyget Fx skiljer sig inte väsentligt från bedömningar av övriga betygssteg. Vi ser därför inte heller här att det behövs omfattande implementeringsinsatser. Det kan dock vara

relevant att vissa stödinsatser gällande betygssättning av den underkända nivån genomförs av Skolverket.

Enligt utredningen bör implementeringsinsatser i möjligaste mån genomföras digitalt, genom till exempel webbkurser.

Införande hösten 2024

Den mest omfattande delen av Skolverkets uppdrag avser införande av ämnesbetyg i ett ämnesutformat system i gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och som särskild utbildning på gymnasial nivå. Uppdraget innebär att Skolverket behöver se över och utforma nya ämnen, ämnesplaner och programstrukturer samt genomföra implementeringsinsatser. En omfattande del av implementeringsarbetet är arbetet med de ämnesbetygspiloter som utredningen föreslår statsbidrag för (se även kapitel 16). Som nämnts ovan bör därför Skolverket redan under hösten 2020 få ett förberedande uppdrag om en översyn av ämnen och ämnesplaner. I uppdraget bör det även ingå att Skolverket ska göra en plan för arbetet och att det i planen ingår att i god tid informera om kommande förändringar till berörda aktörer. Detta gäller samtliga förslag, men framför allt förslaget om ämnesbetyg.

Uppdrag om särskild urvalsgrupp

Utredningens bedömning: Skolverket och Universitets- och högskolerådet bör ges i uppdrag att samverka kring behovet av särskild urvalsgrupp till högskolan med anledning av förslaget om kompensatorisk betygssättning, respektive förslaget om ämnesbetyg.

En särskild urvalsgrupp till högskolan har tidigare skapats när det har befarats att förändringar i gymnasieskolan kan medföra att de som söker till högskolan med nya betyg konkurrerar med lägre meritvärden än andra sökande. En särskild urvalsgrupp skapades exempelvis tillfälligt i samband med Gy11-reformen (se även kapitel 16). Utredningen lämnar inga förslag på separata urvalsgrupper. Vi ser i nuläget det inte som troligt att utredningens förslag kommer

att leda till lägre meritvärden för de sökande men samtidigt anser vi att det är av vikt att frågan utreds för att se om eventuella skillnader i meritvärdena kan uppstå som bör föranleda åtgärder vid tillträdet till högskolan. Det är lämpligt att Skolverket och Universitets- och högskolerådet (UHR) samverkar kring ett sådant uppdrag. Skolverket bör ges i uppdrag att analysera i vilken utsträckning betygen kan komma att påverkas av kompensatoriska inslag och ämnesbetyg i ett ämnesutformat system. UHR bör utifrån Skolverkets analyser få i uppdrag att närmare analysera påverkan på antagningen till högskolan och föreslå eventuella åtgärder såsom särskilda urvalsgrupper.

16 Konsekvenser av förslagen

I detta kapitel beskrivs konsekvenserna av utredningens förslag i enlighet med kommittéförordningen.¹ Det innebär att vi redovisar vilka konsekvenser som utredningens förslag får för kostnader eller intäkter för staten, kommuner, landsting, företag och andra enskilda och om förslagen innebär samhällsekonomiska konsekvenser i övrigt. Konsekvenser för den kommunala självstyrelsen ska också redovisas, liksom för sysselsättning i olika delar av landet. Vidare ska konsekvenser för jämställdheten mellan kvinnor och män och för möjligheterna att nå de integrationspolitiska målen redovisas.

Enligt direktivet² ska utredningen även redovisa konsekvenserna ur ett barnrätts- och ett funktionshinderperspektiv, eventuella konsekvenser för lärarnas administrativa arbetsuppgifter, konsekvenser för olika grupper av elever samt hur förslagen påverkar uppföljningen och utvärderingen av elevernas kunskapsutveckling, inklusive eventuella konsekvenser för det nationella provsystemet. Vidare ska utredningen redovisa konsekvenserna av förslag till modell för ämnesbetyg för bland annat vuxenutbildningen, lärarbehörighet och legitimation samt antagning till högre utbildning. Av tilläggsdirektivet följer att utredningen även ska beakta att de förslag som läggs inte leder till betygsinflation.³

¹ Kommittéförordningen (1998:1474).

² Dir. 2018:32.

³ Dir. 2019:66.

16.1 Problemen, förslag till lösningar och alternativa lösningar

16.1.1 Ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan

Utredningen föreslår att en modell för ämnesbetyg införs i en ämnesutformad gymnasieskola, gymnasiesärskola och inom kommunernas vuxenutbildning på gymnasial nivå⁴.

Enligt utredningen kommer undervisningen bli mindre fragmentiserad genom att de flesta ämnen kommer att pågå under en längre sammanhållen period än de nuvarande kurserna. Eleverna får bättre förutsättningar för fördjupat lärande och motivation att genomföra utbildningen, vilket kan leda till en ökad genomströmning. Det kan även leda till mindre stress hos både elever och lärare. Vidare har ämnesbetyg bättre förutsättningar än separata kursbetyg att spegla elevers kunskaper i ämnet som helhet.

Utredningen har eftersträvat att det fortsatt ska vara sömlösa övergångar mellan gymnasieutbildningen och vuxenutbildningen och har därför föreslagit att samma system med ämnesbetyg och ämnesutformning ska finnas inom skolformerna. Vi har även föreslagit att ämnen ska delas in i nivåer och att betyg i ämnet ska sättas på varje nivå vilket underlättar i de fall elever behöver komplettera exempelvis sin gymnasieutbildning inom vuxenutbildningen. Genom att undervisningen utgår från i huvudsak samma ämnesinnehåll skapas förutsättningar för likvärdighet i undervisningen i landet, vilket även underlättar byte av program, skola eller skolform. Indelningen i nivåer främjar även att utbildningen blir likvärdig oavsett om den ges i gymnasieskolan eller inom vuxenutbildningen (se även kapitel 11).

Alternativa lösningar

Vi anser att det är av stor vikt att fördelarna med att införa förändringar av något så centralt som betyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan överväger de nackdelar som kan uppstå med en sådan förändring. Vårt uppdrag består i att föreslå en modell för ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan, inte om ämnesbetyg ska införas eller inte. Det innebär att det så kallade nollalternativet

⁴ I kommunernas vuxenutbildning på gymnasial nivå ingår även komvux som särskild utbildning på gymnasial nivå. Prop. 2019/20:105, bet. 2019/20: UbU22, rskr. 2019/20:300.

inte är aktuellt. Vi har övervägt två andra alternativ, ett mindre långtgående och ett mer långtgående.

Det mindre långtgående alternativet skulle vara att införa ämnesbetyg i nuvarande kursutformade system. I ett sådant system skulle de separata kurserna kunna vägas samman till ett ämnesbetyg. Vår bedömning är dock att detta inte skulle få någon större effekt för elevers långsiktiga lärande eftersom utbildningen fortsatt skulle upplevas som fragmentiserad. För att få till en förändring som bättre främjar elevers lärande räcker därför inte detta.

Det mer långtgående alternativet skulle vara att utforma en modell för ämnesbetyg på samma sätt som under linjegymnasiets tid, det vill säga att ämnena skulle vara anpassade till de olika programmen inom gymnasieskolan. Det skulle främja ett mer långsiktigt lärande och göra det möjligt att skapa ämnen som är tydligt anpassade till varje studieväg. En anledning till att linjesystemet togs bort var dock att det inte ansågs flexibelt med sina låsta studievägar och många, ibland identiska, kursplaner i samma ämne för de olika studievägarna. Sedan reformen i början av 1990-talet har gymnasieskolan varit utformad så att eleverna i större utsträckning ska kunna påverka sin utbildning för att tydligare kunna profilera den, till exempel genom att välja kurser som leder till en viss yrkesutgång, behörighet till en viss högskoleutbildning, eller meritpoäng. Vi anser att fördelarna med så omfattande förändringar som de som är nödvändiga för att återgå till en gymnasieskola likt linjegymnasiet inte skulle uppväga de nackdelar som skulle uppstå i form av ett mindre flexibelt system, risk för försvårade övergångar mellan skolformerna och en större administration kopplad till ett mycket stort antal ämnesplaner. En sådan förändring skulle också innebära att hela gymnasieskolan skulle behövas göras om, vilket i sin tur skulle leda till stora och kostsamma förändringar för alla skolhuvudmän och ta mycket lång tid att genomföra. Det är inte heller länge sedan gymnasieskolan reformerades och det är osäkert hur verksamheterna skulle orka med en så omfattande reform. Dessutom skulle flera särlösningar ändå behöva göras, bland annat när det gäller elevers möjlighet till val eller skolors möjlighet till profilering.

Man kan säga att vi landade i en medelväg. Vi bygger på det som fungerar i dag men genomför de förändringar som vi bedömer behöver genomföras för att elevers lärande bättre ska främjas. Vi har även strävat efter att behålla ett visst mått av flexibilitet och valfrihet i systemet, både för eleverna och för skolorna. Att bygga vidare på

nuvarande system handlar även om att värna lärares arbetssituation och huvudmännens möjligheter till planering och dimensionering av den gymnasiala utbildningen.

Alternativa lösningar för vuxenutbildningen⁵

Utredningen har övervägt att behålla det nuvarande systemet inom kommunernas vuxenutbildning på gymnasial nivå. Vuxenutbildningen skulle då behålla kursutformningen med nuvarande ämnesplaner. Flexibiliteten skulle behållas inom skolformen men övergången från gymnasieskolan och gymnasiesärskolan till vuxenutbildningen skulle försvåras eftersom det blir två olika system där ämnena är uppbyggda på olika sätt. Detta kan bidra till otydlighet för de studerande och andra som är i kontakt med båda systemen. Med två olika system blir det också dubbelt så många ämnesplaner att hantera. Det försvårar samplanering mellan gymnasieskola och vuxenutbildning och även för lärare som är verksamma i båda systemen. Utredningen har tagit fasta på att den sömlösa övergången mellan gymnasieskolan eller gymnasiesärskolan och vuxenutbildningen som anges i direktivet ska behållas och att otydligheter som uppstår med parallella system bör undvikas.

Utredningen har även övervägt att vuxenutbildningen skulle använda samma ämnesplaner som i gymnasieskolan men i stället ha separata betyg på nivåerna, enligt liknande princip som för de nuvarande kursbetygen. Detta kan ha fördelar för personer som inte har studerat på många år och som ska komplettera sina studier inom vuxenutbildningen. Eftersom det kan ta tid att komma in i studierna igen riskerar de därmed inte att tidigare betyg ersätts med nya lägre ämnesbetyg. Å andra sidan kan en person ha utvecklat kunskaper i ämnet genom till exempel arbete och livserfarenhet och därför i vuxenutbildningen gynnas av att få ämnesbetyg som på ett bättre sätt än betygen från underliggande nivåer återspeglar hans eller hennes kunskaper.

⁵ Utredningen använder "vuxenutbildning" (eller kommunernas vuxenutbildning) som synonymt till de skolformer som utredningen lämnar förslag till gällande ämnesbetyg, det vill komvux på gymnasial nivå och komvux som särskild utbildning på gymnasial nivå.

16.1.2 Kompensatorisk betygssättning

Utredningen föreslår att betygsstegen A–D ska omfattas av en kompensatorisk princip, vilket innebär att läraren vid betygssättningen kan låta en elevs kunskaper från olika delar av betygsskalan kompensera varandra. Läraren kan sedan göra en sammantagen bedömning av vilket betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Betygen B och D ska motsvara kunskaper mellan A och C respektive mellan C och E. Betygskriterierna för betyget E ska dock fortsatt vara uppfyllda i sin helhet för ett godkänt betyg. Förslaget gäller i alla skolformer där betyg sätts med flera godkända betygssteg.⁶

Enligt utredningen har nuvarande reglering av betygsskalan lett till en betygssättning som varken elever eller lärare upplever som rättvis. Regleringen, tillsammans med omfattande och detaljerade kunskapskrav, har även tillämpats olika av lärare vilket i sig har lett till stora skillnader i betygssättningen. Utredningen anser att kompensatorisk betygssättning kan åstadkomma mer rättvisande betyg som sammantaget bättre motsvarar elevernas kunskaper i ämnet (se även kapitel 12).

Alternativa lösningar

Utredningen bedömer att nollalternativet, det vill säga att inte göra några förändringar alls, inte är aktuellt. Det beror till stor del på att problemen är inbyggda i systemet och att regleringen av betygsskalan därmed behöver ändras.

Ett mindre omfattande alternativ skulle vara att införa en utökad undantagsbestämmelse som skulle gälla alla elever men i övrigt behålla nuvarande bestämmelser.⁷ Ett sådant alternativ skulle innebära att en lärare skulle kunna bortse från att en elevs kunskaper i något avseende inte uppfyller regeln om att alla delar av ett kunskapskrav måste vara uppfyllt för att eleven ska kunna få betyg på den givna nivån eller överliggande nivåer. Vi bedömer dock att en betygssättningsprincip där läraren både ska göra en analytisk bedömning av i vilken utsträckning en elev uppfyller något krav för ett överliggande

⁶ Det innebär att en kompensatorisk betygssättning inte ska gälla för den förenklade betygsskalan, som bara kommer att bestå av betygen Godkänt och Icke-godkänt. Den förenklade betygsskalan ska införas från 1 juli 2022. Prop. 2019/20:105, bet. 2019/20: UbU22, rskr. 2019/20:300.

⁷ Dagens undantagsbestämmelse gäller enbart för elever med funktionsnedsättning. (10 kap. skollagen).

betyg och samtidigt får bortse från delar av kraven för det aktuella betyget blir otydlig och svår att tillämpa.

Ett mer långtgående alternativ skulle vara att lämna dagens analytiska betygssättning och helt övergå till en holistisk betygssättning. Exempelvis skulle betygsskalan då kunna ha mycket kortfattade kravnivåer (som till exempel ”godtagbara kunskaper”, ”goda kunskaper”, ”utmärkta kunskaper”) eller endast ha en preciserad betygsnivå som alla övriga nivåer ska förhålla sig till. Läraren skulle då utgå från en samlad bild av elevens kunskaper och jämföra den mot de kortfattade kravnivåerna eller den enda preciserade betygsnivån, för att sedan sätta ett betyg i relation till detta. Vi har dock erfarenhet från våra möten med elever och lärare att de uppskattar tydligheten med flera preciserade nivåer i betygsskalan. Vi bedömer därför att det är en alltför långtgående förändring att i övergå till en helt holistisk betygssättning, som dessutom kan framstå som än mindre tydlig och transparent.

Betygen E och A

Vi har även övervägt att betyget E skulle kunna kompenseras, det vill säga att kunskaper på en underkänd nivå skulle kunna kompenseras av kunskaper på en godkänd nivå. Fördelen skulle vara att betygssättningen skulle tillämpas på samma sätt för alla betygssteg. Det kan anses mer rättvisande att även om en elev inte uppfyller samtliga betygskriterier för betyget E kan eleven ändå ha kunskaper som kan kompensera för vissa brister. Vi anser dock att det finns en stor risk att den kompensatoriska principen skulle användas i stället för att elever skulle få det stöd de har rätt till, vilket skulle innebära att elever kan få betyget E utan att ha tillräckliga kunskaper. Detta skulle i sin tur kunna leda till att eleverna inte klarar nästa nivå i utbildningssystemet eller inte är tillräckligt förberedda för det yrke de utbildat sig i. Samtidigt ser vi att godkänthöjningen får stora konsekvenser för många elever och vi gör därför i kapitel 12 bedömningen att regeringen bör överväga att utreda om det ska finnas en godkänthöjning i den obligatoriska skolan.

Vi har även övervägt att det inte ska vara möjligt att kompensera för betyget A. Vi anser dock, och i enlighet med den kompensatoriska principen, att elever med kunskaper som i något mindre avseende inte motsvarar betygskriterierna för betyget A, men samtidigt har

mycket starka kunskaper i andra avseenden, sammantaget ska kunna bedömas ha kunskaper som motsvarar det högsta betyget och därför kunna få betyget A.

16.1.3 Hur elevens kunskaper kan synliggöras och dokumenteras vid ett underkänt betyg

Utredningen föreslår att ytterligare ett underkänt betygssteg, Fx, införs i grundskolan, specialskolan, sameskolan, för grundskoleämnena inom gymnasieskolans introduktionsprogram samt i gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå. Betyget Fx ska motsvara 5 poäng i elevens meritvärde i den obligatoriska skolan och för grundskoleämnena inom introduktionsprogrammen. Betyget Fx ska inte motsvara poäng i den gymnasiala utbildningen.

Enligt utredningen kan ytterligare ett underkänt betygssteg nyantera återkopplingen till eleven genom att synliggöra elevens kunskapsnivå och kunskapsutveckling på den underkända nivån, vilket kan ha en uppmuntrande effekt. Betyget Fx blir även en dokumenterad bekräftelse på att eleven har kunskaper i ämnet även när eleven inte får ett godkänt betyg (se även kapitel 13).

Alternativa lösningar

Vi har avfärdat nollalternativet eftersom vår bedömning är att frågan måste åtgärdas med någon form av förändring av återkopplingen till elever av deras kunskapsutveckling på den underkända nivån eftersom betyget F inte anses ge tillräcklig återkoppling.

Det alternativ som vi framför allt har övervägt är att elever får återkoppling i form av löpande text eller matriser, det vill säga någon form av skriftliga omdömen, antingen i stället för betyget F som terminsbetyg eller nivåbetyg⁸ eller ett skriftligt omdöme som komplement till betyget F. Motsvarande föreslogs i betänkandet *Fler nyanlända elever ska uppnå behörighet till gymnasiet*, men då enbart för nyanlända elever och för terminsbetygen i den obligatoriska skolan.⁹ Vår bedömning är att denna form av skriftlig återkoppling kan bli omfattande

⁸ I enlighet med förslag till ämnesbetyg i en ämnesutformad gymnasieskola och gymnasiesärskola där vi även föreslår att betyg i ett ämne ska sättas efter varje avslutad nivå.

⁹ SOU 2017:54.

och därmed otydlig. Den kommer även att medföra relativt tidskrävande dokumentation för lärarna som inte står i förhållande till nyttan för eleverna. Särskilt mot bakgrund av de dokumentationskrav som redan finns i dag i form av åtgärdsprogram för elever som har eller riskerar att få ett underkänt betyg. Vårt uppdrag gäller dessutom alla elever, inte bara elever som är nyanlända. Vi anser därför att det inte är lämpligt att ålägga lärarna ytterligare krav på dokumentation. All form av utökad dokumentation eller utökade åtaganden för huvudmännen innebär också att staten måste ersätta kommunerna för de kostnader som uppstår.¹⁰

Ett mer långtgående alternativ skulle vara att helt ta bort betyget F. Vi anser dock att detta alternativ ligger utanför utredningens mandat och skulle även kräva en mer utförlig analys av konsekvenserna. Som nämnts ovan gör utredningen bedömningen att det bör övervägas om det ska finna en godkäntgräns i den obligatoriska skolan (se kapitel 12).

Vi har även övervägt att enbart införa betyget Fx i den obligatoriska skolan samt för grundskoleämnena på introduktionsprogrammen, det vill säga inte för utbildningar på gymnasial nivå. Vår bedömning är dock att de fördelar som ytterligare ett underkänt betyg ger i form av att återkopplingen av elevens kunskapsnivå och kunskapsutveckling synliggörs sannolikt främjar alla elever, oavsett ålder. Betyget Fx kommer inte att motsvara poäng för den gymnasiala nivån eftersom det skulle få för stor inverkan på konkurrenssituationen vid urval till högre utbildning.

Vi har vidare övervägt att betyget Fx skulle motsvara 7,5 poäng för att få ett jämnt spann om 2,5 poäng mellan de betygssteg som har betygskriterier. Vi anser dock att betyget Fx ska visa att eleven har vissa kunskaper i ämnet och ligger nära ett godkänt betyg, samtidigt som det fortsatt ska vara tydligt att ett godkänt betyg är viktigt genom att det är värt ytterligare 5 poäng och inte enbart 2,5 poäng.

Vi har även övervägt att betyget F skulle motsvara 2,5 poäng i elevens meritvärde i den obligatoriska skolan för att synliggöra att elever har kunskaper även på den lägsta nivån i betygsskalan. Vi anser dock att det är rimligt att ett betyg som visar på mycket bristande kunskaper fortsatt inte ska motsvara poäng.

¹⁰ I enlighet med finansieringsprincipen.

16.1.4 Lärare ska göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper

Utredningen föreslår att riktlinjen som finns i läroplanerna om att lärare vid betygssättningen ska utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper stryks och ersätts av att läraren ska göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper i förhållande till de nationella betygsriterierna. Ändringen ska genomföras i läroplanerna för den obligatoriska skolan, gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och vuxenutbildningen.

Inom ramen för en allsidig bedömning kommer läraren fortsatt att beakta relevant underlag om elevens kunskaper vid betygssättningen men utan att det leder till en osäkerhet i att tolka vad all tillgänglig information innebär och merarbete i att samla in omfattande betygsunderlag. Detta bör leda till en minskning av bland annat omprov. Sammantaget kan förslaget leda till minskad stress för elever och lärare (se även kapitel 14).

Alternativ lösning

Skolverket utkom med nya allmänna råd om betyg och betygssättning¹¹ efter det att utredningen hade tillsatts. I råden ges en tolkning av riktlinjen om lärarens skyldighet att utnyttja all tillgänglig information om elevernas kunskaper vid betygssättning. Vi har övervägt att inte föreslå några förändringar eftersom de allmänna råden kan anses som tillräcklig vägledning för lärare om vad som är intentionen med riktlinjen om all tillgänglig information. Vi anser dock att riktlinjen även fortsatt kan tolkas olika av lärare, vilket medför olika förutsättningar för eleverna vid betygssättningen. Nollalternativet är därför inte aktuellt.

16.1.5 Vilka som berörs av förslagen

Utredningens förslag berör i första hand elever i de skolformer som förslagen avser. Läsåret 2019/20 gick cirka 1 099 000 elever i den obligatoriska skolan.¹² Av dessa var 48 procent flickor och 52 procent

¹¹ Skolverket (2018a).

¹² Den obligatoriska skolan avser grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan.

pojkar. I gymnasieskolan gick cirka 355 000 elever, varav 47 procent kvinnor och 53 procent män. I gymnasiesärskolan gick cirka 6 400 elever, varav 41 procent kvinnor och 59 procent män.¹³ Inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå gick kalenderåret 2018¹⁴ cirka 194 000 elever, varav 62 procent kvinnor och 38 procent män. Inom särskild utbildning för vuxna på gymnasial nivå gick läsåret 2019/20 cirka 1 300 elever, varav 54 procent kvinnor och 46 procent män.

Förslagen berör dock i stor utsträckning även landets lärare.¹⁵ Läsåret 2019/20 fanns det drygt 110 000 lärare inom den obligatoriska skolan¹⁶, varav 75 procent kvinnor och 25 procent män, 35 000 lärare inom gymnasieskolan, varav 51 procent kvinnor och 49 procent män, 2 300 lärare inom gymnasiesärskolan, varav 65 procent kvinnor och 35 procent män samt 3 000 lärare inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå, varav 67 procent kvinnor och 33 procent män och 370 lärare inom särskild utbildning för vuxna, varav 81 procent kvinnor och 19 procent män.

I Sverige finns 290 kommuner. Läsåret 2019/20 fanns inom den obligatoriska skolan 4 521 skolenheter med offentlig huvudman, 856 skolenheter med enskild huvudman samt 18 skolenheter med statlig huvudman. Inom den gymnasiala utbildningen fanns 857 skolenheter med offentlig huvudman och 438 skolenheter med enskild huvudman. Totalt erbjuder 808 skolenheter yrkesprogram och 838 erbjuder högskoleförberedande program. Något fler skolenheter, 908, erbjuder introduktionsprogram. Inom gymnasiesärskolan fanns 238 skolenheter, varav 207 har offentlig huvudman och 31 har enskild huvudman. Inom vuxenutbildningen på gymnasial nivå fanns 248 skolkommuner kalenderåret 2018. Kommunerna lägger ofta ut denna verksamhet på entreprenad.

Övriga aktörer som kommer att beröras av förslagen är branschorganisationer, arbetsmarknadens parter, arbetsplatser som tar emot elever för arbetsplatsförlagt lärande (APL) och lärosäten. Även vårdnadshavare samt personal som arbetar inom ovan nämnda utbildningar kommer att beröras av utredningens förslag. Förslagen kom-

¹³ Elevstatistiken i gymnasiesärskolan är inte uppdelad på kön.

¹⁴ Detta är enligt den senaste statistiken och elevstatistiken för kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå redovisas per kalenderår.

¹⁵ Här redovisas antalet tjänstgörande lärare. Korttidsanställda (anställda mindre än en månad) samt lärare som varit helt tjänstlediga hela höstterminen ingår inte.

¹⁶ Även icke-betygssättande lärare ingår i statistiken för den obligatoriska skolan, vilket innebär att det förmodligen är en större andel män i årskurs 6–9 där betyg sätts, än vad som anges här eftersom männen främst arbetar på högstadiet.

mer vidare att beröra myndigheter, i synnerhet skolmyndigheterna, genom att de på olika sätt kommer att involveras i arbetet med utredningens förslag.

16.2 Konsekvenser för eleverna

Förslagen kommer att leda till positiva konsekvenser för elevernas kunskapsutveckling och lärande. Fragmentiseringen av undervisningen kommer att minska när fokus är på helheter snarare än delar. Fokus kommer även att flyttas från enstaka betygsunderlag och prestationer till att bedöma och betygssätta elevernas sammantagna kunskaper. Detta kan leda till att elever upplever att betygssättningen är mer förlåtande, rättvisande och bättre motsvarar deras kunskaper. En sådan bild av betygssystemet kan också medföra en tilltro till systemet och kanske även en minskad stress.

16.2.1 Längre sammanhållen tid för lärande kan öka genomströmningen i gymnasieskolan

Syftet med att införa ämnesbetyg är att ge bättre förutsättningar för fördjupat lärande, lärande över tid och motivation att genomföra utbildningen.

Vi har utformat modellen för ämnesbetyg på så sätt att den i sig inte ska få som konsekvens att eleverna får sämre möjligheter att klara en gymnasieexamen. Det innebär bland annat att omfattningen av en nivå högst bör vara 250 poäng, att elever får ta med sig betyg i ämnet på den senaste godkända nivån till examensbeviset även om eleven får ett underkänt betyg på den slutliga nivån i ämnet och att eleven har möjlighet att läsa om en nivå eller att genomföra prövning på en nivå i ämnet. Detta innebär att sämre prestationer i början av utbildningen i ämnet inte får lika stora konsekvenser eftersom ett slutligt godkänt betyg i ämnet ersätter ett eventuellt underkänt betyg i ämnet på underliggande nivåer. Det kan bidra till en minskad stress och att även till att höja elevernas motivation att fortsätta studierna när ett underkänt betyg i ämnet på en nivå kan ersättas med ett godkänt på nästa nivå.

Att betyg i ämnet kommer att sättas efter varje nivå kommer att innebära att eleverna fortsatt får en tydlig avstämning av sin kunskaps-

utveckling innan det slutliga betyget sätts i ämnet. Eftersom det ska vara progression mellan nivåernas centrala innehåll och eftersom betyget sätts i ämnet, det vill säga kunskaperna på varje nivå stäms av mot en uppsättning betygskriterier som gäller för hela ämnet, blir elevens utbildning även mindre känslig för lärar-, program- och skolbyten. Det blir också en bibehållen tydlighet vid övergång till vuxenutbildningen som innebär att undervisningen kan fortsätta där den slutade och att eleven inte behöver börja om.

Sammantaget talar detta för att fler elever skulle kunna fullfölja sin gymnasieutbildning.

Olika konsekvenser för olika ämnen

Det finns vissa ämnen där ämnesbetyg skulle kunna innebära att de genomsnittliga meritvärdena blir lägre än med nuvarande kurser. Det gäller framför allt ämnen där eleverna i dag får lägre kursbetyg ju längre ämnet pågår eller i ämnen där många elever får underkända betyg på sista kursen. Detta antagande är baserat på hur dagens ämnen och kurser är utformade. Hur utfallet verkligen blir är beroende av hur ämnen och ämnesplaner utformas.

Godkända betyg i ämnena svenska och svenska som andraspråk, engelska och matematik krävs för en gymnasieexamen. Många elever får underkänt i framför allt den inledande kursen i matematik, som på många program också är den enda obligatoriska kursen i matematik. Kursbetygen i matematik sjunker vanligtvis också ju fler kurser eleverna läser i ämnet. Det är även många elever som får ett underkänt betyg i svenska 3. Det är av stor vikt att Skolverket i sin ämnesöversyn tar dessa betygsutfall i beaktande. Vi menar inte att kraven ska sänkas men att det är viktigt att ämnena byggs upp på sådant sätt att elevernas förutsättningar att nå ett godkänt betyg inte försämras mot i dag. Vår bedömning är att fler elever än i dag bör kunna klara ett godkänt betyg i ämnen där de får längre sammanhållen undervisningstid och därmed större möjlighet att under längre tid och vid flera tillfällen visa sina kunskaper i ämnet. Om omfattningen av nivåerna motsvarar dagens kurser i dessa ämnen blir inte heller konsekvenserna av ett underkänt betyg större med utredningens föreslagna modell än i dag eftersom eleven behåller godkända betyg på underliggande nivåer.

Vi har undersökt betygsutvecklingen i ett antal yrkesämnen som många elever läser (se kapitel 9). Undersökningen visar att elever både höjer och sänker kursbetygen inom ämnena men att eleverna sällan verkar få ett underkänt betyg i den sista kursen. Detta anser vi talar för att åtminstone vissa yrkesämnen fortsatt bör kunna vara mer omfattande än mer teoretiska ämnen. Det skulle också innebära en positiv konsekvens för eleverna eftersom de skulle få en längre sammanhållen undervisningstid i ämnet.

16.2.2 Betygen kan ge en mer rättvisande bild av elevernas kunskaper

Med en kompensatorisk betygssättning kommer elevernas betyg att bygga på en sammantagen bedömning av deras kunskaper och betygen har därmed förutsättningar att ge en mer rättvisande bild av elevernas kunskaper i relation till betygskriterierna. Utredningen anser att det i sin tur leder till att elevers stress minskar eftersom enstaka prestationer får mindre betydelse.

Ett betygssystem där läraren vid betygssättningen ska sätta det betyg som sammantaget bäst motsvarar elevens kunskaper kan dock riskera att upplevas mindre transparent än ett system som mer exakt reglerar vad som måste uppnås för varje preciserat betygssteg. Det är därför viktigt att det finns rutiner för en löpande återkoppling till eleverna av deras kunskapsnivå och kunskapsutveckling. Enligt utredningen bör även rektorn verka för att det finns förutsättningar för en likvärdig bedömningspraktik på skolan, exempelvis genom att skapa rutiner för vad som kan vara valida och reliabla betygsunderlag för olika ämnen (se kapitel 14).

Vi bedömer även att förslaget om att ta bort formuleringen om all tillgänglig information kommer att leda till mindre fokus på bedömning och betygssättning och även mindre behov av omprov och inlämningsuppgifter. Detta bör i sin tur medföra mindre stress samt mindre otydlighet för elever när det gäller hur omfattande underlag (inlämningsuppgifter) som de ska lämna in för lärares bedömning.

16.2.3 Det blir lättare att följa elevens kunskapsutveckling på den underkända nivån

En positiv konsekvens för eleverna med förslaget om att införa betyget Fx är att deras kunskapsutveckling kan synliggöras även om de inte når ett godkänt betyg. Det blir tydligare om deras kunskaper befinner sig nära eller längre ifrån den godkända nivån. För elever vars kunskaper ligger nära godkäntgränsen kan det ge en uppmuntrande och bekräftande effekt att få betyget Fx. Betyget F kan dock upplevas som än mer stigmatiserande än i dag när det finns ytterligare ett underkänt betygssteg. Det är därför viktigt att lärare är tydliga med vilka kunskaper en elev saknar för att nå ett godkänt betyg, som komplement till informationen om vilka kunskaper eleven redan har.

Utredningen har förstått att det i dag verkar förekomma så kallade ”snäll-E:n”, det vill säga att lärare sätter ett godkänt betyg trots att eleven egentligen inte har uppnått samtliga kunskapskrav på E-nivån.¹⁷ Vi bedömer att dessa kommer att minska som en konsekvens av att betyget Fx införs. Detta kan uppfattas som en negativ konsekvens för eleven men samtidigt får eleven ett betyg som bättre motsvarar hans eller hennes kunskaper och därför är mer rättvisande. Det skulle annars kunna medföra att eleven har otillräckliga kunskaper för att klara nästa utbildningsnivå. När eleven får betyget Fx blir det tydligt att relevanta stödinsatser måste sättas in för att eleven ska nå ett godkänt betyg.

16.3 Konsekvenser för lärare

16.3.1 Lärares administrativa arbetsuppgifter kan minska

I samtliga förslag har vi noga vägt risken för ökade krav på dokumentation och andra arbetsuppgifter än undervisning för lärarna mot den nytta förslagen har för eleverna. Vi har även värnat lärares arbetsituation genom att förslagen utgår från det som fungerar i dag och som lärare är väl förtrogna med. Vi har dessutom betonat vikten av lärares autonomi och professionella kompetens inom bedömning och betygssättning.

¹⁷ Se även bilaga 4 forskningsöversikten om betyg och betygssättning och kapitel 12 om förslag till kompensatorisk betygssättning.

När ämnen konstrueras i nivåer, med progression mellan nivåerna, för att fungera med ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan medför det större långsiktighet i planeringen och genomförandet av undervisningen. Det kan medföra att lärare inte behöver samla in betygsunderlag lika ofta. Läraren behöver inte heller samla in liknande betygsunderlag, vilket kan vara fallet i dag när kunskapsinnehållet i många kurser överlappar varandra.

Förslaget om att ta bort riktlinjen om all tillgänglig information kommer också att leda till mindre fokus på att samla in omfattande betygsunderlag och kan bland annat leda till ett minskat behov av omprov och omfattande inlämningsuppgifter.

Sammantaget kan förslagen leda till minskad dokumentation och därmed minskad administration för lärare och även större tilltro till lärares kompetens att göra valida och reliabla bedömningar vid betygssättningen.

16.3.2 Lärares professionella kompetens tillvaratas

Ämnesbetyg ger bättre möjlighet att planera och bedriva undervisningen långsiktigt och utifrån en helhetssyn och på så vis bättre anpassa undervisningen till olika elevgruppers förutsättningar och behov.

En kompensatorisk betygssättning, där lärare gör en sammantagen bedömning av elevernas visade kunskaper, innebär mer professionell autonomi för lärarna. Att stärka lärares professionalitet i denna fråga kan även vara ett sätt att öka yrkets status och attraktivitet.

Med ytterligare ett underkänt betygssteg kan det bli enklare att planera, följa upp undervisningen och sätta in relevanta stödsatser eftersom det tydligare framgår om en elev ligger nära eller långt ifrån ett godkänt betyg.

En negativ konsekvens av det ökade professionella utrymmet är dock att risken för påtryckningar från elever och vårdnadshavare ökar. Med dagens reglering av betygssättningen görs en icke-kompensatorisk bedömning som innebär att läraren kan hänvisa till de detaljerade kunskapskraven för att motivera sitt betyg. En kompensatorisk betygssättning, som är mer grundad i lärarens professionella bedömning, kan upplevas som mindre transparent av elever och vårdnadshavare och därför leda till krav på tydligare motiveringar av betygen från läraren. Vi vill därför i detta sammanhang betona att betygs-

sättning är en myndighetsutövning som ingår i lärares yrkesutövning. Det är av stor vikt att det finns ett pågående samtal mellan huvudmän, skolledning, lärare, elever och vårdnadshavare om respektive grupps roller och ansvar. Det måste framgå att lärarna har den utbildning och erfarenhet som krävs för att sätta rättvisande betyg, och lärarna måste få stöd och uppbackning från såväl skolledning som skolhuvudmän vid eventuella påtryckningar från elever och föräldrar.

16.4 Konsekvenser för staten

Förslagen kommer att få konsekvenser för staten. Detta avser främst förslaget om ämnesbetyg i gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och kommunernas vuxenutbildning på gymnasial nivå.

16.4.1 Samlade ekonomiska konsekvenser och finansiering

Utredningen uppskattar kostnaderna till 160 miljoner kronor under perioden 2021–2025 (se nedan tabell). Utredningen har gjort en uppskattning av kostnader genom att ha utgått från tidigare jämförbara uppdrag och insatser samt även genom kontakt med berörda skolmyndigheter.

Kostnaderna föreslås finansieras genom en minskning av statsbidrag inom främst den gymnasiala utbildningen som i dag inte utnyttjas fullt ut. Detta avser statsbidrag för fortbildning av lärare när det gäller svenska som andraspråk och kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare¹⁸ samt statsbidraget om vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år.¹⁹

¹⁸ Förordning (2016:709) om statsbidrag för fortbildning av lärare när det gäller svenska som andraspråk och kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare.

¹⁹ Förordning (2014:854) om vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år och statsbidrag för sådan utbildning.

Tabell 16.1 Sammanställning av kostnader för staten, tusen kronor

	2021	2022	2023	2024	2025
Ökade kostnader					
Statens skolverk					
Ämnesöversyn, med mera	10 000	20 000	10 000	0	0
Ämnesbetygspiloter (statsbidrag)	0	0	35 000	65 000	0
System för betygsstatistik	2 000	0	2 000	0	0
Universitets- och högskolerådet					
Föreskriftsarbete	300	600	2 200	1 600	300
System för betyg och antagning	1 000	0	2 000	4 000	4 000
Summa:	13 300	20 600	51 200	70 600	4 300
Minskade kostnader					
Statsbidrag					
Fortbildning lärare SVA	0	0	35 000	65 000	
Fjärde tekniskt år	13 300	20 600	16 200	5 600	4 300
Summa:					
Differens kvar att finansiera:	0	0	0	0	0

16.4.2 Konsekvenser för Statens skolverk

Införandet av ämnesbetyg

Införandet av ämnesbetyg enligt den föreslagna modellen förutsätter ett omfattande uppdrag till Skolverket som bland annat handlar om att ta fram nya ämnen och ämnesplaner som ska fungera med ämnesbetyg i en ämnesutformad gymnasieskola, gymnasiesärskola och vuxenutbildning på gymnasial nivå. I samband med införandet av ämnesbetygen kommer Skolverket att behöva genomföra implemteringsinsatser och vid behov andra stödinsatser.

Utredningen har utgått från ett likande uppdrag som gavs till Skolverket 2009 (Gy 11). Vid framtagandet och införandet av Gy 11 fick Skolverket cirka 30 miljoner kronor per år under tre år, vilket kan bedömas som rimligt i förhållande till uppdragets storlek. Gy 11 handlade om att omdefiniera gymnasieskolans program, inriktningar och ämnen. Införandet av ämnesbetyg handlar om att omdefiniera ämnen. Det innebär att Skolverket måste göra en noggrann genomlysning av varje ämne och ämnesplan med utgångspunkten att de ska fungera med ämnesbetyg. Det medför kostnader i form av projektledning, expert- och referensgrupper och möten med relevanta aktörer. Skol-

verket kommer även att behöva se över dagens programstrukturer, bland annat hur ämnena ska ingå i de programgemensamma, inriktningsgemensamma och programfördjupande delarna. Skolverket behöver därefter även genomföra omfattande implementeringsinsatser för lärare och andra berörda inom skolformerna. Därtill kommer revideringar och följdändringar av mer omfattande karaktär exempelvis när det gäller uppdateringar av webbkurser och den officiella betygsstatistiken och av något mindre omfattande karaktär som webbsidan, trycksaker, moduler i lärportalen med mera. Som framgår av kapitel 11 om ämnesbetyg bedömer utredningen att även de nationella proven behöver revideras, innehållsligt omkonstrueras till vissa delar, för att passa med ämnesbetyg i en ämnesutformad gymnasieskola. Vi föreslår dock inga nya prov och vi ser inte heller att proven kommer att behöva tas fram enligt andra principer med anledning av ämnesbetyg. Vår bedömning är därför att revideringen är av sådan omfattning att den ryms inom Skolverkets löpande arbete med de nationella proven.

Uppdraget till Skolverket kan anses som omfattande eftersom det förutom själva översynen av ämnen och ämnesplaner även medför omfattande följdändringar inom en rad områden. Uppdraget avser även vuxenutbildningen. Det medför bland annat att Skolverket behöver ta fram en så kallad motsvarandelista som kan användas för elever med betyg från det kursutformade systemet som senare kompletterar sina gymnasiestudier i vuxenutbildningen (se nedan). Sammantaget innebär detta att uppdraget kan anses som motsvarande eller något mer omfattande än Gy 11 (som dessutom gavs för 10 år sedan) och vi föreslår därför att medel som står i proportion till omfattningen av uppdraget ska tillföras Skolverket.

Regeringen har i budgetpropositionen för 2020 beräknat att Skolverket ska tillföras 20 miljoner kronor per år 2021–2023 för arbetet med ämnesbetyg.²⁰ Utredningen anser att Skolverket kommer att behöva ytterligare medel för uppdraget än de medel som regeringen redan har beräknat. Utredningen föreslår därför att Skolverket därutöver tillförs 40 miljoner kronor, fördelat över perioden 2021–2023. För 2021 och 2023 ska Skolverket tillföras 10 miljoner kronor per år och för 2022 ska Skolverket tillföras 20 miljoner kronor eftersom vi bedömer att arbetstoppen för Skolverket kommer under detta år (se tabellen ovan). Dessa medel innefattar såväl framtagande som

²⁰ Prop. 2019/20:1. Riksdagen har fattat beslut i enlighet med propositionen.

införande av ämnesplaner i gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och kommunernas vuxenutbildning på gymnasial nivå, genomförande av implementeringsinsatser samt alla nödvändiga revideringar som följer av förslaget.

Förslaget om ämnesbetyg samt förslaget om ytterligare ett underkänt betygssteg medför initiala kostnader för den officiella betygsstatistiken i form av att insamlingsverktygen och statistikframställningen behöver revideras. Under 2021 samt 2023 ska Skolverket tillföras 2 miljoner kronor per år för detta arbete. Det kan även tillkomma mer löpande kostnader för statistikinsamlingen. Skolverket får i sådant fall återkomma till regeringen i kommande budgetunderlag.

Statsbidrag för ämnesbetygpiloter

Som nämnts ovan behöver Skolverket genomföra omfattande implementeringsinsatser. Skolverket bör genomföra mer generella insatser för alla lärare men det behövs även mer riktade insatser (se även kapitel 15 om genomförande av förslagen).

Vi anser att mer specifika implementeringsinsatser bör genomföras med så kallade "ämnesbetygpiloter", det vill säga ett mindre antal lärare (drygt 300 lärare) som får som uppdrag att ansvara för implementeringen av ämnesbetyg lokalt, till exempel genom att handleda andra lärare i kommunen eller inom den fristående gymnasieskolan (eller koncernen). Detta ska även inkludera kommunernas vuxenutbildning på gymnasial nivå och dess anordnare. Dessa lärare kan vara förstelärare eller andra med ett motsvarande övergripande utvecklingsansvar.

Skolverket har tidigare använt sig av en dylik modell med så kallade "piloter", "matematikutvecklare" eller "språk-, läs- och skrivutvecklare" där huvudmännen genom ett riktat statsbidrag ansökt om ersättning för lärares löner. Vi anser att ett liknande upplägg skulle kunna gälla för ämnesbetygpiloterna. Staten, genom Skolverket, skulle då bekosta en del av lärarnas löner under en period om cirka 1,5 år och även ansvara för särskild kompetensutveckling och handledning av denna lärargrupp. Utredningen är medveten om den kritik som finns när det gäller riktade statsbidrag och att det är regeringens ambition att de riktade statsbidragen på utbildningsområdet ska bli färre och

enkla.²¹ Vi anser dock att ett riktat statsbidrag är mest lämpligt för de implementeringsinsatser vi föreslår. Med ett riktat statsbidrag kan man skraddarsy insatsen och rikta den mot en särskild målgrupp under en begränsad tid. Det innebär även att Skolverket har möjlighet att på ett strukturerat sätt både stödja och följa upp insatsen. Ett så enkelt ansökningsförfarande som möjligt ska dock eftersträvas.

Statsbidraget föreslås införas från hösten 2023. Antalet lärare inom gymnasieskolan bedöms då uppgå till cirka 39 000 lärare och cirka 4 000 lärare för vuxenutbildning på gymnasial nivå.²² En ämnesbetygspilot bör förslagsvis få ett uppdrag om 50 procent av en heltidsanställning under läsåret 2023/24 och bör kunna ansvara för några hundra lärare. Detta förutsätter att mycket av kommunikationen sker på digitala plattformar. För mindre kommuner eller mindre fristående aktörer kommer ämnesbetygspiloterna att ansvara för färre lärare och bör då förslagsvis få ett uppdrag om 20 procent av en heltidsanställning under läsåret 2023/24. Ersättningen bör utgå för sammanlagt nio månader (fyra månader under höstterminen och fem månader under vårterminen). För framför allt mindre huvudmän ser vi det som positivt om större nätverk med ämnesbetygspiloter bildas, till exempel inom en region. Under hösten 2024 bör en nedtrappning ske och ämnesbetygspiloterna bör få ett uppdrag om cirka 25 procent respektive 10 procent av en heltidsanställning. Vi uppskattar den sammanlagda kostnaden för satsningen med ämnesbetygspiloter till 35 miljoner kronor för 2023 (halvårseffekt) och 65 miljoner kronor för 2024.²³ Hanteringen av statsbidragen bedömer vi kan tas inom ramen för Skolverkets förvaltningsanslag.

²¹ Prop. 2019/20:1.

²² Vi har utgått från antalet lärare i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan läsåret 2019/20 och räknat upp detta antal utifrån elevdemografien (med 9 procent). När det gäller vuxenutbildningen är det inte bara elevdemografien som påverkar antalet lärare utan även om regeringen gör särskilda satsningar på vuxenutbildningen. Detta är således en lite grov uppskattning av antalet lärare inom vuxenutbildningen.

²³ En förstelärare har i dag cirka 43 000 kronor, plus sociala avgifter. Den uppräknade lönen för 2023 för en förstelärare bedömer vi till cirka 46 300 kronor per månad. Inklusivt sociala avgifter blir månadslönen 65 800 kronor. Beräkningen utgår från ett snitt av en gymnasielärares grundlön plus det pålägg om 5 000 kronor som förstelärare får. Vi utgår från att detta pålägg inte kommer att förändras. Den uppräknade lönen för 2024 uppgår till cirka 47 500 kronor per månad. Med sociala avgifter blir månadslönen cirka 67 700 kronor. Vi har räknat på en "pilot" kan handleda en grupp om cirka 200 lärare. Vi har tagit hänsyn till mindre fristående skolor, där ämnesbetygspiloten kan komma att handleda en mindre grupp lärare.

Handläggning av lärarlegitimation och behörighet

En konsekvens av förslaget om ämnesbetyg kan bli att Skolverket i sin ämnesöversyn bedömer att ämnen måste delas eller ersättas av nya ämnen. Det innebär att nya behörigheter och legitimationer måste utfärdas i dessa fall. Om en legitimerad lärare i dag vill komplettera sin legitimation med ytterligare behörigheter innebär det en ansökan till Skolverket och en kostnad om 750 kronor.²⁴ Skolverket brukar dock inte ta ut någon avgift för en lärare som behöver komplettera sin legitimation på grund av att myndigheten gör om ämnen som läraren sedan tidigare är behörig i.

Att bli meddelad om möjligheten att få en ny behörighet utgör ett ställningstagande för läraren eftersom det inte är säkert att läraren i fråga vill ha den nya behörigheten. För Skolverket innebär en ny behörighet ett beslut i ett ärende som måste motiveras, enligt förvaltningslagen.²⁵ En så smidig hantering som möjligt bör eftersträvas som också är kostnadsfri för läraren. Utredningen anser därför att Skolverket bör använda samma förfarande som används i dag när ämnen delas eller ersätts av nya ämnen (relativt vanligt när det gäller yrkesämnen). Förfarandet innebär att Skolverket informerar läraren, både via e-post och vanlig post (folkbokföringsadressen), om förutsättningarna för att få det nya ämnet (ämnena). Läraren måste bekräfta skriftligen (till exempel via e-post) att han eller hon önskar det nya ämnet. Ett passivt medgivande är inte tillräckligt tydligt eftersom en legitimerad lärare har ansvar och förpliktelser som är kopplade till lärarens behörigheter, och läraren kanske inte heller vill ha den nya behörigheten. När läraren har svarat Skolverket registreras det som ett ärende. Om läraren inte svarar kommer Skolverket inte att registrera ett ärende och därmed kommer läraren inte få behörighet i det nya ämnet. Skolverket tar beslut i ärenden när läraren har bekräftat att han eller hon vill ha det nya ämnet. Beslutet behöver, som nämnts ovan, också motiveras.

Införandet av ämnesbetyg kommer att få genomslag för Skolverkets arbete med legitimation från 2023. I dag är det cirka 93 000 lärare²⁶ som är behöriga i minst ett ämne i gymnasieskolan och det kommer

²⁴ 4 kap. 5 § i förordning (2011:326) om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare.

²⁵ 32 § förvaltningslagen (2017:900).

²⁶ I denna siffra ingår alla personer med behörighet. De som är behöriga behöver inte ens arbeta som lärare. Detta innebär att även pensionerade lärare, lärare i andra skolformer och personer som arbetar med något helt annat kan vara behöriga.

uppskattningsvis vara cirka 100 000 lärare 2023. Det är mycket svårt att uppskatta hur omfattande resurser som kommer att krävas av legitimationsverksamheten eftersom det helt beror på hur Skolverket väljer att konstruera ämnena. Utredningen har därför inte föreslagit vilka kostnader som ska tillföras Skolverket utan Skolverket bör i stället återkomma till regeringen med en uppskattning av dessa kostnader i kommande budgetunderlag. Utredningen har dock gjort en beräkning av vilka kostnader som skulle uppstå om samtliga behöriga lärare berörs och om ovan hantering tillämpas. Kostnaden skulle då uppgå till nästan 6 miljoner kronor fördelad på åren 2022–2024. Detta motsvarar nästan nio årsarbetskrafter under perioden, med en arbetstopp under 2022.²⁷

Ett annat alternativ skulle vara att Skolverket i stället ändrar en lärares behörighet genom att lägga till eller ta bort ämnen ur behörighetsregistret när det gäller nya ämnen som motsvarar sådana som läraren redan har. Ett aktivt medgivande för lärare skulle då inte behövas. Det skulle till stor del kunna ske automatiserat och skulle därmed innebära en mindre administrativ insats. Även om utredningen anser att ett så smidigt förfarande som möjligt är att eftersträva är det av stor vikt att läraren inte på något sätt blir missgynnad av beslutet och att det fortsatt ska gå att överklaga beslutet utifrån förvaltningslagen. En sådan lösning bör därför föregås av noggrann analys.

Motsvarandelista för vuxenutbildningen

I dag finns en motsvarandelista för kurser som gavs i gymnasieskola 2000 (Gy 2000) som kan anses motsvara kurserna i nuvarande gymnasieskola (Gy 11) och som även gäller för en gymnasieexamen inom vuxenutbildningen. Skolverket kommer att behöva ta fram en sådan motsvarandelista som kan användas för elever med betyg från det kursutformade systemet som senare kompletterar sina gymnasiestudier i vuxenutbildningen i ett ämnesutformat system. En sådan motsvarandelista behöver ange vilka kurser som kan anses motsvara nivåer i ämnen i ett nytt ämnesutformat system, och som elever inom

²⁷ Beräkningen bygger på $100\,000 \text{ personer} \times 10 \text{ minuter} = 1\,000\,000 \text{ minuter} / 60 \text{ minuter} = 16\,667 \text{ timmar} / 1\,900 \text{ timmar (årsarbetstid - 1 månad semester)} = 8,77 \text{ årsarbetskrafter}$. $8,77 \text{ årsarbetskrafter} \times 660\,000 \text{ kronor (inkl. arbetsgivaravgift)}$ blir totalt 5 789 000 kronor.

vuxenutbildningen därför kan bygga vidare på med fler nivåer från de nya ämnesplanerna.

Kompensatorisk betygssättning och ytterligare ett underkänt betygssteg

Av kapitel 15 framgår att Skolverket ska ges i uppdrag att implementera förslagen om kompensatorisk betygssättning och betygssteget Fx. Skolverket kommer dessutom att behöva uppdatera material som exempelvis allmänna råd om betyg och betygssättning. Insatserna för de båda förslagen bör samordnas. Enligt utredningen bör även digitala lösningar, till exempel i form av webbkurser, användas i möjligaste mån. Inte minst för att möjliggöra för mindre skolhuvudmän att ta del av insatserna.

Till Skolverkets förvaltningsanslag tillförs årligen 15 miljoner kronor för utveckling av styrdokument. Utredningen bedömer att ovan föreslagna insatser ingår i det löpande arbete som görs inom Skolverket och bör därför kunna hanteras inom ramen för förvaltningsanslaget.

16.4.3 Konsekvenser för Statens skolinspektion

Utredningen föreslår inga förändringar av inriktningar eller program i förslaget till modell för ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan och det krävs då inte någon förnyad tillståndsprovning för fristående skolor för sådant. Det uppstår därmed inte heller några kostnader med anledning av utredningens förslag. Om programstrukturen ändras inom ramen för en befintlig inriktning bör det inte heller krävas någon ytterligare tillståndsprovning.²⁸

Införandet av ämnesbetyg i ett ämnesutformat system med nivåer kan komma att medföra att utbildningsanordnarna för utbildning som

²⁸ Gör dock regeringen bedömningen att Skolverket, inom ramen för sin översyn, även ska se över inriktningar eller program och att eventuella förändringar då blir så stora att det är fråga om ett nytt program eller en ny inriktning kommer Skolinspektionen att behöva göra ny tillståndsprovning för fristående skolor. För att få någon form av uppskattning av dessa kostnader har Skolinspektionen för innevarande år (2020) budgeterat 2 000 timmar med anledning av att Skolverket gjort förändringar inom åtta nationella program som kräver någon form av agerande, det vill säga 250 timmar per program. Om vi utgår från detta och att det avser samtliga program skulle det innebära 250 timmar gånger 18 program, det vill säga 4 500 timmar. Detta motsvarar drygt 2 årsarbetskrafter och en kostnad om nästan 1,6 miljoner kronor. Vi har räknat på årslön om 660 000 kronor, inklusive arbetsgivaravgift.

motsvarar komvux på gymnasial nivå och som särskild utbildning på gymnasial nivå ansöka om ny betygsrätt. Utredningen anser att ett så förenklat förfarande som möjligt måste tillämpas för att undvika ökad administration för såväl utbildningsanordnare som Skolinspektionen. Utredningen bedömer att uppgiften ingår i Skolinspektionens löpande arbete och bör därmed kunna tas inom förvaltningsanslaget.

16.4.4 Konsekvenser för Universitets- och högskolerådet

Med anledning av förslaget om ämnesbetyg kommer Universitets- och högskolerådet (UHR) att behöva revidera, och i vissa fall göra om, ett antal av föreskrifter, bland annat i samarbete med andra myndigheter.

För att UHR i den samordnade antagningen ska kunna ta emot ämnesbetyg och betygssteget Fx kommer det krävas systemanpassningar både i den nationella betygsdatabasen BEDA och i antagningsystemet (NyA). NyA kommer därutöver att behöva anpassas för att kunna hantera behörighetprövning och meritvärdering av ämnesbetyg.

Förändringarna kommer vidare att generera många frågor från UHR:s målgrupper vilket kommer att medföra informationsinsatser till studievägledare, gymnasielever, presumtiva sökande med flera berörda aktörer.

Införandet av ämnesbetyg och betygssteget Fx kommer att medföra kostnader för UHR. Vi föreslår därför att UHR tillförs 16 miljoner kronor under perioden 2021–2025. Kostnaderna avser främst föreskriftsarbete (tillfälliga personalförstärkningar) och systemutveckling av betygsdatabasen BEDA och i antagningssystemet (NyA). Ytterligare kostnader för framför allt systemutveckling kan tillkomma för åren 2026–2029, bland annat om en ny urvalsgrupp införs. Av kapitel 15 framgår att utredningen bedömer att Skolverket och UHR bör få i uppdrag att analysera om särskild urvalsgrupp bör skapas med anledning av förslaget om ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan samt förslaget om kompensatorisk betygssättning. Utredningen anser att UHR därför bör återkomma till regeringen i kommande budgetunderlag om det skulle bli aktuellt att införa en särskild urvalsgrupp och vilka kostnader detta skulle medföra eller om ytterligare kostnader skulle uppstå med anledning av utredningens

förslag. Vissa kostnader som informationsinsatser, som i möjligaste mån bör ske digitalt, och visst föreskriftsarbete bedömer vi ryms inom UHR:s löpande arbete och bör därmed kunna ta inom ramen för förvaltningsanslaget.

16.5 Konsekvenser för kommunerna

16.5.1 Den kommunala självstyrelsen

En inskränkning i den kommunala självstyrelsen bör inte gå utöver vad som är nödvändigt med hänsyn till de ändamål som föranlett den.²⁹ Bestämmelsen ger uttryck för en proportionalitetsprincip. En analys ska alltså göras av de konsekvenser som förslagen får för den kommunala självstyrelsen och en avvägning mellan det kommunala intresset av självstyrelse och de nationella intressen som förslagen ska tillgodose.

Utredningens förslag påverkar inte den grundläggande ansvarsfördelningen mellan staten och skolhuvudmännen på skolans område. Förslagen om ämnesbetyg, kompensatorisk betygssättning och betyget Fx kommer att medföra vissa förändringar av lärarnas arbete med undervisning, bedömning och betygssättning men ryms, enligt utredningen, ändå inom ramen för kommunernas ansvarsområde. I samtliga förslag har vi noga vägt risken för ökade krav på dokumentation och andra arbetsuppgifter än undervisning för lärarna mot den nytta förslagen har för eleverna. Vi har även värnat lärares arbetsituation genom att förslagen bygger på det som fungerar i dag och som lärare är väl förtrogna med.

Som nämnts ovan kommer förslagen att leda till positiva förändringar för elevernas kunskapsutveckling. Förslagen kommer även att gynna lärare eftersom förslagen sammantaget kan leda till minskad administration och samtidigt öka det professionella friutrymmet vid bedömning och betygssättning. Förslaget om ämnesbetyg medför även att lärare får större möjlighet att mer långsiktigt planera och genomföra sin undervisning, samtidigt som det blir ett mindre fokus på att samla in betygsunderlag om elevernas kunskaper (se även nedan 16.5.2).

²⁹ 14 kap. 3 § regeringsformen.

Ekonomiska konsekvenser

Enligt den kommunala finansieringsprincipen³⁰ ska beslut som innebär nya obligatoriska uppgifter för en kommun åtföljas av en statlig finansiering via det generella statsbidraget.

Enligt utredningen innebär förslagen inte några nya åtaganden för kommunerna eftersom de förändringar som föreslås ligger inom ramen för kommunernas ansvarsområde att bedriva undervisning. Bedömning och betygssättning ingår även i lärarnas huvuduppdrag.

Under en övergångsperiod kommer förslagen i olika utsträckning att leda till parallella system för undervisning och betygssättning inom den gymnasiala utbildningen, framför allt förslaget om ämnesbetyg. Vi föreslår dock inte stora förändringar av vare sig systemet eller själva betygssättningen och vi anser därför att påverkan på lärares arbetssituation inte är omfattande. Dessutom är de elevgrupper som berörs av förändringarna samma elevgrupper som lärarna ändå skulle undervisa och vars kunskaper lärarna ändå skulle betygssätta. Förslagen kommer att medföra att vissa av skolornas administrativa system behöver uppdateras. Detta är kostnader som huvudmännen redan har i dag och förslagen kommer inte kräva ytterligare system. Utredningen bedömer att förändringarna av systemen inte heller kommer att vara stora. Som nämns nedan (avsnitt 16.5.2) kan skolassistenter eller motsvarande eventuellt behöva viss utbildning i systemen. Utredningen ser dock detta som en mindre kostnad av tillfällig karaktär och som därför bör kunna rymmas inom huvudmannens eller skolans budget. Vår sammantagna bedömning är att förslagen inte kommer att medföra ökade kostnader för kommunerna och att finansieringsprincipen därmed inte är aktuell.

Utredningen föreslår att Skolverket ska genomföra implementeringsinsatser, både generella och mer riktade insatser som är frivilliga för huvudmännen att delta i. En mer omfattande implementering behövs framför allt när det gäller förslaget om ämnesbetyg i en ämnesutformad gymnasieskola, gymnasiesärskola och vuxenutbildning. En viktig del i detta implementeringsarbete är införandet av så kallade ämnesbetygspiloter och där staten under en begränsad period ska ersätta kommunerna för del av lärares löner (se 16.4.2).

³⁰ Finansieringsprincipen är ingen lag men är godkänd av riksdagen och tillämpas sedan 1993. Prop. 1991/92:150.

16.5.2 Närmare om konsekvenser för verksamheterna

Ämnesbetyg

Utredningen har, genom Sveriges Kommuner och Regioner (SKR), inhämtat synpunkter från SKR:s gymnasie- och vuxenutbildningsnätverk om vilka konsekvenser och kostnader de ser är förknippade med en ämnesbetygsreform i gymnasieskolan och kommunernas vuxenutbildning på gymnasial nivå. I utskicket ingick en övergripande modell av hur utredningen tänker sig betyg i ämnen ska sättas. Drygt 10 kommuner och kommunförbund har svarat (nedan benämnda huvudmännen). Deras svar representerar därmed inte majoriteten av kommuner och inte heller representerar de SKR som organisation men de ger ändå information om vilken typ av kostnader som kan komma att uppstå vid införande av ämnesbetyg. Vi bedömer att dessa konsekvenser och kostnader är giltiga för samtliga huvudmän. Kostnaderna gäller främst kompetensutveckling, nya skoladministrativa system, validering och kartläggning av elevens kunskaper inom vuxenutbildningen.

Kompetensutveckling, genomförande av undervisning och betygssättning

Enligt tillfrågade huvudmän kommer den största delen av kostnaderna att utgöras av den arbetstid som lärare behöver för att kunna genomföra reformen enligt styrdokumentens intentioner, dels i form av kompetensutveckling, dels planering av undervisningen och själva betygssättningen. Enligt huvudmännen är det dessutom kostsamt att tillhandahålla såväl undervisning och betygssättning som provning i dubbla system.

Skolverket kommer att få i uppdrag att se över ämnena så att progressionen i ämnena framgår tydligare än i dag. Det kan innebära små ändringar i konstruktionen för vissa ämnen och större för andra ämnen. Kunskapsinnehållet i merparten av ämnena kommer inte att behöva ändras som en följd av införandet av ämnesbetyg. Visst innehåll behöver däremot uppdateras på grund av att det har gått drygt 10 år sedan nuvarande ämnesplaner togs fram (Gy 11). Utredningen har erfarit att detta är något som Skolverket har haft för avsikt att göra, oavsett om ämnesbetyg införs eller inte, som en del i myndighetens löpande arbete med att uppdatera skolans styrdokument. Det

som kommer att vara annorlunda mot i dag är att avslutande betyg kommer att sättas i slutet av elevernas studier i ämnena. Ämnen kommer att vara indelade i nivåer med ett fastställt centralt innehåll som tydligt visar på progressionen i kunskapsinnehållet och därmed fungerar som stöd för lärarens planering av undervisningen. Betygen som sätts på varje nivå kommer inte att kräva motsvarande betygsunderlag som dagens kurser eftersom läraren får längre tid på sig att utvärdera elevens kunskaper under ämnets gång och att betygs-kriterierna är samma för hela ämnet. En fördel för lärarna i främst gymnasieskolan är att ämnesbetyg kommer att leda till en längre sammanhållen undervisningstid i majoriteten av ämnena jämfört med i dagens kurser, vilket gynnar både lärarnas och elevers arbetssituation. Sammantaget bedömer vi att införande av ämnesbetyg enligt förslagen modell inte kommer att medföra stora förändringar för lärare när det gäller undervisning och bedömning och betygsättning utan snarare att läraren inte behöver samla in betygsunderlag om eleven lika ofta. Som nämnts tidigare bedömer vi även att förslaget om att ta bort riktlinjen om all tillgänglig information kan leda till minskad dokumentation och administration för lärare och även större tillit till lärares kompetens att bedöma och betygssätta elevers kunskaper.

Samtidigt förstår vi att det initialt behövs tid till att bli förtrogen med de nya ämnesplanerna och det delvis nya sättet att sätta betyg. Som nämnts tidigare föreslår vi att Skolverket ska genomföra omfattande implementeringsinsatser. Insatserna ska främst gälla lärare men vissa insatser behöver även genomföras för skolledare, studie- och yrkesvägledare och huvudmän. Vi anser att vissa av insatserna bör kunna ges till alla lärare, till exempel genom webbkurser och andra digitala stödinsatser. Det kan även finnas skäl att genomföra riktade implementeringsinsatser om utredningens samtliga förslag för lärare som inte är behöriga i de ämnen de undervisar i. Dessa lärare får inte sätta betyg men är ändå högst involverade i såväl undervisning som framtagande av betygsunderlag.

Mer specifika insatser bör riktas till ett mindre antal lärare, så kallade ämnesbetygpiloter. För denna satsning bör ett särskilt statsbidrag införas som skolhuvudmän kan söka (se även 16.4.2). Som nämnts tidigare är utredningen medveten om den kritik som finns när det gäller riktade statsbidrag och att det är regeringens ambition att de riktade statsbidragen på utbildningsområdet ska bli betydligt färre

och enklare.³¹ Vi anser dock att ett riktat statsbidrag är mest lämpligt för de implementeringsinsatser vi föreslår. En stor fördel för huvudmännen med en sådan implementeringsinsats är att kompetens och nätverk byggs upp som kan användas efterföljande år och även inom andra områden som rör den gymnasiala utbildningen. En nackdel är den administration som ett statsbidrag medför, och som främst drabbar mindre huvudmän som inte har resurser att hantera omfattande statsbidragsansökningar. Det är därför av stor vikt att ansökan om bidraget ska kräva minsta möjliga administrativa insats från huvudmannens sida. Exempelvis kan varje huvudman få förfoga över en budgetram som baseras på antalet elever på den gymnasiala nivån. Vi anser att det ska vara lärare eller andra personer som är vana att arbeta mer övergripande och strategiskt med skolfrågor, till exempel förstelärare, som bör vara ämnesbetygspiloter. Vi förstår om det kan ses som en nackdel att mycket erfarna och kompetenta lärare under en period inte kommer att finnas tillgängliga på samma sätt i verksamheten. För att implementeringen ska fungera på bästa sätt ser vi dock att det är avgörande att ämnesbetygspiloterna är personer med ovan kompetens.

Undervisning, bedömning och betygssättning ingår i lärares kärnuppgifter och det kan sägas ingå i lärarprofessionen att följa och ta till sig de förändringar som sker inom dessa områden. De förändringar som införandet av ämnesbetyg medför för lärares yrkesutövning ser vi därför som en del av den löpande utvecklingen i läraruppdraget. Samtidigt är det huvudmannens ansvar att tillhandahålla den kompetensutveckling som krävs för att lärare ska kunna genomföra sitt uppdrag. Ett riktmärke för lärares kompetensutveckling är 104 timmar per läsår. Enligt utredningen är det rimligt att huvudmannen under implementeringsfasen avsätter majoriteten av dessa dagar för att ge lärarna i gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och kommunernas vuxenutbildning på gymnasial nivå möjlighet att sätta sig in i och diskutera de nya ämnesplanerna och den delvis nya betygssättningen.

När det gäller undervisning och betygssättning samt prövning i dubbla system förstår utredningen att detta kan leda till visst merarbete i skolan under en övergångsperiod men bedömer ändå att det kan hanteras inom skolans verksamhet.

³¹ Prop. 2019/20:1.

Skoladministrativa system

När det gäller administration pekar huvudmännen på att det handlar om att utbilda personal i nya skoladministrativa system samt en uppdatering av de system som finns för betygsdokumentation. Förutom skolassistenter eller motsvarande kan även annan personal behöva utbildas i de nya IT-systemen. När det gäller uppdatering eller revidering av system debiterar som regel inte systemleverantörer för ändringar som omfattas av lagändring eller ändring av Skolverkets regelverk. Endast om de anser att förändringen är omfattande kan det ibland bli aktuellt med direkta kostnader. Enligt huvudmännen verkar dock detta sällan hända. När det gäller kommunernas gymnasieantagning bör det enligt huvudmännen inte uppstå några direkta kostnader.

Enligt utredningen bör ämnesbetyg enbart medföra att mindre ändringar behöver göras i nuvarande administrativa skolsystem, vilket i sin tur medför att det inte kommer vara några större skillnader i hanteringen av de nya systemen. Vi bedömer därför att eventuella utbildningskostnader av de nya skoladministrativa systemen är ringa och dessutom av tillfällig karaktär och därmed kunna tas inom ramen för huvudmannens befintliga budget. IT-leverantörerna bör dock få underhandsinformation om de förändringar som kommer att göras med anledning av ämnesbetyg för att i god tid kunna planera för leverans till huvudmännen.

Kartläggning och validering inom vuxenutbildningen

Flera huvudmän pekar på att kostnaderna för en ämnesbetygsreform inom vuxenutbildningen helt kommer att bero på hur en sådan reform utformas. Frågor som framkommit är om vuxenutbildningen måste erbjuda utbildning i båda systemen under en period (se om övergångsbestämmelser i kapitel 15). Flera ser behov av mer studievägledning för att varje elev ska få en väl anpassad studieplanering utifrån tidigare betyg i det gamla systemet. Den största oron för nya kostnader inom vuxenutbildningen är för validering och kartläggning av eleverna. Huvudmännen ser dock att dessa kostnader kan minimeras med väl utformade nivåer och betygsriterier. Om systemet å andra sidan inte skulle fungera väl, kan det utöver behoven av kartläggning och validering leda till längre studietider för individerna.

Flera kommunrepresentanter lyfter även risken att omfattande ämnen kan leda till att elever som inte klarar sina studier blir återbetalningsskyldiga till Centrala studiestödsnämnden (CSN) och i vissa fall hamnar hos kronofogden. Detta är en av anledningarna till att nationella delkurser nu införts på grundläggande nivå. Enligt huvudmännen är det därför viktigt att alla betyg som sätts i ämnen, det vill säga på varje nivå, kan komma att ligga till grund för studiemedlen för att inte skapa samma problem på gymnasial nivå.

Utredningen bedömer att förslagen inte kommer att leda till en så omfattande förändring att en utökning av kartläggning och validering inom vuxenutbildningen blir nödvändig. På motsvarande sätt som inom gymnasieskolan kommer personal inom vuxenutbildningen att erbjudas kompetensutveckling, som i möjligaste mån bör samordnas med gymnasieskolan. Vårt förslag kommer inte att innebära några förändringar jämfört i dag för de elever som går från gymnasieskolan till vuxenutbildningen eftersom samma system ska gälla. I båda skolformerna ska betyg i ämnet ges på varje nivå. De betyg som eleven har med sig i ämnet från gymnasieskolan eller gymnasiesärskolan kommer att ge en tydlig information till vuxenutbildningen om vilken nivå en elev befinner sig på, vilket innebär att eleven inte ska behöva läsa in fler nivåer än vad som är nödvändigt. Våra förslag ska inte leda till några försämringar för eleverna och när det exempelvis gäller CSN bör nivåerna, likt dagens kurser, ligga till grund för studiemedel. Detta innebär att det inte bör vara svårare för eleverna jämfört med i dag att få studiemedel.

Gymnasiesärskolan

Utredningen har inte fått några synpunkter som särskilt gäller gymnasiesärskolan. Under våra möten med representanter från gymnasiesärskolan har vi förstått att undervisningen vanligtvis utgår mer från ämnet som helhet än från de enskilda kurserna inom ämnet, eftersom gymnasiesärskoleelevers lärande bäst främjas av en sådan undervisning. Vår bedömning är därför att ämnesbetyg inte kommer att medföra stora förändringar av undervisningen inom gymnasiesärskolan.

När det gäller betygssättningen kommer lärare i gymnasiesärskolan på motsvarande sätt som lärare inom gymnasieskolan och kommun-

ernas vuxenutbildning på gymnasial nivå³² att kunna ta del av Skolverkets insatser, både avseende de mer generella insatserna och satsningen på ämnesbetygspiloter.

Kompensatorisk betygssättning och ytterligare ett underkänt betygssteg

Förslagen om kompensatoriska inslag i betygssättningen samt införandet betyget Fx bedömer utredningen ingår i lärarens löpande arbete med bedömning och betyg och kommer därför inte medföra några ökade kostnader för kommunerna.

Av kapitel 15 framgår vilka implementeringsinsatser som Skolverket behöver genomföra för dessa förslag. Som nämnts tidigare bör även förslagen införas så samlat som möjligt att ge skolhuvudmän, skolledare och lärare bästa möjliga planeringsförutsättningar.

16.6 Konsekvenser för företag

16.6.1 Konsekvenser för enskilda huvudmän

En grundprincip för skolväsendet är att samma författningsbestämmelser i så stor utsträckning som möjligt ska gälla för alla skol- och verksamhetsformer och alla huvudmän. Lika villkor ska således i huvudsak gälla oavsett huvudman. Det innebär bland annat att en kommuns bidrag till enskilda huvudmän ska bestämmas efter samma grunder som hemkommunen tillämpar vid fördelning av resurser till den egna verksamheten.

Samtliga av utredningens förslag som riktar sig till offentliga huvudmän ska också gälla enskilda huvudmän. De enskilda huvudmän som berörs är aktörer inom den obligatoriska skolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan (se även avsnitt 16.1.5). Utredningen lägger inte några förslag som enbart rör enskilda huvudmän.

De konsekvenser som representanter från flera kommuner lyft när det gäller ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan anser vi även är giltiga för enskilda huvudmän. Utredningen har gjort bedömningen att förslagen inte medför några kostnader för kom-

³² Insatserna avser även lärare inom den utbildning i kommunernas vuxenutbildning som genomförs på uppdrag av kommunerna.

munerna och gör även bedömningen att förslagen inte heller kommer att medföra kostnader för de enskilda huvudmännen. Utredningens bedömning att förslagen ligger inom ramen för skolhuvudmännens nuvarande ansvarsområde gäller även för enskilda huvudmän. I övrigt innebär förslagen om implementering att myndigheterna ska rikta sig till enskilda huvudmän på samma sätt som till kommuner. Enskilda huvudmän ska ha samma möjlighet som kommunala huvudmän att ta del av till exempel statsbidraget för så kallade ämnesbetygspiloter eller andra kompetensutvecklingsinsatser som framför allt Skolverket kommer att erbjuda. Deltagandet sker även för enskilda huvudmän på frivillig basis.

Enskilda utbildningsanordnare för utbildning som motsvarar kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och som särskild utbildning på gymnasial nivå kan ansöka hos Skolinspektionen om betygsrätt för vuxenutbildning.³³ I dag ska ansökan innefatta de utbildningar man avser att ge, specificerade till kurs.³⁴ Införandet av ämnesbetyg i ett ämnesutformat system med nivåer kan komma att medföra att utbildningsanordnare behöver ansöka om ny betygsrätt. Utredningen anser att ett förenklat förfarande måste tillämpas som medför minsta möjliga administration för utbildningsanordnare.

Konsekvenser för små företag

Flera av de enskilda huvudmän som berörs av förslagen är skolor med ett mindre antal elever och lärare. Det är av stor vikt att förslagen och de insatser som följer med förslagen fungerar även för dessa skolor.

Statsbidraget för ämnesbetygspiloterna kommer att utformas på så sätt att det inte försvårar för mindre enskilda huvudmän att ansöka om bidraget. Det innebär bland annat att ett så förenklat ansökningsförfarande som möjligt ska tillämpas. Utredningen har även betonat att insatserna inom ramen för statsbidraget bör vara anpassat så att de på ett tillfredsställande sätt även fungerar för små enskilda huvudmän. Det gäller även övriga insatser som kommer att erbjudas inom ramen för utredningens förslag. Exempelvis förslås flera insatser genomföras digitalt, till exempel genom webbkurser.

³³ Förordning (2011:1108) om vuxenutbildning.

³⁴ 6 kap. 26 § förordningen om vuxenutbildning och SKOLFS 2011:155.

16.6.2 Konsekvenser för branscher

Yrkesprogrammen i gymnasieskolan ska vara grund för yrkesverksamhet och fortsatt yrkesutbildning. Alla utbildningar ska ge kompetens och färdigheter som leder till anställningsbarhet och förutsättningar för eget företagande.³⁵

Införandet av ämnesbetyg ska inte ska påverka elevers möjligheter att få en yrkesutbildning som gör dem attraktiva på arbetsmarknaden och utredningen har därför inhämtat synpunkter från cirka 20 branschorganisationer om vilka konsekvenser ämnesbetyg kan få inom yrkesprogrammen.³⁶

Branschorganisationerna är generellt sett positiva till att ämnesbetyg införs i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Enligt organisationerna är det av stor vikt att veta vad eleverna kan i slutet av utbildningen, när de ska anställas, och de ser att det är den information som ämnesbetyg ger. De anser också att kurssystemet har medfört onödiga överlappningar eftersom samma centrala innehåll kan återkomma i flera kurser för att garantera att eleverna har rätt förkunskaper. Samtidigt bedömer de att kursbetygen ger en tydligare information om innehållet i det eleven har läst än vad ämnesbetygen kommer att göra. Vidare ser många branschorganisationer att förläggningen av det arbetsplatsförlagda lärandet (APL) kan underlättas om ämnena blir mer sammanhängande. Enligt utredningen är dessa argument även giltiga för ämnesbetyg inom kommunernas vuxenutbildning på gymnasial nivå.

Branschorganisationerna är också generellt positiva till ökad styrning av utbildningarna. Enligt en del branschorganisationer väljer skolor i dag att kombinera programfördjupningskurser som inte motsvarar arbetsmarknadens behov. Skulle en ökad styrning av programmen dock innebära att smala yrkesutgångar som få elever söker till försvinner måste det finnas en garanti för att dessa utbildningar ordnas någon annanstans i systemet, exempelvis inom kommunernas vuxenutbildning.

³⁵ Prop. 2008/09:199.

³⁶ Utredningen har genom en konsult genomfört 40 möten med cirka 20 branschorganisationer.

16.7 Andra konsekvenser

16.7.1 Konsekvenser av förslagen i förhållande till betygsinflation

Enligt tilläggsdirektivet ska utredningen beakta att de förslag som läggs inte ska leda till betygsinflation.³⁷

Ämnesbetyg kan leda till ökad genomströmning men eventuellt lägre meritvärde

Utredningen har tidigare resonerat om hur förslaget med ämnesbetyg kan komma att påverka genomströmningen i gymnasieskolan. Ämnesbetyg innebär att det slutliga betyget i flera ämnen kommer att sättas senare än vad som är fallet i dagens kurser, exempelvis efter två år i stället för efter ett år. Vi anser det finns förutsättningar för att ämnesbetyg kan öka genomströmningen genom att eleverna får längre sammanhållen undervisningstid i flera ämnen och därmed tid till att fördjupa och utveckla sina kunskaper i ämne. Samtidigt finns också risken att elever skjuter upp sina studier och därmed sammantaget kan prestera sämre jämfört med i dag. De förslag vi lämnar om att ämnen ska delas in i nivåer och att betyg ska sättas i ämnet efter varje nivå kan motverka detta eftersom skolan har ett ansvar att på varje nivå följa upp och sätta in åtgärder om eleven riskerar att få ett underkänt betyg.

Det är mycket svårt att bedöma hur själva betygutvecklingen i varje ämne kommer att påverkas av införandet av ämnesbetyg i ett ämnesutformat system. Som nämnts tidigare är i dag betygsutvecklingen negativ med stigande kurser i vissa ämnen, till exempel matematik vilket skulle kunna innebära att införandet av ämnesbetyg generellt skulle sänka meritvärdena något.³⁸ I flera andra ämnen som utredningen tittat på, bland annat några yrkesämnena, är betygsutvecklingen varierande men medelvärde relativt konstant och få elever får underkänt betyg i sista kursen vilket skulle kunna innebära att dessa ämnen inte skulle bidra till lägre meritvärden än i dag.

³⁷ Dir. 2019:66.

³⁸ Många elever som enbart läser en kurs (främst Ma 1a) får dessutom i hög utsträckning ett lågt eller underkänt betyg. Jämförelsen avser främst de inledande kurserna i matematik och som läses av flest elever.

Vi gör bedömningen att införandet av ämnesbetygsmodellen i kombination med nya ämnen och ämnesplaner kan medföra en tillfällig förändring av betygsmedelvärdena för vissa ämnen de första åren efter införandet. Vi ser dock inte att ämnesbetyg i sig därefter skulle bidra till betygsinflation, det vill säga att modellen skulle medföra att lärare med tiden får svårt att upprätthålla en likvärdig bedömningspraktik. Det är dock viktigt att följa utvecklingen av ämnesbetygen, både inom gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och kommunernas vuxenutbildning på gymnasial nivå.

Kompensatorisk betygssättning kommer att resultera i högre betyg

Av kapitel 17 framgår att det sannolikt förekommer betygsinflation i dag i främst grundskolan. Exempelvis har andelen A i ämnet engelska i grundskolan ökat mellan åren 2013 och 2019 från 15 till 22 procent. Ännu tydligare är att de höga betygen (betygen A och B) har ökat i de praktiska och de estetiska ämnena i grundskolan de senaste åren.

En följd av förslaget om kompensatorisk betygssättning är att fler elever än i dag kommer att få betyg på de högre betygsnivåerna. Detta beror till stor del på att regeln om att kunskapskravet i sin helhet ska vara uppfyllt för betygsstegen A och C tas bort. Det är dock svårt att avgöra hur många betyg det gäller. Den begränsade utprovning som utredningen genomförde visade att andelen betyg som lärarna ändrade med anledningen av en kompensatorisk betygssättning inte var så stor. Utprovningen omfattade dock endast 13 lärare från grundskolan och gymnasieskolan (se även kapitel 10).

Det är viktigt att hålla isär de två olika anledningarna till att betygen ökar. Vårt förslag kan inte anses leda till betygsinflation eftersom det handlar om en ny princip för betygssättningen där de nya betygen inte går att jämföra med betyg från det tidigare betygssystemet utan någon kompensatorisk princip. Den ökning som sker med anledning av att en ny kompensatorisk princip införs i betygssättningen ska om lärarna bedömer någorlunda likvärdigt, endast ske inledningsvis och sedan stanna på denna nya nivå.

Det är samtidigt centralt att skolhuvudmännen, inom ramen för det systematiska kvalitetsarbetet, fortlöpande följer upp elevernas betygsutveckling och vid stora avvikelser över tid genomför relevanta insatser.

Effekter av kombinationen av reviderade kunskapskrav och en betygsskala med inbyggd kompensatorisk princip är svåra att förutsäga

Parallellt med utredningen har Skolverket genomfört en revidering av kunskapskraven för främst grundskolan, där kraven gjorts mindre omfattande och detaljerade. De reviderade kunskapskraven planeras att införas hösten 2021.³⁹ Vi konstaterar att det är svårt att förutse vilka effekter revideringen kommer att få på betygssättningen.

Reviderade kunskapskrav och en kompensatorisk betygssättning kan enligt vår bedömning var för sig eller i kombination komma att öka betygen. En sådan ökning handlar inte om betygsinflation eftersom det handlar om nya regler för hur betygssättningen går till. Det är dock viktigt, likt för den kompensatoriska betygssättningen, att följa betygsstatistiken för att se vilka följder de reviderade kunskapskraven får.

Ett ytterligare underkänt betyg leder till högre meritvärden från grundskolan

Det högsta möjliga meritvärdet efter avslutad grundskola kommer även fortsättningsvis att vara 340 poäng, alltså betyget A i 17 ämnen (om eleven har fått betyg i ett modernt språk, annars 320 poäng med betyget A i 16 ämnen). Meritvärdena från grundskolan kommer dock att öka som ett resultat av att betyget Fx ska motsvara 5 poäng i en elevs meritvärde. En andel av eleverna som i dag får betyget F och som har kunskaper som är nära betyget E och kommer att få betyget Fx om förslaget införs.

En konsekvens av detta blir att elever som konkurrerar om platser kan hamna i situationer som kan upplevas som orättvisa. En elev som får betyget E i samtliga 16 ämnen i grundskolan kommer att ha meritvärdet 160. En annan elev kan ha olika betyg, inklusive några underkända betyg, men ändå uppnå ett högre meritvärde än den första eleven. Förutsatt att de båda eleverna har godkända betyg i de åtta eller tolv behörighetsgivande ämnena som krävs för nationella program i gymnasieskolan kan den första eleven (med godkända betyg i alla ämnen) konkurreras ut av eleven med flera underkända betyg. Denna situation finns redan i dag men kan förändras något om be-

³⁹ Skolverket har även reviderat tre ämnesplaner på gymnasial nivå: engelska, matematik och moderna språk som också planeras att införas hösten 2021.

tyget Fx motsvarar 5 poäng i elevens meritvärde. Utredningen bedömer dock att detta endast kommer att få marginella konsekvenser eftersom det rör ett begränsat antal elever.

En annan konsekvens av att införa ytterligare ett underkänt betyg är att en del elever som i dag får så kallade ”snäll-E:n”, det vill säga de får godkänt betyg trots att kunskaperna inte motsvarar kraven för betyget E, i stället kan få betyget Fx. Det kommer sannolikt inte att handla om ett stort antal elever som får betyget Fx i stället för betyget E som sitt slutbetyg i ämnet men samtidigt behöver utvecklingen av betygssättningen av betygen F och Fx följas över tid.

16.7.2 Konsekvenser för antagning till högre utbildning

Separat urvalsgrupp för antagning till universitets- och högskoleutbildningar kan övervägas

Det finns i dag tre betygsurvalsgrupper vid antagning till högre utbildning: BI som enbart konkurrerar med sina betyg från gymnasieskolan⁴⁰, BII där personer som kompletterat inom vuxenutbildningen konkurrerar⁴¹ samt folkhögskolegruppen där sökande med studiemöde från folkhögskola konkurrerar. Grupperna tilldelas platser efter antal sökande i samma grupp. Platserna fördelas dock på så sätt att platserna i BII reduceras med en tredjedel och tillförs BI. Utöver ovanstående betygsurvalsgrupper finns en urvalsgrupp för högskoleprovet och en där högskolan får bestämma urvalsgrunder.⁴²

När Gy 11 infördes skapades en särskild urvalsgrupp eftersom det befarades att de som sökte till högskolan med gymnasieexamen och betyg från den nya betygsskalan skulle få lägre meritvärden än andra sökande. Antagandet byggde på att det sannolikt skulle bli svårare att få högsta betyg (A) i den nya betygsskalan (A–F) jämfört med att få MVG i den gamla skalan (IG, G, VG, MVG).⁴³ Den särskilda urvalsgruppen, BI_{ex}, användes från och med antagningen till högskolan höstterminen 2014 till och med vårterminen 2017. Det

⁴⁰ Här ingår även sökanden som har en yrkesexamen och senare kompletterat för grundläggande behörighet samt personer med en komvuxexamen där minst två tredjedelar av betygen är satta i komvux.

⁴¹ Även sökanden som har betyg efter prövning och som inte varit elev i gymnasieskolan vid prövningen, konkurrerar i BII.

⁴² 7 kap. 13 § högskoleförordningen (1993:100).

⁴³ SOU 2017:20.

visade sig också, när antagningen följdes upp, att elever med gymnasieexamen som sökte till högskolan till höstterminen 2014 hade lägre meritvärden än de med äldre betyg.⁴⁴

Det finns också andra åtgärder för att kompensera grupper som blir missgynnade av ändringar i tillträdesreglerna. Det sker bland annat genom meritoängskompensation för sökande med utländsk gymnasieutbildning då det inte varit möjligt att ta fram en motsvarighet till meritoäng för alla länders olika utbildningssystem.

Små urvalsgrupper missgynnas

Merparten av de som ansöker till högskolan konkurrerar med betyg från gymnasieskolan och/eller komvux. Tillträdesutredningen 2017 konstaterade att av de behöriga sökande har endast cirka 2,5 procent fått grundläggande behörighet genom folkhögskola. Eftersom platserna fördelas mellan sökande med betyg och sökande med omdöme från folkhögskolan utifrån antalet behöriga sökande i respektive grupp innebär det att folkhögskolegruppen genererar få eller inga platser till en utbildning. För att konkurrera till utbildningar som har fler sökande än antal platser krävs därför i praktiken ofta att en sökande i folkhögskolegruppen även har ett resultat från högskoleprovet.

När den särskilda urvalsgruppen B1ex infördes identifierades risken att urvalsgruppen skulle bli liten och på så sätt missgynna de sökanden i gruppen. Regeringen beslutade därför att sökande med gymnasieexamen skulle konkurrera om platser i både B1ex och B1. Att endast låta dem konkurrera i en egen urvalsgrupp skulle annars, åtminstone inledningsvis, innebära att få platser skulle genereras till gruppen. Syftet med att sökande från Gy 2011 fick konkurrera i dubbla urvalsgrupper var således att de inte skulle missgynnas i antagningen.⁴⁵ Trots att de sökande i B1ex fick konkurrera både i en egen urvalsgrupp och i B1 missgynnades gruppen de två första åren eftersom de hade lägre meritvärden, dock mindre än om B1ex inte hade införts. Detta mönster bröts först 2016 när de som sökte i B1ex var 50 procent fler än tidigare.⁴⁶

⁴⁴ Universitets- och högskolerådet (2017).

⁴⁵ SOU 2017:20.

⁴⁶ Universitets- och högskolerådet (2017).

Utredningen konstaterar att det inte är okomplicerat att införa en särskild urvalsgrupp och att det riskerar att bli en nackdel om de som konkurrerar i gruppen inte är tillräckligt många för att generera platser till de utbildningar där det är konkurrens.

Särskild urvalsgrupp behöver utredas vidare

Utredningen föreslår dels att kompensatorisk betygssättning införs i gymnasieskolan från hösten 2022, dels att ämnesbetyg införs från hösten 2024. Utredningens bedömning är att den kompensatoriska betygssättningen kommer att leda till något högre meritvärden. De som lämnar en gymnasieskola där kompensatorisk betygssättning tillämpas skulle som konsekvens kunna bli gynnade i urvalet. Det kan därför finnas anledning att titta på om den stora gruppen sökande kommer att missgynnas av att det kommer en ny grupp sökande som har lite högre meritvärden. Av de som sökte till högskolan till höstterminen 2019 var knappt 10 procent av de sökanden med svenskt personnummer 19 år eller yngre medan 60 procent var 25 år eller äldre. Ju större den nya gruppen blir desto mer kommer det att märkas bland andra sökande eftersom meritvärdena för tillträde till vissa utbildningar i högskolan i så fall höjs relaterat till de sökandes meritvärden.

Vad gäller införandet av ämnesbetyg resonerar vi i avsnitt 16.2.1. ovan att ämnesbetyg kan medföra att fler elever fullföljer sin utbildning. Vi kan dock inte utesluta att skillnader i meritvärdena skulle kunna uppstå. Det går inte att dra slutsatser från den kursutformade gymnasieskolan för att förutse den ämnesutformade gymnasieskolan där en översyn av ämnen och ämnesplaner ännu inte har genomförts. Utredningen menar också att meritvärdena kan komma att påverkas på ett annat sätt med ämnesbetyg tillsammans med meritpoäng än i nuvarande system, vilket beskrivs närmare nedan.

Utredningen lämnar inga förslag på särskilda urvalsgrupper, varken för införandet av kompensatorisk betygssättning eller för införandet av ämnesbetyg. Av kapitel 15 framgår dock att utredningen gör bedömningen att Skolverket och UHR bör få i uppdrag att utreda om särskilda urvalsgrupper behöver skapas med anledning av dessa förslag.

Nivåer i ämnen medger specificering av behörigheter

Utredningens förslag att dela in ämnen i nivåer bör underlätta högskolornas och yrkeshögskolornas behov av att i ett ämnesutformat system kunna bedöma de sökandes behörighet vid tillträde till utbildningar. Utredningen bedömer att de sökandes behörigheter och meritvärden i samband med antagning till högskolestudier kommer att kunna hanteras lika effektivt som i dag genom antagningssystemet NyA. Det förutsätter dock att betygshandlingarna i gymnasieskolor och vuxenutbildningsenheter som är anslutna till den nationella betygsdatabasen (Beda) är anpassade för det. Utredningen har förslagit att medel ska tillföras Universitets- och högskolerådet i syfte att uppdatera dessa system (se avsnitt 16.4.4).

Meritpoängssystemet kan behöva ses över med anledning av ämnesbetyg

Som framgår av kapitel 11 kan meritpoängssystemet behöva ses över som en följd av att ämnesbetyg införs i gymnasieskolan.

Beroende på hur de meritpoängsgivande ämnena (matematik, moderna språk och engelska) utformas menar utredningen att meritpoäng eventuellt inte skulle ge samma proportionella utdelning i den ämnesutformade gymnasieskolan som i den kursutformade i de fall eleven sänker sitt betyg under ämnets gång. Ett hypotetiskt exempel kan vara en elev som i kurssystemet läser matematik 1 och får betyget A och sedan överväger att läsa matematik 2 för att få 0,5 meritpoäng. Eleven i exemplet har i det kursutformade systemet dock säkrat betyget A i matematik 1 och om eleven får E i matematik 2 så har eleven vid meritvärderingen 100 poäng med betyget A (värt 20 poäng) och 100 poäng med betyget E (värt 10 poäng), plus 0,5 i meritpoäng. I ett ämnesutformat system, om betyget i matematik 2 skulle bytas ut betyget för matematik 1, skulle samma elev som väljer att läsa matematik 2 i meritvärderingen ha 200 poäng med betyget E (värt 10 poäng), plus 0,5 i meritpoäng. Eleven skulle å andra sidan förstås kunna höja sitt betyg under ämnets gång men just meritpoängsämnen är de ämnen där eleverna i dagens system ofta får lägre betyg ju längre de läser ämnet och det är inte säkert att ämnesbetyg fullt ut kan kompensera för detta (se kapitel 9).

Utredningen vill med detta exempel visa att en elev i ett ämnesutformat system kan komma att göra andra bedömningar när det gäller om det lönar sig att läsa matematik 2 för att få 0,5 i meritpoäng än en elev i det nuvarande systemet, beroende på hur ämnesplanerna, ämnens nivåer, och meritpoängsfördelningen är utformade. Mot denna bakgrund är det av stor vikt att detta beaktas i ämnesutformningen, och att ämnesutformningen och en översyn av meritpoängssystemet samordnas för att ge den effekt på elevernas val som är önskvärd.

Om nuvarande meritpoängsfördelning kvarstår kan ämnen som genererar meritpoäng behöva avvika från modellen för ämnesbetyg för att elever ska våga läsa dem utan att riskera att sänka betyget i ett omfattande ämne, exempelvis genom att dessa ämnen delas in i block (se avsnitt 11.3.4).

Strategiska val

Det finns i alla utbildningssystem risker för strategiska val. Vi har i modellen för ämnesbetyg i möjligaste mån försökt motverka de strategiska val som inte anses vara önskvärda. Det kan till exempel handla om att urvalssystemet förlorar i legitimitet. Strategiska val till och i gymnasieskolan påverkar även vilka lärare som behövs i huvudmannens organisation. Om elever mer systematiskt väljer bort vissa ämnen eller program kan det leda till svårigheter att tjänstfördela redan anställda lärare och samtidigt att få tag på nya behöriga lärare. För samhället kan sådana val leda till att rekryteringen inom vissa samhällssektorer försvåras när få elever utbildas inom området.

Ett strategiskt val som elever skulle kunna göra är att i valet till gymnasieskolan välja bort program där exempelvis mycket matematik ingår om de upplever att det finns en risk att få ett lågt slutligt betyg i ämnet, och när de avser att inte söka en utbildning som kräver matematik på den nivån. De skulle i stället kunna välja att läsa ett program med färre nivåer i matematik och sedan endast vid behov läsa in resterande nivåer inom kommunal vuxenutbildning eller pröva för högre nivåer. Sådana strategiska val kan motverkas med den möjlighet som förslaget om undantag från modellen som beskrivs i kapitel 11 avsnitt 11.3.4 medger. Det innebär att eleven ”läser in”

betyg i ämnet efter ett visst antal nivåer och därmed kan få flera slutliga betyg i ämnet i det slutliga betygsdokumentet.

Ett annat val, för att inte riskera att sänka sitt betyg i ämnet, är att inte frivilligt fördjupa sig ytterligare i ämnen som eleven redan läst på lägre nivåer inom programmet. Detta kan motverkas genom att göra nivåer i ämnen obligatoriska, det vill säga öka styrningen och minska dagens valbara delar i programmet.

Ett ytterligare strategiskt val är att elever medvetet skulle "ta" ett underkänt betyg i ett ämne när de ser att de inte kommer att få det betyg de vill ha. De skulle sedan kunna göra en prövning eller läsa in den sista nivån i ämnet inom kommunal vuxenutbildning. Skillnaden mot det nuvarande kursutformade systemet är att det slutliga betyget i ämnet skulle omfatta fler poäng och på så sätt vara mer high-stakes. Vi ser det dock som en krävande strategi och därmed en liten risk att många elever skulle använda sig av den. För vissa elever som behöver ett visst meritvärde för att komma in på en utbildning med hög konkurrens kan det dock utnyttjas. Om dessa elever söker till högre utbildning med kompletteringsbetyg från kommunal vuxenutbildning hamnar de dock i en annan urvalsgrupp med färre högskoleplatser än de som söker med enbart en gymnasieexamen. För att förhindra sådana strategiska val är det därför viktigt att nuvarande urvalsgrupper finns kvar.

Möjligtvis kan det ses som en strategi i nuvarande system att läsa in särskild behörighet genom de basår som en del lärosäten erbjuder. Intyget från dessa ges inte något meritvärde och den sökande riskerar således inte sitt gamla meritvärde. Det finns även möjlighet att läsa basår inom kommunal vuxenutbildning. Skillnaden från att läsa på högskola eller universitet är att ett basår inom vuxenutbildningen påverkar meritvärdet samt att den sökande får konkurrera i urvalsgruppen BII. Om ämnesbetygssystemet skulle medföra att det blir svårare att få höga betyg på program som ger breda behörigheter (främst naturvetenskapsprogrammet) kan strategin att läsa ett annat högskoleförberedande program som sedan kompletteras med ett basår på högskola eller universitet bli än mer populär. En åtgärd för att förhindra ett sådant strategiskt val är blockindelningen som vi föreslår för matematikämnet. Samtidigt bedömer vi att detta med all sannolikhet inte kommer att användas som ett strategiskt val eftersom det innebär ett helt års extra studier vilket är ett kostsamt alternativ för den enskilde.

Även skolor kan göra strategiska val för att till exempel locka till sig elever och detta kan även ses som en möjlighet till strategiskt val för eleverna. För att höja skolans totala meritvärde kan skolor välja att inte erbjuda fördjupningar i ämnen utan i stället inom programfördjupningen och det individuella valet erbjuda nya ”lättare” ämnen. Vår bedömning är att ämnesbetygen kan komma att innebära att skolors ”friutrymme” intecknas i större utsträckning än i dag, vilket i sig minskar skolornas utrymme att göra strategiska val på detta sätt.

Utredningen vill även påpeka att det är viktigt att följa utvecklingen av att ämnesbetygssystemet fungerar i förhållande till sitt syfte och att åtgärder vidtas om det visar sig att alltför många oönskade strategiska val uppstår.

16.7.3 Barnrättsperspektivet

En grundläggande rättighet i både konventionen om barnets rättigheter (som blev svensk lag⁴⁷ den 1 januari 2020) och konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning är att barnets bästa ska komma i främsta rummet vid alla åtgärder som rör barn.

Vi har genom hela arbetsprocessen strävat efter att inhämta barns och ungas perspektiv. Detta har vi gjort genom att träffa och samtala med elever om bedömning och betygssättning. Vi har genomfört ett stort antal möten med elever från yrkesprogram och högskoleförberedande program i gymnasieskolan. Vi har även träffat elever från högstadiet, gymnasieskolans introduktionsprogram och gymnasiesärskolan. Eleverna har varit blandade utifrån såväl kön, som socioekonomisk bakgrund och språkbakgrund. Vi har vidare träffat organisationer som representerar barn och unga med olika funktionsnedsättningar samt representanter för elever med svenska som andraspråk. Vi har också träffat representanter för elevorganisationerna och genomfört en elevenkät tillsammans med Sveriges Elevkårer. Som utgångspunkt har vi haft det kunskapsläge som framgår av rapporter, undersökningar och forskning inom området.

Vi har tagit del av hur några andra länder utformar sina betygssystem och former för bedömning och betygssättning, med fokus på Finland, Norge och Danmark. Vi har även träffat gymnasieelever vid vårt besök i Finland.

⁴⁷ Lag (2018:1197) om Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter.

I våra förslag och bedömningar har vi strävat efter att beakta de olika elevgruppernas förutsättningar och behov. Ur barns och ungas perspektiv är det positivt att förbättringar sker inom området bedömning och betygssättning. Utredningen bedömer att förslagen sammantaget är i enlighet med barnet bästa och bidrar till att ge barn och unga bättre förutsättningar att fullfölja sin utbildning.

I avsnitt 16.2 beskrivs vilka övriga konsekvenser förslagen har för eleverna.

16.7.4 Konsekvenser för jämställdheten mellan pojkar och flickor och kvinnor och män

Syftet med jämställdhetspolitiken är att ge lika rättigheter och möjligheter för kvinnor och män, respektive flickor och pojkar, att forma samhället och sina egna liv.

Utredningens förslag syftar till att ge goda förutsättningar för kunskapsutveckling och möjlighet att fullfölja sin utbildning.

Förslagen kommer att gynna både flickor och pojkar men i synnerhet pojkarna. Flickor har under lång tid haft högre betyg än pojkar. Förslaget om ämnesbetyg kommer bland annat att leda till att eleverna får längre och mer sammanhållen tid i ämnena. Detta gynnar främst pojkar som i större utsträckning har drabbats negativt i det kursutformade systemet med korta kurser eftersom många pojkar har en längre startsträcka när det gäller gymnasiestudierna, något som har framförts av många av de lärare som utredningen har träffat. Vi tror även att förslaget om betyget Fx kan gynna pojkar eftersom det är fler pojkar än flickor som får underkända betyg, både i grundskolan och gymnasieskolan. Att tydligare kunna följa sin kunskapsutveckling kan leda till att fler elever känner sig motiverade att sträva mot ett godkänt betyg. Vi tror även att en kompensatorisk betygsättning gynnar eleverna genom att de blir mer motiverade av att betygen känns mer rättvisande än dagens betyg. Detta förslag bör inte göra någon skillnad när det gäller flickor och pojkar.

Förslagen bör även leda till minskad stress, framför allt förslaget om ämnesbetyg och att eleverna därigenom får mer sammanhållen undervisningstid i ämnena samt att eleverna inte kommer att känna sig ständigt bedömda. Detta kan komma att gynna flickor på vissa högskoleförberedande program eftersom de är mer stressande än pojkar när det gäller såväl att lyckas med skolarbetet som att få höga

betyg.⁴⁸ Förslaget att ta bort riktlinjen om att lärare ska utnyttja all tillgänglig information om eleven vid betygssättning bör främja alla elever men kanske främst högpressterande elever. Riktlinjen har medfört att många elever upplever att de hela tiden blir bedömda, och den har även medfört en ovisshet om de borde lämna in ytterligare uppgifter eller inte, vilket sammantaget har lett till att eleverna känner sig stressade.

16.7.5 Konsekvenser för de integrationspolitiska målen

Hur utbildning och undervisning är utformad påverkar hur nyanlända elever har möjlighet att integreras under sin skolgång. Elever som är nyanlända eller som inte har bott länge i Sverige kan ha svårigheter i många skolämnen på grund av brister i svenska språket. Vi tror att förslaget om ämnesbetyg i gymnasieskolan kan leda till att elever med utländsk bakgrund får bättre förutsättningar att fullfölja sin utbildning eftersom de får längre tid på sig i ämnena innan det slutliga betyget sätts.

Vi tror dock att det förslag som är mest positivt för nyanlända elever är införandet av betyget Fx. Det blir tydligare för eleverna om de befinner sig nära eller långt ifrån en godkänd nivå och de framsteg eleverna gör synliggörs även om de inte når ett godkänt betyg. Det har med all sannolikhet en uppmuntrande effekt för elever vars kunskaper är nära godkäntgränsen och som därmed får betyget Fx.

I kapitlet om betyget Fx (kapitel 13) lyfter vi även att det kan finnas behov av att införa ämnena svenska för nybörjare och engelska för nybörjare för gruppen nyanlända elever. Dessa ämnen skulle kunna bidra till elevernas kunskapsutveckling och även ge dem bättre förutsättningar att fortsätta sina studier inom de ordinarie ämnena svenska som andraspråk och engelska.

Sammantaget bedömer vi att våra förslag på sikt kan bidra till att främja integration genom att ge bättre förutsättningar för barn och unga som har bott kort tid i Sverige att lyckas med sina studier.

⁴⁸ Skolverket (2019b).

16.7.6 Samhällsekonomiska konsekvenser

Det går inte att nog betona vikten av att elever fullföljer sin utbildning, både grundskoleutbildning och utbildning på gymnasial nivå. En fullföljd gymnasieutbildning visar att elever har utvecklat förmågor som är viktiga både i arbetslivet och för vidare studier. Elever som inte har fullföljt sin gymnasieutbildning har svårare att etablera sig på arbetsmarknaden.

Utredningen bedömer att förslagen kommer att leda till positiva samhällsekonomiska effekter, framför allt förslaget om ämnesbetyg. Eleverna kommer att få mer sammanhållen tid i ämnena, vilket leder till bättre förutsättningar till djuplärande som i sin tur leder till en bättre kunskapsutveckling samt möjlighet att genomföra utbildningen. En minskad fragmentisering av utbildningen ger även bättre förberedelse för vidare studier eftersom eleverna bör ha djupare kunskaper med sig från gymnasieskolan när fokus ligger på lärande i stället för på betyg. Ämnesbetyg visar även tydligare vad elever på yrkesprogram har för kompetenser i slutet av sin utbildning än vad de enskilda kursbetygen gör.

Övriga förslag kan öka motivationen för eleverna genom att betygssättningen kan upplevas som mer rättvisande utifrån elevernas kunskaper samt att betyget Fx visar på en elevs kunskapsutveckling även innan eleven nått den godkända nivån.

Förslagen kan sammantaget leda till mindre stress för såväl elever som lärare och därmed en bättre arbetssituation.

16.7.7 Konsekvenser för sysselsättning och service i olika delar av landet

Utredningens förslag medför inga konsekvenser för sysselsättning och service i olika delar av landet.

Vårt förslag om ämnesbetyg i gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och vuxenutbildningen kan leda till att ämnen kommer att behöva delas eller nya ämnen kommer att skapas. Skolverket behöver då hantera delning av ämnen eller nya ämnen på ett sätt som inte medför negativa konsekvenser för befintliga lärares behörighet, legitimation eller anställning.

16.7.8 Konsekvenser för Sveriges medlemskap i den Europeiska unionen

Utredningen bedömer inte att förslagen får några konsekvenser för överensstämmelse med EU-rätten.

17 Insatser för att motverka betygsinflation och olikvärdig betygssättning

Utredningen fick i september 2019 ett tilläggsdirektiv med uppdrag att analysera behovet av ytterligare insatser för att undvika betygsinflation.¹ En mer omfattande genomgång av kunskapsläget om betygsinflation och likvärdig betygssättning finns i bilaga 5. I bilagan redogörs för forskning om både betygsinflation och likvärdighet i betygssättningen, och bilagan bildar bakgrund till vad vi för fram i detta kapitel.

I detta kapitel presenterar vi översiktligt de problem med betygsinflation och olikvärdig betygssättning som vi har sett och insatser för att åtgärda dem, med fokus på den obligatoriska skolan och gymnasieskolan. Insatserna är indelade i befintliga, planerade och möjliga, och vi anser att samtliga är möjliga att genomföra på kortare eller längre sikt. Vi har valt att särskilt lyfta fram och kort konsekvensbeskriva tre insatser som är kopplade till användandet av någon form av prov. Dessa tre insatser kräver vidare utredning.

17.1 Bakgrund

17.1.1 Betygsinflation och olikvärdig betygssättning samverkar

Betygsinflation brukar beskrivas som ett fenomen som uppstår om det uppkommer ett gap mellan kunskapsutvecklingen och betygsutvecklingen där lärarnas genomsnittliga krav för ett visst betygssteg sjunker över tid. Att sätta likvärdiga betyg handlar om att lärare över hela landet tillämpar bestämmelserna om betygssättning på ett lik-

¹ Dir. 2019:66.

värdigt sätt och därigenom sätter rättvisande betyg i relation till en elevs kunskaper.²

Betygsinflation och likvärdig betygssättning är sålunda olika fenomen, men har en viss koppling till varandra. Olikvärdig betygssättning som beror på att lärare gör olika bedömningar vid betygssättningen behöver inte leda till betygsinflation om dessa skillnader består från år till år. Om tillämpningen av bestämmelserna däremot förändras så att fler elever för varje år får ett betyg som är en övervärdering av deras kunskaper kan det leda till betygsinflation, om inte samtidigt andra elevers kunskaper undervärderas i samma omfattning. På så vis kan man ändå säga att möjligheten att sätta olikvärdiga betyg öppnar för att det ska kunna bli betygsinflation och om vi kan få en likvärdig betygssättning mellan skolor kan betygsinflationen motverkas.

17.1.2 Betygsinflation och olikvärdig betygssättning förekommer i Sverige

Betygsinflation har diskuterats sedan perioden med relativa betyg men intensifierades när de målrelaterade betygen infördes. Det är svårt att empiriskt bevisa om betygsinflation verkligen förekommer i dag eftersom det saknas valida mått på elevernas faktiska kunskapsnivå. De svenska nationella proven är inte utformade för att mäta elevers kunskaper över tid. Vi måste därför förlita oss på andra indikationer på betygsinflation som föreligger och strukturella faktorer som gör det troligt eller mindre troligt att betygsinflation existerar. De internationella kunskapsmätningarna PISA och TIMSS³ brukar användas som ett mått på svenska elevers kunskaper framför allt gällande grundskolan, eftersom undersökningarnas resultat går att jämföra över tid. När resultat från dessa kunskapsmätningar har jämförts med elevernas betyg under motsvarande period har det tidigare visat på sjunkande resultat i mätningarna samtidigt som betygen ökat. De senaste åren har det dock skett en vändning i resultaten för de svenska eleverna i de internationella mätningarna.

² För mer information om definitionerna se bilaga 5.

³ PISA mäter elevers läsförståelse och kunskaper inom matematik och naturvetenskap vid 15 års ålder (årskurs 9 i Sverige). TIMSS mäter elevers kunskaper i matematik och naturvetenskap i årskurs 4 och 8. TIMSS advanced mäter elevers kunskaper i matematik och fysik sista året i gymnasieskolan.

Sedan införandet av målrelaterade betyg kan man se en tydlig ökning av betygen i framför allt grundskolan. Exempelvis har betygen i praktiska och estetiska ämnen ökat oväntat mycket under en längre period. Detta har bland annat förklarats med att det saknas stabilisatorer i dessa ämnen i form av nationella prov. I andra fall har det dock inte presenterats förklaringar till varför betygen ökar och det kan även där vara fråga om betygsinflation. Till exempel har betygen ökat över tid även i ämnen med nationella prov och då framför allt i engelska. Även i gymnasieskolan verkar införandet av målrelaterade betyg ha medfört att betygen ökade, men ökningen bedömdes avta sedan början av 2000-talet. Efter införandet av gymnasiereformen 2011 (Gy11) verkar det dock ha skett en liten ökning av genomsnittlig betygspoäng.

Förutom indikationer på betygsinflation verkar det finnas problem med likvärdigheten i betygssättningen i både grund- och gymnasieskolan, både inom och mellan skolor. Ett sätt att visa på skillnad i likvärdighet när det gäller betygen är att jämföra hur stora avvikelser skolor har mellan betyg och resultat på nationella prov. Det största problemet med olikvärdighet har då visat sig vara skillnader mellan skolor. Detta problem har också ökat över tid. En orsak till olikvärdig betygssättning är att det förekommer relativ betygssättning inom båda skolformerna, det vill säga lärare låter sig påverkas av elevgruppens kunskapsnivå vid betygssättningen.⁴

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att betygsinflation är svårångat och att det inte går att fastställa empiriskt att det finns. Samtidigt har betygen ökat på ett sätt som är svårt att förklara, framför allt i grundskolan och för vissa ämnen, vilket tyder på att betygsinflation förekommer. Det är även rimligt att tro att den olikvärdiga betygssättningen, om den sker systematiskt och förändras över tid, bidrar till en betygsinflation.

17.1.3 De svenska målrelaterade betygen – en komplex bild

Vi, liksom många andra, har svårigheter att sammanfatta problemen med betygsinflation och olikvärdig betygssättning. Det finns utmaningar på flera olika nivåer i skolsystemet, såväl inbyggda i själva regleringen som externa faktorer som till exempel att det finns en konkurrens-

⁴ Skolverket (2019a) och (2020a). Se även bilaga 5.

situation mellan skolor. I detta avsnitt beskrivs komplexiteten med de målrelaterade betygen. I följande avsnitt diskuteras sedan andra förklaringar till betygsinflation och olikvärdig betygssättning.

Målrelaterade betyg och urval

Utformningen av ett betygssystem har betydelse för vilka användningsområden betygen kan ha. Tidigare hade Sverige ett normrelaterat betygssystem med relativa betyg som rangordnade eleverna, men detta system byttes under tidigt 1990-tal ut mot ett målrelaterat system.⁵ I det betänkande från 1942 som lade grunden till det normrelaterade betygssystemet avfärdade utredaren Frits Wigforss tanken på målrelaterade betyg och skrev: ”Det är sannolikt omöjligt att genom allmänna uttryck så precisera den kvalitativa godhet, som fordras för de olika betygsgraderna, att betygen därigenom kunna bli jämförbara.”⁶ Mot bakgrund av att målrelaterade betyg inte ansågs kunna bli helt likvärdiga hävdade många att sådana betyg inte var lämpade att använda för urval och antagning, utan att ett rangordnande betygssystem var bättre anpassat för det syftet.

När sedan övergången från relativa betyg till målrelaterade betyg började diskuteras var tanken att de målrelaterade betygen inte skulle användas för urval. Det var även då, i slutet av 1980-talet, många som hävdade att relativa betyg var de enda betyg som kunde fungera urvalsgrundande, eftersom urval handlar om att jämföra betyg med varandra.⁷ Urvalsfunktionen tonades dock ned vid införandet och i stället beskrevs betyg som en förutsättning för att eleverna skulle nå goda kunskaper.

Intentionen under tidigt 1990-tal, när mål- och kunskapsrelaterade läroplaner och nytt betygssystem togs fram, var i stället att högskoleprovet skulle ta över som centralt urvalsinstrument för högskolan. Det blev dock inte fallet utan de målrelaterade betygen blev direkt ett viktigt urvalsinstrument för högre utbildning och dessutom ganska omgående ett urvalsinstrument även för grundskolan, bland annat på grund av att införandet av fristående skolor och skolvalet gjorde urvalsfunktionen central vid antagning till gymnasieskolan.⁸

⁵ Se vidare kapitel 4.

⁶ SOU 1942:11, s. 53.

⁷ Hultén (2019).

⁸ Ibid.

Eftersom betygen är målrelaterade, sätts av den enskilde läraren och är high-stakes för eleven då de används som ett urvalsinstrument finns det en inbyggd risk att de hamnar omotiverat högt i relation till elevens kunskaper. Detta kan även bero på att lärare i många fall saknar nationella referenser att jämföra sin betygssättning mot.

Svenska betyg har flera svårförenliga syften

Betyg som företeelse kan ha flera syften. Ett syfte kan vara att de ska användas som urvalsinstrument för nästa nivå i utbildningssystemet, vilket vi var inne på i föregående avsnitt. Ett annat syfte kan vara att de ska användas till att informera och motivera elever, medan möjlighet till utvärderingar av och jämförelser mellan skolor kan vara ett tredje. I Sverige har betygen kommit att användas till samtliga dessa syften, vilket skapar utmaningar eftersom det är svårt att skapa ett betygssystem som fungerar optimalt för dem alla.⁹

Av dessa syften anser utredningen att betygens roll som urvalsinstrument måste vara central för vilka åtgärder som ska vidtas för att motverka betygsinflation och olikvärdig betygssättning.

Svårigheter att nå likvärdig betygssättning i ett betygssystem med kunskapskrav

Enligt skollagen ska utbildningen vara likvärdig.¹⁰ Motsvarande gäller för betygssättningen genom att de elever som har kunskaper av samma kvalitet ska få samma betyg, oavsett vilken skola de går i. Likvärdigheten i betygssättningen i det nuvarande systemet har dock ifrågasatts i flera rapporter genom åren.

I rapporten *Policyidéer för svensk skola* hävdas att likvärdig betygssättning är betydligt svårare att upprätthålla i ett målrelaterat betygssystem än i ett normrelaterat.¹¹ Av Skolverkets utvärdering av den nya betygsskalan och kunskapskravens utformning från 2016 framgår att även utformningen av kunskapskraven ställer till problem för en likvärdig tillämpning.¹² I senare rapporter från 2019 och 2020 kon-

⁹ Gustafsson, Sörilin och Vlachos (2016).

¹⁰ 1 kap. 9 § skollagen.

¹¹ Gustafsson, Sörilin och Vlachos (2016).

¹² Skolverket (2016a).

staterar Skolverket vidare att det föreligger svårigheter att skapa samsyn i bedömningen inom både grund- och gymnasieskolan (se mer om dessa rapporter under 17.1.4).¹³

Av forskning inom området framkommer att en helt likvärdig betygssättning i ett målrelaterat system inte är möjlig av flera skäl. Kunskapskrav (eller kriterier) kan till exempel aldrig utformas på ett sådant sätt att de tillämpas och tolkas likadant av alla lärare. Andra skäl till att likvärdighet inte kan uppnås kan vara att synen på det kunnande som bedöms varierar, att kunskapskrav alltid är tolkningsbara och därför tolkas olika, att lärare inte håller med om, ignorerar eller använder sig av egna kunskapskrav, att lärare kan tolka och vikta aspekter olika utifrån undervisningskontexten, att det finns olika uppfattning av vad som kännetecknar kvalitet i ett kunnande och att språket i kunskapskraven kan göra dem svåra att förstå och därmed tillämpa enhetligt. Detta innebär dock inte att man inte ska sträva mot en så likvärdig bedömning som möjligt. Lärare måste exempelvis ges utbildning i bedömning, få samarbeta med kolleger och få diskutera krav/kriterier för bedömning.¹⁴

17.1.4 Möjliga förklaringar till varför betyg kan bli omotiverat höga

Att betygen har fått betydelse för urvalet till nästa utbildningsnivå har lett till att de kan anses vara high-stakes, åtminstone i de fall där det finns en konkurrens om platser. Detta menar vi i sin tur kan leda till att lärare medvetet eller omedvetet sätter högre betyg än vad som är motiverat utifrån elevernas kunskapsnivå. Resultatet kan bli både olikvärdig betygssättning och, om betygen dessutom generellt ökar från år till år, betygsinflation. Betygsinflation i gymnasieskolan kan ses som allvarligare än i grundskolan eftersom elever från många olika årskullar konkurrerar med sina gymnasiebetyg om högskoleplatser, medan elever i årskurs 9 enbart konkurrerar med sin egen årskull. Olikvärdig betygssättning skapar dock orättvisa både vid antagning till gymnasieskolan och högskolan.

Det finns problem inbyggda i betygssättningen som har att göra med att lärare relaterar sina betyg till den rådande kunskapsnivån i den egna klassen eller skolan där de undervisar. Det finns dessutom

¹³ Skolverket (2019a) och (2020a).

¹⁴ Lundgren (2019) bilaga 4.

faktorer som ligger utanför själva bedömningen som påverkar betygssättningen, det vill säga faktorer som inte är direkt kopplade till lärarnas bedömarkompetens men som ändå påverkar lärarna och därmed betygssättningen. I det följande beskrivs fem sådana faktorer. Dessa kan förekomma i olika utsträckning beroende på var en skola är belägen och vilken skolform det handlar om.

Relativ betygssättning

I en rapport från Skolverket från 2019 analyserades betygen i årskurs 9 i relation till resultaten på de nationella proven. En utgångspunkt för jämförelsen var att de nationella proven kan fungera som indikator för att bedöma om betygssättningen är likvärdig mellan skolor och elevgrupper. Stora skillnader indikerar att lärarna sätter betyg utifrån olika måttstockar och att betygssättningen inte är likvärdig. Rapporten visade bland annat att betygssättningen i hög grad är relativ på så sätt att den relateras till den genomsnittliga prestationsnivån hos eleverna på skolan. En elev med högt resultat på det nationella provet som går på en skola där många andra elever också fått ett högt resultat har lägre sannolikhet att få ett högt slutbetyg. I skolor med låga resultat på det nationella provet råder den omvända situationen och det är lättare att få ett högt slutbetyg.

Enligt Skolverket visar analysen på att det finns en grundläggande problematik gällande nationellt likvärdig bedömning i Sverige. Det föreligger svårigheter att skapa samsyn i bedömningen och det är enligt rapporten en ”övermäktig uppgift” för lärarna att åstadkomma en gemensam tolkning av kursplanernas kunskapskrav och värdeord. Problemen är inbyggda i systemet och kan inte tillskrivas lärarkollektivet. För att nå ökad likvärdighet krävs systemförändringar såsom att de nationella proven på något vis styr betygssättningen på skolnivå. En sådan förändring måste utredas noggrant och vägas mot tänkbara negativa effekter.¹⁵

I en senare rapport från Skolverket om betygssättningen i gymnasieskolan från 2020 drogs likartade slutsatser. Av rapporten framgick att lärarna verkar ha problem med att göra samstämmiga tolkningar av elevernas prestationer i relation till de olika betygstegen

¹⁵ Skolverket (2019a).

och anpassar sin betygssättning till prestationsnivån hos eleverna på den egna skolan.¹⁶

Resultatet av en sådan relativ betygssättning blir att betygen blir olikvärdiga och inte på ett rättvisande sätt motsvarar elevernas sammantagna kunskaper. På en skola där eleverna är lågpresterande sätts för höga betyg i relation till vad eleverna kan, och betygen blir inte jämförbara med de betyg som sätts på skolor med högpresterande elever.

Skolvalet kan medföra konkurrens om elever

I början av 1990-talet infördes friskolereformen som innebär att enskilda huvudmän kan driva en skola. Samtidigt infördes det så kallade fria skolvalet vilket innebär att elever kan söka till de skolor de vill gå i. Skälen var bland annat att öka variationen av skolor, skapa konkurrens mellan skolorna för att höja den generella kvaliteten och skapa incitament för kostnadseffektivitet genom att ge elever och föräldrar möjlighet att välja skola.¹⁷

OECD rekommenderade 1992 den svenska regeringen att inte genomföra de planerade reformerna med skolval, etablering av fristående aktörer och en skolpeng som följer eleven. Särskilt ifrågasatte OECD skolvalet. De menade att det saknades konsekvensanalyser och att internationella exempel visade att skolval riskerar att leda till socio-ekonomisk och etnisk segregation.¹⁸

Att skolor konkurrerar om eleverna, både kommunala och fristående skolor, har lett till att betygen har fått en allt mer framträdande roll i övergången mellan grundskola och gymnasieskola och särskilt i storstadsregionerna där urvalet av skolor är stort. En skolas ekonomi är beroende av det antal elever som väljer att gå där. Det innebär att det finns risk för att skolor använder en generös betygssättning som ”lockbete” för att få elever.

Av betänkandet *En mer likvärdig skola – minskad skolsegregation och förbättrad resurstilldelning* framgick att likvärdigheten i svensk skola har utvecklats negativt, att vilken skola en elev går i har betydelse för elevens resultat och att det sedan 1990-talet har skett en kraftig ökning av spridningen i skolornas kunskapsresultat. I betän-

¹⁶ Skolverket (2020a).

¹⁷ Prop. 1991/92:95.

¹⁸ OECD (1992).

kandet föreslogs bland annat ett gemensamt skolval, där alla huvudmän och vårdnadshavare deltar. Eftersom en centraliserad hantering av urvalsgrunder och antagning antas vara mindre segregande än en lokal föreslogs att systemet administreras av Skolverket i en regional organisation.¹⁹

Obehöriga lärare och avsaknad av kollegialt eller nationellt stöd

För att målrelaterade betyg ska bli likvärdiga och inte öka över tid bör betygssättande lärare ha tillgång till någon form av stöd eller referens. Det kan till exempel handla om nationella prov eller nationella bedömningsstöd, men det kan även innefatta goda rutiner för kollegiala samtal inom skolan, mellan skolor eller kommunövergripande. Sådant stöd kan i dag dock saknas på grund av flera orsaker. Dels finns det i dagsläget en lärarbrist och en relativt stor andel obehöriga lärare i skolan, i vissa kommuner finns ingen behörig lärare alls i vissa ämnen, samt skolor där endast en lärare undervisar i vissa ämnen. Då uppstår problem för läraren och huvudmannen både att ha kollegiala utbyten och att följa upp om betygssättningen är korrekt. Dels har lärarna i vissa ämnen inga nationella prov eller bedömningsstöd att relatera till vid betygssättningen. Ämnen i grundskolan som inte har nationella prov tenderar att ha höga betygsgenomsnitt, särskilt de praktiska och estetiska ämnena. Det är också ämnen som ofta endast har en lärare på en skola, och där det alltså inte finns möjlighet till kollegiala samtal om vad som är en rimlig nivå för olika betyg i relation till kraven. Det finns skolor där genomsnittet av elevernas betygsvärden i ämnena hem- och konsumentkunskap, musik, bild och slöjd överstiger 17,5 (årskurs 9 vårterminen 2019). Det innebär att majoriteten av eleverna på skolan har fått betyget A i dessa ämnen.

Vi menar att problemet med omotiverat höga betyg på grund av att lärare inte ges de förutsättningar och det stöd de behöver vid betygssättningen finns i hela landet. Problemet med omotiverat höga betyg kan dock ytterligare förstärkas i storstadsområdena på grund av skolvalet. Betygsstatistiken visar att de 20 grundskolor i Sverige som vårterminen 2019 har gett sina elever i årskurs 9 högst betygspoäng i ämnet hem- och konsumentkunskap till övervägande del ligger i eller i absolut närhet av Stockholm, Göteborg eller Malmö. Den skola

¹⁹ SOU 2020:28.

som toppar listan har en genomsnittlig betygspoäng på 19,9 i hem och konsumentkunskap, vilket innebär att i princip alla elever på skolan har fått betyget A i ämnet. Samma skola har betygspoäng 19,7 i slöjd, 19,4 i musik och 18,8 i bild.

Att praktiskt taget alla elever i årskurs 9 på skolan har fått höga betyg i dessa ämnen är teoretiskt fullt möjligt men ändå, enligt utredningen, ett resultat som bör följas upp av rektorn och huvudman. Även om det inte går att generalisera utifrån dessa siffror ger det vissa indikationer på att konkurrens om elever i storstadsområden kan driva betygen uppåt.

Huvudmännens olika förutsättningar och målen om ökad måluppfyllelse

Sverige är ett avlångt land med bland annat olika förutsättningar mellan norr och söder, storstad och glesbygd. Skolhuvudmännens förutsättningar för sina verksamheter skiljer sig därmed också mycket åt. Det råder dessutom ett ekonomiskt läge som leder till att många kommuner måste spara på skolan, vilket i sin tur kan leda till lägre lärartätthet, färre läromedel och minskade resurser för elevhälsan. Vi har också en situation med många obehöriga lärare i framför allt glesbygdskommuner. Det finns som tidigare nämnts kommuner som helt saknar behöriga lärare i vissa ämnen. I en del kommuner är dessutom omsättningen på rektorer mycket hög. Faktorer som obehöriga lärare, besparingar och omsättning av rektorer kan medföra en försämrad likvärdighet i både utbildningen och betygssättningen. Det finns risk att en sådan situation leder till betygsinflation och olikvärdig betygssättning eftersom det saknas en mer generell bedömarkompetens i lärarkollegiet och även en kontinuitet i den systematiska uppföljningen av skolans betygsresultat som ingår i rektorsansvaret.

Några av de huvudmän som utredningen har träffat beskriver dessutom att de aktivt arbetar för att skolornas resultat (elevernas betyg) ska öka år från år. Att betygen ökar blir då ett kvalitetsmått för att visa på ökad måluppfyllelse. Vi har dock inte i något av dessa möten upplevt att målet om ökad måluppfyllelse kopplas till ett resonemang om vad eleverna ska lära sig. Lokala eller nationella insatser, som Läsluftet eller Matematiklyftet, kan visserligen leda till ökad kvalitet i undervisningen och i förlängningen ökade betyg, samtidigt är det inte realistiskt att förvänta sig att betygen ska öka år från år, eftersom det

innebär att eleverna i varje årskull ska prestera bättre än eleverna i föregående årskull. Vi menar därför att en uttalad förväntan på en ökad måluppfyllelse i skolan kan medföra risk för en betygsutveckling som inte kan anses rimlig i förhållande till hur elevers kunskaper utvecklas.

Det förekommer påtryckningar på lärare att sätta högre betyg

Svenska lärare är ytterst ansvariga för såväl bedömningen av de nationella proven som för elevernas betyg. Detta är relativt unikt i en internationell jämförelse. Det ger mycket professionell frihet till läraren men betyder samtidigt att det finns en större risk att den enskilde läraren utsätts för påtryckningar inför betygssättningen.

En rapport från Lärarnas riksförbund visar att situationen för lärarna i detta avseende har försämrats på senare år. Det har blivit allt fler klagomål och påtryckningar från elever och vårdnadshavare, bland annat när det gäller betygssättningen. Påtryckningarna att sätta högre betyg kan även komma från skolans rektor.²⁰ En sådan arbets-situation kan leda till att lärarna känner sig tvungna att samla in många underlag inför betygssättningen och bedömningen riskerar på så vis att bli viktigare än att bedriva undervisning. Påtryckningarna kan även bidra till att lärarna blir otrysta i sin yrkesutövning och därför sätter felaktiga betyg.

17.1.5 Nationella kunskapsmätningar kan utgöra verktyg för att mäta betygsinflation

Av sammanställningen av kunskapsläget om betygsinflation och olikvärdig betygssättning (bilaga 5) och av våra resonemang i detta kapitel framgår att det i dag inte finns något säkert sätt att påvisa och mäta betygsinflation i Sverige. De nationella proven är inte utformade för att jämföra elevers resultat över tid (trend) och de internationella kunskapsmätningarna har vissa begränsningar eftersom de bara mäter kunskaper i vissa ämnen och innehållet i mätningarna inte fullt ut motsvarar de svenska kurs- och ämnesplanerna. Ett system för att mäta svenska elevers kunskaper över tid skulle kunna bidra till att skapa en bild av i hur stor utsträckning betygsinflation förekommer i dag, för

²⁰ Lärarnas riksförbund (2016).

att kunna analysera orsakerna och på så sätt göra det lättare att sätta in adekvata insatser.

Utredningen om nationella prov föreslog i sitt betänkande ett system för nationell kunskapsutvärdering (NKU) vars syfte skulle vara att ge information om kunskapsutvecklingen på nationell nivå över tid. Av betänkandet framgick att de nationella provens utformning gör att den information de ger inte kan jämföras över tid. Utredningen föreslog därför en försöksverksamhet med ett nytt system för trendmätning. Systemet skulle byggas upp med ramverk, teknik för genomförande, bedömning och analys samt en organisation för att utveckla utvärderingen.²¹ Skolkommissionen underströk i sitt slutbetänkande att det är angeläget att regeringen ger hög prioritet åt förslaget från utredningen om nationella prov om att utveckla bland annat kunskapsutvärderingar, eftersom detta kan öka likvärdigheten för eleverna.²² Regeringen har inte gått vidare med förslaget om NKU.

En variant av nationell kunskapsutvärdering, som framförts till Betygsutredningen, är att skapa stora provbanker där förmågor i alla ämnen kan testas digitalt i prov som sätts samman slumpmässigt utifrån provbanken. Uppgifternas antal kan vikta beroende på den tyngd man anser att olika ämnen ska ha, och de kan distribueras slumpmässigt. Eftersom proven inte har till syfte att pröva den enskilda elevens kunskande, utan ska mäta kunskapsutveckling över tid, kan provformatet begränsas till enbart flervalfrågor, liknande högskoleprovet, vilka kan rättas digitalt och automatiskt. Provresultatet presenteras till skolan i form av ett genomsnittresultat för alla elever, enskilda elever får alltså inte ta del av sina resultat. Lärarna måste sedan ta hänsyn till genomsnittet när de sätter sina betyg och avvikelser från skolans tilldelade betygsgenomsnitt accepteras inte (se mer om ankring av provresultat i betygen i avsnitt 17.3). Förutsatt att uppgifterna i provbanken kan anses hålla samma svårighetsgrad kan resultaten på proven användas för att studera kunskapsutveckling över tid.

²¹ SOU 2016:25.

²² SOU 2017:35.

17.1.6 Det finns behov av insatser för att motverka betygsinflation och olikvärdig betygssättning

Betygsinflation och olikvärdig betygssättning skapar problem

Vi har konstaterat att betygsinflation är svårfångat och att det inte med säkerhet går att empiriskt fastställa att det finns. En nationell kunskapsutvärdering liknande den som beskrivs i ovanstående avsnitt skulle kunna vara ett sätt att få en bättre bild av hur svenska elevers kunskaper utvecklas över tid. Vi ser dock att betygen i vissa ämnen har ökat på ett sätt som förmodligen inte motsvarar elevernas kunskapsutveckling, framför allt i den obligatoriska skolan, och att denna ökning har pågått sedan de målrelaterade betygen infördes. Vi ser också att det finns problem med olikvärdig betygssättning i både grund- och gymnasieskolan, bland annat på grund av att lärare har svårigheter att tolka kunskapskraven på ett likvärdigt sätt. Denna problematik framkommer i ett flertal rapporter från myndigheter och forskare. Det finns även tendenser till att lärare använder sig av relativ betygssättning, det vill säga betygssätter utifrån elevgruppens kunskapsnivå och inte utifrån kunskapskraven.

Vi har låtit genomföra en intervjustudie med elva forskare och företrädare för organisationer inom skolektorn (se kapitel 10). De anser samtliga att betygsinflation finns och att den är ett stort problem. Huvudmän, rektorer, lärare och andra skolaktörer som utredningen har träffat instämmer i den bedömningen. Det innebär att även om vi inte kan fastställa omfattningen av betygsinflationen anser många att betygsinflation är ett stort problem. Vi ser att detta kan leda till att tilltron till betygssystemet urholkas vilket i förlängningen kan medföra att betygen förlorar sin legitimitet som urvalsinstrument till nästa nivå i utbildningssystemet.

Sammantaget anser vi mot bakgrund av vad som framkommit i utredningens arbete att det finns tillräcklig grund för att sätta in mer omfattande insatser för att motverka betygsinflation och olikvärdig betygssättning än vad som redan görs, framför allt mot bakgrund av att betygen används till urval till nästa utbildningsnivå. Det behövs dock delvis olika insatser för att motverka betygsinflation respektive olikvärdig betygssättning.

Olika insatser behövs

Oavsett hur kunskapskrav eller betygskriterier utformas kan det vara svårt att nå en helt likvärdig betygssättning eftersom betygssättning ytterst handlar om en subjektiv bedömning. Samtidigt är lärares bedömarkompetens och sambedömning av stor betydelse för att nå en så likvärdig betygssättning som möjligt. Insatserna handlar därför delvis om att stärka lärares bedömarkompetens och att huvudmannen, eller rektorn, följer upp och utvärderar skolans betygsutveckling. Det kan även behövas andra insatser för att säkerställa att de nationella proven bättre kan användas som stöd vid betygssättningen.

När det gäller betygsinflation är det bland annat yttre faktorer som påverkar, det vill säga det handlar inte lika mycket om lärares bedömarkompetens. För att motverka detta krävs mer omfattande insatser som att betygen ankras i exempelvis prov eller att någon form av examensprov införs i gymnasieskolan. Dylika insatser har även framförts av OECD som anser att de svenska betygen kan göras mer likvärdiga genom att resultaten på externt bedömda nationella prov får utgöra riktmärken för betygssättningen i stort.²³

Det är centralt att den reglering som följer av de insatser som utredningen föreslår också efterlevs av huvudmän, rektorer och lärare. Det kan därför finnas ett behov av att stärka tillsynen av lärarnas och huvudmännens regelefterlevnad vad gäller betygssättning. Vi inser att det finns en risk att skolans arbete och utveckling hämmas om lärare och huvudmän upplever att det ständigt finns ett hot om sanktioner, inte minst om reglerna för betygssättning ytterligare skärps för att förhindra betygsinflation och olikvärdig betygssättning. Vi tycker ändå att insatser mot betygsinflation och olikvärdig betygssättning blir verkningslösa om de inte efterlevs. Vi anser därför att det kan finnas behov av att ytterligare sanktioner från Skolinspektionen ska kunna genomföras.

Utifrån ovan bakgrund beskriver vi i de följande avsnitten insatser för att stärka likvärdigheten och motverka betygsinflation. Vi börjar med att beskriva insatser som kan genomföras på kortare eller längre sikt. Vi beskriver därefter tre insatser som är kopplade till användandet av prov och behöver utredas vidare. Avslutningsvis tar vi upp vad som kan behöva göras om inga av dessa insatser får avsedd effekt och resonerar om att införandet av ett nytt betygssystem kanske är det

²³ OECD (2019).

som återstår om inga andra åtgärder kan motverka betygsinflationen och den olikvärdiga betygssättningen.

17.2 Befintliga och planerade insatser samt möjliga nya insatser på kortare eller längre sikt

I detta avsnitt redovisar utredningen statliga insatser som är befintliga och planerade. Vi gör även en bedömning av vilka nya insatser som skulle vara möjliga att genomföra på både kort och lång sikt. I samtliga fall utgår de nya insatserna från liknande befintliga insatser, både svenska och internationella. Alla insatser vi tar upp anser vi har eller kan ha betydelse för arbetet med att motverka betygsinflation och olikvärdig betygssättning och alla är möjliga att införa i det befintliga skolsystemet.

17.2.1 Påbörjade och planerade insatser samt möjliga nya insatser

Insatser som är påbörjade – extern bedömning och betygssättning av nationella prov

Sverige har länge haft ett system där den undervisande läraren både bedömer och betygssätter elevernas resultat på de nationella proven och sätter elevernas betyg. Gustavsson med flera konstaterar att tillförlitligheten i provresultaten kan ifrågasättas eftersom Skolinspektionens omrättningar visar att det finns en betydande spridning i hur proven bedöms på olika skolor och hur olika elevers resultat värderas.²⁴ OECD har även lyft frågan om tillförlitligheten med att lärare bedömer proven själva. Enligt OECD skulle reliabiliteten i bedömningen öka om provens bedömdes externt.²⁵

Frågan om bland annat extern bedömning behandlades 2016 av Utredningen om nationella prov. Utredningen föreslog en digitalisering av de nationella proven, alltså att proven genomförs med hjälp av digitala verktyg. Inom ramen för en föreslagen försöksverksamhet med datorbaserade prov föreslog utredningen också att extern bedömning av de nationella proven skulle ingå. Utredningen konstaterade

²⁴ Gustafsson, Sörlin och Vlachos (2016).

²⁵ OECD (2019).

att en fördel med att lärare själva bedömer elevernas prov är att de får information om elevernas kunskapsutveckling, men en nackdel är att de lägger in sina egna värderingar om eleverna i bedömningen.²⁶ Utifrån utredningens förslag har Skolverket fått i uppdrag att genomföra en försöksverksamhet med ett stegvist införande av digitaliserade prov och extern bedömning.²⁷ De första digitala proven ska genomföras år 2023. Proven ska med hjälp av digital teknik fördelas och bedömas externt, det vill säga av någon annan än den undervisande läraren, vilket minskar risken för att subjektivitet kan påverka bedömningen.²⁸ Skolverket har även i uppdrag att utreda hur central rättning av nationella prov kan införas. Skolverket ska kartlägga de åtgärder som krävs för ett införande av en central rättning samt föreslå en organisation för en sådan funktion inom en befintlig statlig myndighet eller som ett självständigt organ. Uppdraget ska redovisas 15 oktober 2020.²⁹

Vi instämmer i att avidentifiering av proven, extern bedömning och central rättning kan vara åtgärder för att öka likvärdigheten i bedömningarna. Detta är angeläget eftersom provresultatet sedan hösten 2018 särskilt ska beaktas av läraren vid betygssättningen.³⁰ Försöksverksamheten med extern bedömning är ännu inte avslutad och inga beslut är fattade om ett införande. Flera av de lärare som vi har träffat arbetar dock redan nu med en variant av extern bedömning. Lärarna byter elevlösningar med varandra inför bedömningen av det nationella provet och bedömer på så sätt avidentifierade elevlösningar. Det är viktigt att poängtera att dessa insatser naturligtvis bara är verksamma för de ämnen eller kurser som har nationella prov. Det är också avgörande att lärarna som ska särskilt beakta provresultatet vid betygssättningen känner förtroende för att den externa bedömningen eller centrala rättningen är korrekt. Annars finns en risk att den betygssättande läraren bortser från resultatet eller gör en egen bedömning av provet.

²⁶ SOU 2016:25.

²⁷ U2017/03739/GV.

²⁸ Information om Skolverkets digitalisering av de nationella proven finns på Skolverkets webb. www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/digitalisering/digitala-nationella-prov/digitalisering-av-de-nationella-proven (2020-02-20).

²⁹ Enligt Skolverkets regleringsbrev för 2019.

³⁰ 10 kap. 20a §, 15 kap. 25 a § och 20 kap. 37 a § skollagen.

Befintliga insatser – bedömarkompetens

Som nämnts tidigare finns det svårigheter med likvärdig bedömning och betygssättning vilket bland annat kan förstärkas av detaljerade och omfattande kunskapskrav som varje lärare ska tolka.³¹ Det är dock möjligt att genom fortbildning och kollegiala diskussioner hitta gemensamma referensramar kring tillämpningen av kunskapskraven och på så sätt öka likvärdigheten i betygssättningen. Stödmaterial för detta har under lång tid tillhandahållits av Skolverket, och det är troligt att det har bidragit till att skapa viss samsyn mellan lärare.

Skolverket erbjuder vidare bedömarkurser på sin webb. Där finns kurser om bland annat betygssättning, återkoppling till elever, dokumentation av elevers kunskaper och likvärdighet i bedömning och betygssättning. Målgruppen är lärare som arbetar i skolformer där betyg sätts och insatserna ska bidra till att skapa förutsättningar för barns utveckling och lärande samt förbättrade kunskapsresultat för eleverna. Webbkursen om likvärdighet i bedömning och betygssättning handlar specifikt om att få kunskaper om att arbeta kollegialt och om betydelsen av prov och bedömningsstöd.

Dessutom erbjuds bedömda och kommenterade elevlösningar i olika ämnen i Skolverkets bedömningsportal. De nationella provens bedömningsanvisningar innehåller även de bedömda, kommenterade och betygssatta elevlösningar. Bedömda elevlösningar kallas ofta för benchmarks och är ett sätt att skapa en gemensam referensram hos lärare för vilka kunskaper som motsvarar ett visst betyg.

Det bör beaktas att dessa befintliga insatser redan funnits tillgängliga under ett antal år, och vår bedömning är att mycket av det som kan göras för att stötta lärarnas bedömarkompetens redan är gjort i form av insatser och kurser. Ytterligare satsningar på den här typen av stöd kommer enligt oss därför möjligen inte att ge några synbara effekter. Vi ser dock att utbildning i bedömning kan stärkas inom två områden, som vi redovisar i det följande.

³¹ Skolverket (2016a) och (2019a).

Möjliga nya insatser

Nationella professionsprogram föreslås införas från och med 2021 och ska erbjuda ett strukturerat utbud av kompetensutveckling.³² Syftet är att öka lärarkyrkans attraktionskraft och stärka det pedagogiska ledarskapet genom att skapa förutsättningar för lärares, förskollärares och skolledares professionella utveckling genom hela yrkeslivet. Enligt utredningen skulle kurser om bedömning och betygssättning kunna ingå i de kommande professionsprogrammen.

I dag ingår särskilda moment i betyg och bedömning i lärarutbildningen. Enligt utredningen skulle dessa moment kunna utökas, exempelvis skulle de kunna ingå i den verksamhetsförlagda utbildningen. Insatser som görs i lärarutbildningarna har dock effekt på mycket lång sikt.

Möjlig ny insats – lärare granskar andra lärares bedömning (Queenslandsmodellen)

I Queensland i Australien har skolorna använt sig av ett system där lärare granskar andra lärares bedömningar. Modellen kan beskrivas som ett system där lärares bedömning och betygssättning granskas av en extern grupp yrkesverksamma lärare som fått träning för uppdraget och finns i varje skolämne.

Modellen bygger på att eleverna, inom den reguljära undervisningen och i bekanta situationer, har möjlighet att visa sina kunskaper med hjälp av en bred repertoar av bedömningsunderlag, så som muntliga presentationer, praktiska övningar, grupparbeten, prov och inlämningsuppgifter. Själva granskningen sker i slutet på en kurs och baseras på ett representativt urval elevportföljer. Efter granskningen får skolan råd om hur väl de förmår genomföra rättvisa bedömningar, hur väl bedömningen ligger i linje med kursplanernas mål och ämnesinnehåll och hur lämpliga bedömningsinstrumenten är. Råden används sedan på skolan för att bedöma de elevportföljer som inte ingick i granskningen. Systemet bygger på tillit till lärarnas professionella omdöme. Prov ingår som en del av modellen men eftersom modereringen mellan lärarna är central i modellen tar inte proven längre så

³² Prop. 2019/20:1.

stor plats i strävandena efter likvärdighet.³³ Modellen tillämpades i Queensland från 1970-talet och fram till år 2019.

Lärarna i Queensland förhöll sig till kunskapskrav när de bedömde elevernas kunskaper, precis som svenska lärare gör. Lundahl med flera skriver att kunskapskraven i Sverige används till kunskapsmätning och kan förstås som ett styrningsinstrument medan kunskapskraven i Queensland i stället kan förstås som ett professionsinstrument eftersom kunskapskraven där används mer till kunskapsbedömning och stöttar lärarnas roll som professionella kunskapsarbetare.³⁴

I en svensk kontext kan vi konstatera att de nationella proven har fått ta ett stort utrymme i skolan och fått bära mycket av diskussionen kring likvärdiga betyg. Enligt utredningen kan en modell liknande Queenslandsmodellen vara ett intressant sätt att åstadkomma likvärdig betygssättning och bidra till professionsstärkande effekter. Fördelar som lyfts fram med modellen är att lärarnas bedömning blir bättre och mer rättvis, de utvecklar en gemensam förståelse för kursplanerna och deras bedömningskompetens ökar. Modellen kan sägas vara en slags social moderering som bygger på ett kollegialt samarbete. En positiv effekt av detta kan vara att arbetssättet leder till att undervisning och bedömning integreras. Nackdelen är att modellen är tid- och resurskrävande, och möjligen svår att följa upp. Det tar tid att få en samsyn bland lärarna, speciellt om styrdokumenterna är komplicerat skrivna. Modellen kräver också en organisation för dels hur granskningen ska gå till, dels för hur för- och efterarbetet ska gå till. Modellen tar även tid att implementera.³⁵

Om en liknande modell implementeras i Sverige skulle lärarna kunna få hjälp av statligt utarbetade bedömningsstöd och frivilliga provbanker med tydliga benchmarks (bedömda elevlösningar). En skarpare variant av modellen skulle kunna vara att staten även tydligt reglerar vilka betygsunderlag en lärare måste använda sig av vid betygssättningen. Det kan exempelvis handla om att en lärare i kemi vid betygssättningen måste ha tillgång till underlag i form av labbrapporter, muntliga presentationer och grupparbeten, och att mallar för underlagen finns att hämta i en bedömningsportal tillgänglig för alla lärare.

³³ Jönsson (2013). Se även *The state of Queensland* (2014).

³⁴ Lundahl, Hultén och Tveit (2016).

³⁵ Jönsson (2013).

Befintlig insats i Danmark – normalfördelning av godkända betyg

Danmark har bestämmelser om att ett förväntat utfall av elevernas godkända betyg i en skala med fem steg sker enligt en normalfördelning, se tabell 17.1.

Tabell 17.1 Förväntat utfall av de godkända betygen i Danmarks betygssystem

Betyg	12	10	7	4	02
Andel	10 %	25 %	30 %	25 %	10 %

Utfallet ska ske över en femårsperiod och på aggregerad nivå i hela riket. Danmark har i läroplanerna centralt formulerade mål samt beskrivningar av typiska kunskaper för de olika betygsnivåerna, likt våra kunskapskrav för varje ämne, och betygssättningen ska relateras till dessa. Betygskriterierna för varje betyg består av en mycket begränsad vägledning som inte kan tillämpas utan att läraren samtidigt förhåller sig till målen i läroplanen. Om läraren använder skalan rätt utifrån målen ska betygen aggregerat och i riket fördelas enligt angivna andelar. Målen och nivåerna har utarbetats av ämneskonsulenter med stor insikt i respektive ämne i syfte att fördelas så som tänkt. Även om lärare alltså sätter målrelaterade betyg till de enskilda eleverna ska de formulerade målen i respektive ämne vara så tydliga och tillämpas så enhetligt att elevernas betyg normalfördelas.

Den nationella fördelningen av betygen följs upp centralt vart femte år. Vid den senaste utvärderingen konstaterades att den danska grundskolan och gymnasieskolan följer fördelningen väl med endast små avvikelser för varje betygssteg.³⁶

Möjlig ny insats

Sverige har liknande skala för de godkända betygen som Danmark, eftersom båda länderna har skalor som inspirerats av ECTS-skalan.³⁷ Det finns dock inte ett uttalat förväntat utfall av de svenska betygen på aggregerad nivå. En modell som likt den danska är kopplad till ett förväntat utfall om en normalfördelning i riket kan vara ett alternativ även i vårt system. Det gör det möjligt att följa upp utfallet över tid

³⁶ EVA Danmarks evalueringsinstitut (2019).

³⁷ Se mer om ECTS-skalan i kapitel 8 och kapitel 13.

för att få syn på förändringar och eventuellt göra justeringar i systemet. En skillnad mot Danmark är dock att det finns vissa incitament i Sverige för att sätta höga betyg, till exempel att betygen är high-stake och att vi har ett skolval vilket kan leda till att betygen används som konkurrensmedel. Detta kan innebära att ett system med en förväntad normalfördelning på aggregerad nivå inte fungerar. Denna risk skulle kunna motverkas genom tillsyn och att sanktioner vid behov vidtas för de skolor eller huvudmän som har omfattande avvikelser från fördelningen.

17.3 Insatser kopplade till prov som kräver vidare utredning

Utredningen anser att några av de möjliga nya insatser vi nämner i föregående avsnitt skulle kunna införas inom relativt kort sikt, medan andra skulle kunna införas på lång sikt. Samtidigt tror vi att mer omfattande insatser behöver genomföras för att med större kraft och över tid kunna motverka betygsinflation och olikvärdig betygssättning.

I våra litteraturstudier, i våra möten och i den intervjustudie som vi genomfört finns en tro på att betygsinflation och olikvärdig betygssättning kan motverkas med hjälp av att betygssystemet har ett ankare som elevens betyg måste förhålla sig till. Det har också framhållits att betyg skulle kunna normeras (justeras) utifrån betygsnivåer i någon form av kunskapsmätning, exempelvis resultat på nationella prov. Utredningen instämmer i dessa bedömningar och de insatser som vi särskilt lyfter fram är därför samtliga kopplade till användandet av någon slags kunskapsmätning. Insatserna medför sådana förändringar att de måste utredas vidare och beskrivs därför mer i detalj. Vi ger även en kort konsekvensbeskrivning.

Som nämnts tidigare är det av stor vikt att regelefterlevnaden stärks om någon eller några av dessa insatser införs. Skolinspektionen skulle i så fall kunna få utökade befogenheter när det gäller uppföljningen av betygssättningen för att på så vis motverka betygsinflation och främja en likvärdig betygssättning.

Utredningens bedömning: Regeringen bör vidare utreda möjligheterna till

- ankring av elevernas betyg i de nationella proven i de obligatoriska skolformerna,
- införande av examensprov i gymnasieskolan, och
- statistisk moderering av betyg med hjälp av nationella prov.

17.3.1 Ankring av betyg i de nationella proven i de obligatoriska skolformerna

Resultat på nationella prov ska särskilt beaktas vid betygssättning

Som tidigare nämnts trädde ny lagstiftning i kraft hösten 2018 som innebär att lärarna måste särskilt beakta resultatet från det nationella provet då de sätter betyg. Skolverket har undersökt vilka effekter regleringen har haft för betygssättningen i relation till de nationella proven i årskurs 9.³⁸ Enligt Skolverket borde de nya reglerna teoretiskt ge omedelbara effekter gällande betygssättningen, men att det också kan bli effekter på längre sikt.

Skolverkets slutsats är dock att de utifrån betygsstatistiken för 2019 inte kan se några tecken på att lärarna sätter betyg i relation till de nationella proven på något annat sätt än tidigare, varken när det gäller betygssättningen mellan skolor eller på individnivå. Bestämmelsen om att särskilt beakta provresultaten har därför, utifrån de mått som har undersökts, inte lett till en mer likvärdig betygssättning i årskurs 9 det första året bestämmelsen gällde.

Skolverkets modeller för ankring av betyg

Skolverket har föreslagit att de nationella proven på något vis ska styra betygssättningen på skolnivå, det vill säga att elevernas provresultat blir en måttstock för nivån på betygen som får sättas på skolan.³⁹ Mot denna bakgrund genomför Skolverket under 2020 ett egeninitierat projekt vars syfte är att försöka ge svar på vilken slags relation mellan

³⁸ Skolverket (2020c).

³⁹ Skolverket (2019a).

nationella prov och betyg som bäst kan stärka betygens likvärdighet. Vår genomgång av olika möjliga nya insatser mot betygsinflation och olikvärdig betygssättning sammanfaller i delar med Skolverkets pågående arbete. I deras egeninitierade arbete ingår att studera modeller för ankring av betyg i de nationella proven. En sådan ankring innebär att elevernas betyg på de nationella proven ska utgöra en referens för skolan som läraren måste förhålla sig till vid betygssättningen. På detta sätt modereras betygssättningen och betygsinflationen kan hållas tillbaka.

Vi har fått ta del av Skolverkets pågående arbete med modeller för ankring av betyg i det nationella provresultatet. Modellen vi översiktligt beskriver i det följande är mer långtgående än vad regleringen om att vid betygssättningen särskilt beakta provresultatet är. I modellen sätter läraren betyg på elevens kunskaper i ämnet utifrån vad som har framkommit i undervisningen och eleven genomför sedan ett nationellt prov. Proven kravgränssätts efter genomförandet, det vill säga det bestäms efteråt vilket resultat som motsvarar vilket betyg (se mer nedan). Provresultaten ger ett intervall av meritvärden inom vilket innevarande årskulls betyg får sättas på skolan. På detta sätt kan man garantera att betygen håller sig till resultaten på proven på skolnivå, och därigenom även till den konstaterade kunskapsnivån som råder på den aktuella skolan.

I en sådan modell finns en tydlig styrning gällande vilket intervall den betygssättande läraren har att förhålla sig till eftersom provresultaten anger den reella nivå som alla betyg på skolan ska hamna på. Om lärarna är skyldiga att strikt förhålla sig till skolans resultat på det nationella provet kan betygen inte omotiverat avvika uppåt. I och med att proven kravgränssätts i efterhand kan man också hantera variationer i provens stabilitet, det vill säga att prov från olika år kan anses jämförbara med varandra.

Förutsättning för att använda nationella prov till ankring av betyg

Om nationella prov ska användas till ankring är det nödvändigt att de är stabila över tid. Om så är fallet kan även elevers resultat mellan årskullar jämföras med varandra, och eventuell betygsinflation kan studeras med utgångspunkt i proven. I dag är de nationella proven som nämnts tidigare inte konstruerade för att mäta kunskapsresultat över

tid. I Skolverkets uppdrag om att utveckla och tillhandahålla digitala nationella prov ingår att utarbeta ett gemensamt ramverk för de nationella proven och de nationella bedömningsstöden för att bland annat öka stabiliteten över tid.⁴⁰

Ett sätt att skapa mer stabilitet i proven och möjliggöra jämförelser över tid är att använda ankaruppgifter, det vill säga uppgifter som återkommer i flera prov och vars konstruktion inte ändras. Ankaruppgifterna måste lyda under strikt sekretess för att systemet ska fungera, om uppgifterna på något sätt blir kända förlorar de sitt värde som stabilisatorer i provsystemet. I ett digitaliserat provsystem torde det vara enklare att upprätthålla sekretess än i det nuvarande systemet med tryckta prov, men en absolut garanti för att läckor aldrig inträffar är naturligtvis svår att ge. Ett annat sätt att skapa stabilitet är att kravgränssätta proven efter genomförandet (bestämna vilket resultat som motsvarar vilket betyg) och på så sätt ekvivalera dem (se till att de har samma svårighetsgrad). I dag fastställs kravgränserna för de nationella proven före genomförandet med hjälp av utprövningar i stora elevgrupper, skattningar och analyser av kunskapskraven. Sådan kravgränssättning kan variera mellan åren och därför kan proven inte jämföras med varandra över tid.

Konsekvenser av Skolverkets modell

Modellen så som den beskrivits här är kopplad till de ämnen där det finns nationella prov. I gymnasieskolan är det endast i tre ämnen: engelska, matematik, svenska och svenska som andraspråk. I grundskolans årskurs 9 genomförs förutom nationella prov i dessa ämnen även nationella prov i samhälls- och naturorienterande ämnen. Sammanlagt har en elev i den obligatoriska skolan med andra ord nationella prov i fem ämnen. Vi har tidigare nämnt att den mest omfattande betygsinflationen i grundskolan verkar förekomma i de praktiskestetiska ämnena som inte har några nationella prov. Det är överlag svårt att se vilka insatser som kan åtgärda en felaktig betygssättning inom just dessa ämnen. Ett sätt kan dock vara att utöka modellen med ankring så att det intervall som skapas med hjälp av de nationella provresultaten omfattar alla betyg, alltså även de ämnen som är utanför provsystemet.

⁴⁰ U2017/03739/GV.

I dag finns en risk att lärares bedömning påverkas av att proven kravgränssätts före genomförandet. När en elevs provresultat hamnar precis under gränsen för godkänt kan en lärare välja att se över provet igen och ”rätta upp” eleven så att provbetyget inte blir betyget F. Vi har sett denna tendens när vi undersökt provresultaten i de nationella proven i matematik, där det är mycket vanligt förekommande att elevers provresultat blir just den poäng som krävs för att eleverna ska uppnå den godkända gränsen för ett visst provbetyg (se vidare kapitel 9, avsnitt 9.1.4). Om kravgränssättningen i stället görs efter provgenomförande och bedömning, kan en konsekvens av modellen därför bli att elevernas provresultat bättre överensstämmer med deras kunskaper.

Ytterligare en konsekvens är att proven får en stor betydelse för den enskildes möjlighet att få bra betyg. När prov är mycket avgörande för betygen ökar risken för fusk vid genomförandet, även om risken i denna modell mildras något av att elevens resultat inte påverkar det enskilda betyget utan blir en del av ett aggregerat resultat på skolan. Provstressen riskerar också att öka, och risk finns även för att undervisningen inriktas mot att förbereda för provtillfället, så kallad *teaching for the test*. Dessutom bör det uppmärksammas att baksidan av en tydlig styrning av betygsnivåerna utifrån provresultaten är att både lärare och elever kan uppfatta systemet som orättvist. En elev på en skola kan till exempel få betyget F i provbetyg, beroende på slumpfaktorer i provet eller vid genomförandet.⁴¹ Lärares bedömning blir dock att eleven sammantaget har kunskaper motsvarande betyget E. Eftersom elevens betyg på provet blev F kommer detta att påverka intervallet som skolans lärare ska förhålla sig till, särskilt som betyget F motsvarar 0 poäng, och alla de fem godkända betygen ligger i intervallet 10–20 poäng. Att inte betyget F ges poäng behöver alltså på något sätt hanteras i modellen. Det måste också finnas bestämmelser för hur skolor som avviker från intervallet ska följas upp. Möjligen behöver det också införas någon form av sanktioner för skolorna för att inte avvikelserna ska bli norm.

⁴¹ Med slumpfaktorer menas till exempel sådant som att en elev missuppfattar provfrågan och svarar fel trots att han eller hon egentligen kan svaret, eller att eleven blir hastigt sjuk vid genomförandet och alltså inte presterar som han eller hon annars skulle ha gjort.

Ankring av betyg i de nationella proven bör utredas vidare

Den nuvarande bestämmelsen att vid betygssättningen särskilt beakta provresultaten är en mild variant av en ankring på individnivå, men vi anser att regleringen inte i tillräckligt stor utsträckning bidrar till en likvärdig betygssättning.

Även om Skolverkets pågående projekt är steg i rätt riktning anser vi att en ankring i nationella prov som är mer långtgående än dagens reglering behöver införas för att kunna motverka betygsinflationen och den olikvärdiga betygssättningen, och att en sådan ankring bör göras i de obligatoriska skolformerna i vilka betygsinflationen framstår som mer omfattande än i gymnasieskolan. De nationella proven behöver i så fall vara stabila över tid, och de olika konsekvenserna av Skolverkets modell, eller någon liknande modell, behöver utredas noggrant. I gymnasieskolan anser vi i stället att ett system med examensprov bör utredas (se nedan).

17.3.2 Införa examensprov i gymnasieskolan som ytterligare antagningsmöjlighet till högskola och universitet

Gymnasieexamen i de nordiska länderna

Ett av betygs främsta syften är att användas vid urvalet till högskola och universitet. En svensk gymnasieexamen baseras enbart på betyg. Ett alternativ för elever vars betyg inte räcker till för att komma in på den utbildning de önskar är att skriva högskoleprovet.

Det är ovanligt i ett internationellt perspektiv att enbart använda betyg i en gymnasieexamen. Övriga nordiska skolsystem (Danmark, Norge och Finland) använder exempelvis examensprov eller en kombination av examensprov och betyg. Danmark har en modell där godkända betyg på slutproven, läsårsbetygen och betyg på examensprojekt samlas i ett examensbevis. När eleven söker till högre utbildning görs detta utifrån ett examinationsgenomsnitt av samtliga betyg. I Norge skriver eleverna examensprov i mintre ämnen. Examensbeviset innehåller både betygen från examensproven och slutbetygen (standpunktskarakterer) i de ämnen de studerat under gymnasieskolan. Den finska modellen bygger på två separata mätningar som står var

för sig, dels ämnesbetyg, dels examensprovsbetyg. Vi beskriver den finska studentexamen mer utförligt nedan.⁴²

De finska studentexamensproven

I Finland får eleverna både betyg i ämnet av den undervisande läraren och betyg från examensprov i minst fyra ämnen: ett obligatoriskt (modersmålet finska, svenska eller samiska) och vissa som eleven väljer själv (ett prov i det andra inhemska språket, ett prov i främmande språk, ett prov i matematik, och ett prov i något samhällsvetenskapligt, humanistiskt eller naturvetenskapligt ämne). Proven bedöms preliminärt av läraren i ämnet och granskas slutligt av en särskild nämnd, som också ansvarar för att konstruera proven. Provresultaten får betyg enligt en annan skala än de lärarsatta betygen.

Finska universitet och högskolor beslutar själva om grunderna för antagning. Den vanligaste antagningsformen är en kombination av studentexamensbetyg och särskilda intagningsprov. Det förekommer även att sökanden tas in enbart på intagningsprov eller enbart på studentexamensbetyg. Yrkeshögskolorna tillämpar särskilda antagningsgrunder vilka beslutas årligen utifrån riksomfattande rekommendationer om antagningsgrunder. I regel följer yrkeshögskolorna rekommendationerna. Dessa kan vara betyg, urvalsprov, arbetserfarenhet eller annat som exempelvis tidigare studier.⁴³

Utredningen har besökt en svensktalande gymnasieskola i Helsingfors, och samtalade då med elever om hur de uppfattar systemet med studentexamensprov. De uppgav att den förestående provperioden kändes stressig, men att den samtidigt upplevdes som en viktig del av gymnasiestudierna. Det sågs som en fördel att man som elev redan tidigt i gymnasieskolan kan börja planera för i vilka ämnen man vill skriva studentexamen, och att det går att sprida ut prov över flera år beroende på när studierna avslutas. Eleverna tyckte att studentexamen kändes bättre än ett slutbetyg, bland annat för att de då blev bedömda av någon annan än sin vanliga lärare. Finska lärare på samma gymnasieskola uppgav att det förekommer viss kritik hos lärare och elever mot att det finns en ”studentexamensstyrning”, det

⁴² De nordiska ländernas betygssystem beskrivs mer utförligt i kapitel 8.

⁴³ Från och med 2020 görs systemet för antagning om och studentexamen kommer att utgöra enda antagningsgrund för finska högskolor och universitet.

vill säga att proven upptar mycket tid och att informationen om dem börjar ges till elever så tidigt som i årskurs 4.

Konsekvenser av examensprov

Vi ser flera fördelar med examensprov. Ett system där man i gymnasieskolan redovisar betyg och provresultat separat kan leda till ökad likvärdighet eftersom det blir ett system med två mätpunkter. Med två mätpunkter, betyg och examensprov, ökar elevers möjlighet att visa sina kunskaper och det sänker trycket på lärarna att sätta omotiverat höga betyg. Eleverna har även två möjligheter att få sina kunskaper bedömda i stället för endast en, vilket kan innebära minskad press och en ytterligare chans att lyckas. Med en gymnasieexamen som skulle utgöras av examensprov tillsammans med betyg kan betygets roll i gymnasieskolan avdramatiseras. Dessutom är Sverige relativt ensamt internationellt om att förlita sig på enbart betyg i gymnasieexamen.

Den gymnasieexamen som utredningen ser framför sig bör utgå från både betyg och provresultat. I bedömningssystem där enbart provresultat avgör elevens framtida studier riskerar undervisningen att i stor utsträckning handla om att förbereda eleverna för proven. Hur antagningssystemet till högskola och universitet skulle hantera de två olika bedömningsformerna måste utredas, exempelvis om betyg och provresultat ska vara två separata företeelser eller om de ska sammanvägas till ett slutresultat.

Examensproven bör dessutom bedömas externt. Det finns exempel från andra länder där prov först bedöms av den undervisande läraren, för att sedan bedömas av en extern bedömare (exempelvis i Finland och de muntliga slutproven i Danmark). Det finns andra exempel där provet helt bedöms av en extern bedömare (exempelvis i Norge och de skriftliga slutproven i Danmark). Bedömningen kan organiseras så att det inrättas särskilda funktioner med bedömare som bedömer samtliga examensprov i en årskull, så kallad central rättning. Detta är dock kostsamt. Det kan också organiseras så att genomförda skriftliga prov distribueras till alla undervisande lärare i årskullen för extern bedömning. En sådan organisation skulle vara effektiv och möjlig att genomföra (jämför med de försök som nu genomförs med extern bedömning av de nationella proven samt Skolverkets uppdrag

om central rättning). Den innebär dock samtidigt att prov kommer att bedömas och betygssättas av obehöriga lärare, givet hur situationen ser ut i dag. Därför menar vi att central rättning av välutbildade lärare skulle vara den form av extern bedömning som, trots att den är dyr, skulle ha högst legitimitet i ett system med examensprov.

Det måste noga övervägas vilka ämnen som skulle ingå i ett system med examensprov. I dag har gymnasieskolan nationella prov i tre ämnen: engelska, matematik och svenska eller svenska som andraspråk, men troligtvis innebär ett system där examensproven ska vara en av två bedömningsgrunder för gymnasieexamen att eleverna behöver genomföra fler än dessa tre prov. Ett system med examensprov kan enligt exempelvis finsk modell innebära att en elev ska delta i minst fyra prov, där ett ämne är obligatoriskt (i Finland modersmålet, i Sverige förslagsvis svenska eller svenska som andraspråk) och resterande tre skulle kunna vara valfria. Valet på högskoleförberedande program skulle exempelvis kunna stå mellan matematik, samhällsvetenskapligt ämne, naturvetenskapligt ämne, humanistiskt ämne eller något annat ämnesområde beroende på vilket program eleven läser. Valet av provämnen kan vara beroende av vad eleven själv anser sig ha för styrkor, men även av vilken typ av högre utbildning eleven planerar för efter gymnasieskolan. Eventuella konsekvenser härvidlag måste utredas så att elevers val av ämnen för examensproven inte innebär att dörren stängs till vidare studier.

För elever vid gymnasieskolans yrkesprogram måste en särskild bedömning av yrkeskunnande göras. Skolverket genomför för närvarande en försöksverksamhet med yrkesprov inom yrkesutbildning inom vuxenutbildningen och gymnasieskolan. Yrkesprov skulle kunna ingå i det ovan beskrivna examensprovsförfarandet eller komplettera det.

Det är viktigt att beakta att prov är behäftade med vissa risker. Ett prov är alltid bara en mätning vid ett visst tillfälle, och resultatet kan vara behäftat med fel. Det finns exempelvis slumpfaktorer som kan spela avgörande roll för en elevs resultat. Det finns dessutom elever som kan lida av provängslan, eller som på grund av funktionsnedsättningar inte presterar väl i provsituationer. Ett system med examensprov måste därför, liksom systemet med nationella prov, innehålla möjligheter till anpassningar eller undantag om särskilda omständigheter råder.

Det måste utredas om en elev som av någon anledning misslyckas på sitt examensprov ska få möjlighet att göra provet igen i närtid, eller ska behöva vänta till nästa provomgång. Man kan till exempel överväga att ha två provtillfällen under ett läsår eller under en provperiod. Det måste också utredas om en elev ska ha rätt att göra om ett examensprov för att bättra på ett redan godkänt resultat.

Dagens nationella prov i gymnasieskolan skulle kunna tas bort och ersättas av examensprov. Hur detta skulle påverka provens design (omfång, uppgiftstyper, digitalt genomförande med mera) bör utredas vidare. Eftersom nationella prov på gymnasial nivå endast finns i tre ämnen i gymnasieskolan, och ett examenprovssystem innefattar prov i avsevärt fler ämnen, kommer ett införande av examensprov att innebära ökade kostnader. Dels måste fler prov konstrueras, ett arbete som i dag alltså genomförs av lärosäten runt om i Sverige. Dels skulle en organisation behöva byggas upp kring planering, genomförande och bedömning av examensproven.

Skolornas organisering av läsåret skulle också i stor grad påverkas eftersom examensproven behöver förläggas till särskilda provperioder, då lokala och personella resurser måste avsättas.

Examensprov bör utredas vidare

Vi anser att det finns fördelar med att en gymnasieexamen innehåller både betyg och examensprov och att ett sådant system bör utredas vidare. De finska vittnesmålen om systemets fram- och baksidor som vi tagit del av i Finland överensstämmer till viss del med de konsekvenser vi ser i Sverige av vårt omfattande system med nationella prov. Ett system med examensprov kan ta inspiration från våra grannländer, men måste samtidigt utformas och anpassas till svenska förhållanden. Ett examensprov skulle i en svensk kontext, till skillnad från högskoleprovet, kunna innebära en examination som sker inom ramen för gymnasieskolan och som är obligatorisk för att en elev ska få ut en gymnasieexamen.

17.3.3 Statistisk moderering av betyg med hjälp av nationella prov

Som nämnts tidigare verkar det inte som att bestämmelsen om att särskilt beakta det nationella provresultatet har fått effekt. Det skulle kunna innebära att en länkning mellan resultatet på det nationella provet och betyget, som syftar till att öka likvärdigheten i betygssättningen, måste vara mer kraftfull än vad regleringen om att särskilt beakta provresultatet är. Vi ser därför att det finns anledning att överväga en kraftigare moderering av betygen, det vill säga en justering av betygen mot någon form av hållpunkt. En sådan mer kraftfull metod, som Skolverket studerar i sitt pågående projekt om hur resultaten på de nationella proven kan användas för att moderera betyg, är så kallad statistisk moderering. Vi har i dialog med Skolverket fått ta del av deras preliminära texter gällande metoden, som vi här beskriver översiktligt.

Skolverkets modell för statistisk moderering

Statistisk moderering innebär i korthet att läraren först sätter ett självständigt, Lokalt Betyg i sitt ämne, ett så kallat LB. Betyget sätts utifrån det underlag läraren samlat in i undervisningen. Eleverna genomför efter detta ett nationellt slutprov i ämnet som rättas centralt av oberoende bedömare, helt utom lärarens insyn och kontroll. Det lärarsatta betyget modereras (justeras) sedan i efterhand enligt en statistisk modell utifrån elevgruppens (skolans) genomsnittliga prestation på slutprovet i ämnet. Utfallet av denna moderering blir ett Modererat Betyg, MB. I ett sista steg vägs elevens modererade betyg ihop med elevens individuella resultat på slutprovet till en nationell Intagningspoäng, IP. Detta genomsnitt kan viktas på olika sätt, till exempel så att elevens modererade betyg utgör 70 procent och elevens individuella resultat på provet utgör 30 procent av IP. Viktningen måste läggas upp på ett sådant sätt att det finns goda incitament för eleverna att anstränga sig på slutproven. Vid urval till nästa nivå i utbildningssystemet använder eleven sin IP och inte det lokala betyget som sattes av läraren.

Modellen möjliggör för lärare att fokusera på att eleven får rätt betyg inom skolan (intern likvärdighet), eftersom nivån på betygen inte längre spelar lika stor roll. Det lokala betyget blir ett utbild-

ningsbevis men används inte för urval till högre utbildningsnivå. Olika lokala tolkningar av kravnivåer blir inte heller längre ett lika stort problem eftersom nivån kommer att modereras i nästa steg utifrån det nationella slutprovet. Incitamenten att sätta omotiverat höga betyg tas bort och trycket på läraren från elever och vårdnadshavare minskar. Proven blir heller inte lika high-stakes för eleverna eftersom exempelvis en enstaka dålig dag får mindre genomslag för det egna, totala resultatet. Den mest uppenbara fördelen med statistisk moderering är sammanfattningsvis att den justerar eventuella olikheter i hur skolor tolkar betygsskalans nivåer när de sätter betyg. Modellen kan dock i mindre utsträckning komma åt olikvärdig betygssättning som sker mellan lärare på samma skola eller mellan elever i samma klass.

Modellen används i dag bland annat i skolsystemen i New South Wales (Australien) och i Hong Kong.

Konsekvenser

Modellen är teknisk och inte genomtränglig för den enskilde eleven eller läraren. Både det modererade betyget och intagningspoängen som kopplas till en elev kan alltså upplevas som svåra att förstå. Det kan övervägas att eleven aldrig ska få ta del av sitt modererade betyg, utan endast av intagningspoängen. Någon form av informationsinsats behöver dock göras så att lärare, elever och vårdnadshavare får insikt i modellens syfte och funktion.

Modellen kräver att en organisation byggs upp för insamling och uträkning av modererade betyg och intagningspoäng. Denna uppgift bör inte läggas lokalt på enskilda skolor utan exempelvis på kommunal eller regional nivå, så att förfarandet blir neutralt och anonymiserat. Organisationen innebär en kostnad. Det måste också utredas hur urvalet ska ske i relation till att modellen är tydligt kopplad till de ämnen där det finns nationella prov.

De nationella provens syfte är i dag att stödja betygssättningen, vilket innebär att resultaten används på en individnivå och särskilt beaktas när eleven får ett betyg. I ett system med statistisk moderering används provresultatet även till att moderera betygen utifrån elevernas samlade resultat på skolan. Det behöver analyseras om det

kan ha följder för provens design och om proven behöver konstrueras annorlunda än i dag. Det innebär i så fall ytterligare en kostnad.

Statistisk moderering bör utredas vidare

Enligt utredningen är modellen intressant eftersom den förefaller vara anpassad till de specifika problem som det svenska betygssystemet har, med en decentraliserad betygssättning i kombination med skolvalet. Att moderera betygssättningen i efterhand verkar vara ett ändamålsenligt sätt att åstadkomma mer likvärdig betygssättning. Vi erfar från våra kontakter med Skolverket att en moderering av betygen enligt den beskrivna modellen kan innebära en återgång till betygssystemets ursprungliga syfte: att vara ett redskap för att ge eleven information om uppnådda kunskaper, samtidigt som de får en relativ funktion vid urvalet. Mårelaterade betyg kan på det här sättet ges ut på skolorna för att informera eleverna om deras kunskapsutveckling, samtidigt som de modererade intagningspoängen, uttryckta på en standardiserad skala, kan fungera som urvalsinstrument. Av dessa skäl finns det anledning att utreda modellen vidare.

17.3.4 Om inga insatser hjälper, behövs då ett nytt betygssystem?

Som framgår ovan genomförs i dag ett flertal insatser för att motverka betygsinflation och olikvärdig betygssättning. Flera mer omfattande insatser är också under arbete. Vi anser att det även finns fler insatser som skulle kunna införas på både kortare och längre sikt. Alla dessa insatser – befintliga, planerade och möjliga – kan fylla en viktig funktion. Samtidigt anser vi att det även kan behövas mer omfattande insatser. Som tidigare nämnts instämmer vi i bedömningen som flera andra har gjort om att betygen borde ankras på något sätt i syfte att motverka betygsinflation. Vi har därför bedömt att vidare utredning bör göras av ankring av elevernas betyg i de nationella proven i de obligatoriska skolformerna, införande av examensprov i gymnasieskolan, och statistisk moderering av betyg med hjälp av nationella prov. Det kommer dock att ta tid att först utreda och sedan införa någon eller några av dessa insatser och det kommer även att ta tid innan dessa insatser får effekt.

Frågan är vad vi gör om det inte räcker med dessa insatser. Denna fråga var den avslutande frågan i vår intervjustudie. Det var ingen av respondenterna som direkt föreslog ett nytt betygssystem men flera tyckte att nuvarande system borde reformeras. Några av dem lyfte även fram det relativa betygssystemets fördelar när det gäller att rangordna elever, exempelvis inför urval till högre studier.

Enligt utredningen skulle införandet av ett nytt betygssystem vara en omfattande reform som skulle få stora pedagogiska, organisatoriska och ekonomiska konsekvenser. Det kanske inte ens skulle få den effekt vi eftersöker – en minskad betygsinflation och en mer likvärdig betygssättning. Svensk skola har dessutom genomgått många förändringar de senaste årtiondena och kan nog anses som reformtrött. Vi har under utredningens gång erfarit att många av de aktörer vi har träffat efterlyser långa och väl planerade implementeringsperioder, och att de förändringar som nu görs i systemet bör vara små och mest handla om att skruva på redan befintlig lagstiftning. Några av de förändringar som gjorts, till exempel gällande antal steg i betygsskalan, anses även positiva. Vår uppfattning är därför att det bästa vore om arbetet mot betygsinflation och olikvärdig betygssättning kunde fortsätta inom det befintliga betygssystemet.

Ett nytt betygssystem skulle endast vara motiverat om bedömningen är att det befintliga systemet är på väg att kantra, till exempel om betygsintagningen till högre studier förlorar sin legitimitet när högskolor och universitet inte längre anser att betygen är användbara instrument för antagning.

Ska betyg användas både till urval och information om kunskapsutveckling?

Detta för oss tillbaka till det vad betygen främst används till – både som urvalsinstrument till nästa utbildningsnivå och för att synliggöra elevers kunskapsutveckling och informera om deras kunskapsnivå. De målrelaterade betygen passar väl för att ge eleverna information om deras kunskapsnivå, och detta var även den ursprungliga tanken med dessa betyg. De passar kanske mindre bra för urval eftersom det förutsätter en så likvärdig betygssättning som möjligt. Om betygen endast skulle användas till att informera eleverna om deras kunskapsnivå skulle betygsinflationen inte framstå som ett lika stort problem som den gör i dag. Då skulle insatser främst kunna göras på lärarnivå

för att främja en likvärdighet i betygssättningen, exempelvis kollegiala samtal och fortbildningsinsatser.

Det är dock viktigt att inte måla upp en alltför svart-vit bild av problemet. De målrelaterade betygen har nämligen till viss del en fördelaktig funktion vid urvalet eftersom de på ett bra sätt förutsäger studieframgång hos eleverna och ger elever utan akademisk bakgrund bättre möjligheter att komma in på attraktiva utbildningar än andra urvalsinstrument.⁴⁴ Det är mycket viktigt för tilliten till systemet att betygsinflationen och den olikvärdiga betygssättningen minskar. Ska betygen fortsatt tjäna som urval är vår bedömning att någon eller några av våra insatser bör genomföras, eller insatser som på motsvarande sätt modererar betygen. Ett sätt att rangordna elever för ett urval är till exempel att tillämpa någon form av statistisk moderering, som beskrivs ovan. Hjälper inte heller detta finns det kanske ett behov av att se över hela betygssystemet och överväga mer långtgående alternativ som att återinföra relativa betyg.

⁴⁴ Se även kapitel 8.

18 Författningskommentar

18.1 Förslag till ändringar i skollagen (2010:800)¹

3 kap.

2 §

Paragrafen innehåller en generell beskrivning av den övergripande målsättning som ska utmärka utbildningen i samtliga skolformer och i fritidshemmet.

Paragrafen har ändrats genom att begreppen kunskapskrav och kravnivåer ersatts enligt följande: begreppet *betygskriterier* ersätter begreppet *kunskapskrav* i årskurser och skolformer där betyg sätts. För årskurser och skolformer där betyg inte sätts ersätts begreppen *kunskapskrav* och *kravnivåer* av begreppet *kriterier för bedömning*. Paragrafen ändras vidare genom tillägget av *det lägst godkända betyget* kopplat till uppfyllelsen av betygskriterierna.

Att stöd ska ges till elever som till följd av sin funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika betygskriterierna påverkas inte i sak av att Fx införs men betyget kan bidra till att ge tydligare information om elevens kunskapsnivå. Regeringen har tidigare uttalat att skolans kompensatoriska uppdrag innefattar en skyldighet att så långt som möjligt motverka konsekvenserna av sådana funktionsnedsättningar som har till följd att eleven har svårt att uppfylla de olika kunskapskraven. Enligt regeringen innebär det att det inte finns utrymme för att begränsa stödet till vad som är tillräckligt för att eleven ska nå lägsta godtagbara kunskapsnivå (prop. 2013/14:148, s. 28).

Kravet på ledning och stimulans för att nå längre i sin kunskapsutveckling gäller de elever som *lätt uppfyller betygskriterierna för det lägst godkända betyget*. Införandet av formuleringen *det lägst godkända betyget* är en konsekvens av att ett ytterligare icke godkänt

¹ Förslag 1.1.

betyg införs (Fx) som har betygs-kriterier. Ändringen innebär ingen förändring i sak jämfört med den nuvarande bestämmelsen om elever som *lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås* eftersom kunskapskrav endast finns för de godkända betygsstegen. Inte heller påverkas bestämmelsen i sak av införandet av *kompensatorisk betygssättning* eftersom samtliga betygs-kriterier för det lägst godkända betyget (E) ska vara uppfyllda för ett godkänt betyg (E-A).

Skolformer eller årskurser där det inte sätts betyg och där bedömningen görs utifrån kriterier för bedömning ingår inte i utredningens förslag om en kompensatorisk princip. Bytet av begrepp innebär inte någon förändring i sak för dessa årskurser och skolformer.

Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1, 12.2.2, 12.2.3 och 13.1.3.

4 §

Paragrafen innehåller bestämmelser om när en särskild bedömning av en elevs kunskaper ska göras i vissa skolformer och årskurser kopplat till *kriterierna för bedömning* i årskurs 1 eller 3 (årskurs 1 eller 4 för specialskolan), och när en sådan *särskild bedömning* ska leda till extra anpassningar enligt 5 § eller anmälan till rektor enligt 7 §.

Ändringen innebär att begreppet *kriterier för bedömning* ersätter det nuvarande begreppet *kunskapskrav*. Begreppsändringen innebär ingen förändring i sak.

Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1 och 12.2.3.

5 §

Paragrafen innehåller bestämmelser om stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen.

Ändringen i *första stycket* innebär att det nuvarande begreppet *kunskapskrav* ersätts med begreppet *betygs-kriterier* i skolformer och årskurser där betyg sätts. För skolformer och årskurser där betyg inte sätts ersätts de nuvarande begreppen *kunskapskrav* och *kravnivåer* med begreppet *kriterier för bedömning*.

I och med att betygs-kriterier införs för ett underkänt betyg, Fx, ställs kravet på extra anpassningar mot uppfyllelsen av betygs-kriterierna för det lägst godkända betyget (E) i aktuella skolformer och årskurser. Kompensatorisk betygssättning gäller inte för det

lägst godkända betyget där samtliga betygskriterier för betyget ska vara uppfyllda.

För införandet av formuleringen *det lägst godkända betyget*, se kommentaren till 3 kap. 2 §.

Ändringarna innebär inte någon förändring i sak.

Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1, 12.2.3 och 13.1.3.

7 §

Paragrafen reglerar i vilka situationer som behovet av särskilt stöd ska utredas.

Ändringen i *första stycket* innebär att det nuvarande begreppet *kunskapskrav* ersätts med begreppet *betygskriterier* i skolformer och årskurser där betyg sätts. I och med att betygskriterier införs för ett underkänt betyg, Fx, ställs kravet på utredning av särskilt stöd mot uppfyllelsen av betygskriterierna för det lägst godkända betyget (E) i dessa skolformer och årskurser. Kompensatorisk betygssättning gäller inte för det lägst godkända betyget där samtliga betygskriterier för betyget ska vara uppfyllda. För införandet av formuleringen *det lägst godkända betyget*, se kommentaren till 3 kap. 2 §.

I skolformer och årskurser där betyg inte sätts ersätts de nuvarande begreppen *kunskapskrav* och *kravnivåer* med begreppet *kriterier för bedömning*.

Ändringarna innebär inte någon förändring i sak.

Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1, 12.2.3 och 13.1.3.

10 §

Paragrafen reglerar skolans ansvar för det särskilda stödet i de obligatoriska skolformerna.

Ändringen innebär att det nuvarande begreppet *kunskapskrav* ersätts med begreppet *betygskriterier* i skolformer och årskurser där betyg sätts. I och med att betygskriterier införs för ett underkänt betyg, Fx, ställs kravet på omfattningen av det särskilda stödet mot uppfyllelsen av betygskriterierna för det lägst godkända betyget (E) i dessa skolformer och årskurser. Kompensatorisk betygssättning gäller inte för det lägst godkända betyget där samtliga betygskriterier för betyget ska vara uppfyllda. I skolformer och årskurser

där betyg inte sätts ersätts de nuvarande begreppen *kunskapskrav* och *kravnivåer* med begreppet *kriterier för bedömning*.

För införandet av formuleringen *det lägst godkända betyget*, se kommentaren till 3 kap. 2 §.

Ändringarna innebär inte någon förändring i sak.

Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1, 12.2.3 och 13.1.3.

12 i §

Paragrafen reglerar nyanlända elevers rätt till studiehandledning på sitt modersmål.

Ändringen i *första stycket* innebär att det nuvarande begreppet *kunskapskrav* ersätts med begreppet *betygskriterier* i skolformer och årskurser där betyg sätts. I skolformer och årskurser där betyg inte sätts ersätts de nuvarande begreppen *kunskapskrav* och *kravnivåer* med begreppet *kriterier för bedömning*.

I och med att betygskriterier införs för ett underkänt betyg, Fx, blir syftet med studiehandledning på modersmålet att ge eleven förutsättningar att uppfylla betygskriterierna för det lägst godkända betyget (E) i dessa skolformer och årskurser. Kompensatorisk betygssättning gäller inte för det lägst godkända betyget där samtliga betygskriterier för betyget ska vara uppfyllda.

För införandet av formuleringen *det lägst godkända betyget*, se kommentaren till 3 kap. 2 §.

Ändringarna innebär inte någon förändring i sak.

Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1, 12.2.3 och 13.1.3.

7 kap.

5 §

Paragrafen reglerar vilka barn som ska tas emot i grundsärskolan.

I *första stycket* ersätts begreppet *kunskapskrav* med begreppen *betygskriterier* och *kriterier för bedömning*. I och med att betygskriterier införs för ett underkänt betyg, Fx, preciseras i paragrafen att det är betygskriterierna för godkända betyg som bedömning om grundsärskola ska göras mot.

Förändringarna innebär inte någon ändring i sak.
Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1, 12.2.3 och 13.1.3.

14 §

Paragrafen innehåller bestämmelser om när skolplikten upphör i förtid.

I *första stycket* innebär ändringen att begreppet *kunskapskrav* ersätts med begreppen *betygskriterier* och *kriterier för bedömning*. Med kriterier för bedömning avses här kriterier för bedömning i ämnesområden. I och med att betygskriterier införs för ett underkänt betyg, Fx, ställs det krav som gäller för att fullgöra skolplikten i förtid mot att uppfylla betygskriterierna för det lägst godkända betyget. För införandet av formuleringen *det lägst godkända betyget*, se kommentaren till 3 kap. 2 §.

Ändringarna innebär inte någon förändring i sak.
Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1, 12.2.3 och 13.1.3.

15 §

Paragrafen innehåller bestämmelser om en elevs rätt att slutföra den högsta årskursen, även om skolplikten har upphört dessförinnan.

Ändringen i *andra stycket* består av att begreppet *kunskapskrav* ersätts med begreppen *betygskriterier* och *kriterier för bedömning*.

I och med att betygskriterier införs för ett underkänt betyg, Fx, ställs rätten att efter skolpliktens upphörande slutföra utbildningen mot att betygskriterierna för det lägst godkända betyget inte är uppfyllt. För införandet av formuleringen *det lägst godkända betyget*, se kommentaren till 3 kap. 2 §.

Kriterier för bedömning syftar här på den bedömning som görs i ämnesområden i grundsärskolan.

Ändringarna är en följd av att betygskriterier och Fx införs och innebär inte någon ändring i sak.

Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1, 12.2.3 och 13.1.3.

10 kap.

12 §

Paragrafen innehåller bestämmelser om vad som gäller för utvecklingsamtal i grundskolan.

Ändringen i *första stycket* innebär att begreppet *kunskapskrav* ersätts med begreppen *betygskriterier* och *kriterier för bedömning*, där det sista syftar på kriterierna för bedömning i årskurs 1 och 3. Eftersom betygskriterier införs för ett icke godkänt betyg (Fx) förtydligas *första stycket* genom att det anges att utvecklingssamtalet ska behandla de insatser som behövs för att eleven ska uppfylla betygskriterierna för *godkända* betyg, vilket inte innebär någon förändring i sak.

Eftersom betygskriterier införs för ett icke godkänt betyg, Fx, ska även betygskriterierna för Fx ingå i utvärderingen av elevens utveckling om eleven riskerar att inte uppfylla betygskriterierna för ett godkänt betyg.

Ändringarna är en följd av att betygskriterier och ett ytterligare icke godkänt betyg införs (Fx) i 17 §.

Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1, 12.2.3 och 13.1.3.

13 §

Paragrafen innehåller bestämmelser om skriftliga individuella utvecklingsplaner i årskurs 1–5 i grundskolan.

Det *första stycket* ändras genom att begreppet *kunskapskrav* ersätts med begreppen *betygskriterier* och *kriterier för bedömning*. Betygskriterierna syftar på betygskriterierna för årskurs 6. Kriterier för bedömning syftar på kriterierna för bedömning i årskurs 1 och 3. Omdöme enligt *första punkten* ska ges i förhållande till betygskriterierna vilka efter införandet av ett ytterligare icke godkänt betyg även inkluderar betygskriterier för betyget Fx.

Eftersom betygskriterier införs för ett icke godkänt betyg förtydligas *andra punkten* i *första stycket* genom att det anges att utvecklingssamtalet ska behandla de insatser som behövs för att eleven ska uppfylla betygskriterierna för *godkända* betyg vilket inte innebär någon förändring i sak.

Även i *fyrdede stycket* har begreppet kunskapskrav ersatts med begreppen betygskriterier och kriterier för bedömning. Eftersom betygskriterier införs för ett icke godkänt betyg (Fx) införs ett förtydligande om att det är betygskriterierna för *godkända betyg* som avses vid insatser i form av särskilt stöd. Ändringen innebär ingen förändring i sak.

Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1, 12.2.3 och 13.1.3.

17 §

Paragrafen reglerar betygsskalan i grundskolan.

Paragrafen ändras genom att det införs en bestämmelse om ytterligare ett icke godkänt betyg som betecknas Fx. Det nuvarande icke godkända betyget F finns kvar som det lägsta betyget i betygsskalan. Betyget Fx visar att elevens kunskaper i sin helhet inte motsvarar ett godkänt betyg men bedöms vara nära E.

Motsvarande bestämmelse införs också i specialskolan enligt 12 kap. 17 §, i sameskolan enligt 13 kap. 18 §, i gymnasieskolan enligt 15 kap. 23 § och kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå enligt 20 kap. 36 §.

Paragrafen behandlas i avsnitten 13.1.2 och 13.1.3.

19 §

I paragrafen finns bestämmelser om att betygssättning innan ett ämne har avslutats ska göras i relation till betygskriterier.

Ändringen i *andra stycket* innebär att begreppet *kunskapskrav* ersätts med begreppet *betygskriterier*. Syftet med paragrafen är att elevens kunskaper ska ställas i relation till betygskriterierna vid betygssättning. Betygssättning enligt betygskriterier innebär att en kompensatorisk princip ska tillämpas för betygen A–D. För betyget E gäller dock inte en kompensatorisk princip vilket innebär samtliga betygskriterier för betyget E ska vara uppfyllda för ett godkänt betyg. I och med införandet av ytterligare ett icke godkänt betyg (Fx) ska kunskaperna vid ett icke godkänt betyg också ställas i relation till betygskriterierna för betyget Fx. Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1 och 13.1.3.

20 §

I paragrafen finns bestämmelser om att betygssättning efter det att ett ämne har avslutats ska göras i relation till betygskriterier.

Ändringen i *första stycket* innebär att begreppet *kunskapskrav* ersätts med begreppet *betygskriterier*. Betygssättning enligt betygskriterier innebär att en kompensatorisk princip ska tillämpas för betygen A–D. För betyget E gäller dock inte en kompensatorisk princip vilket innebär samtliga betygskriterier för betyget E ska vara uppfyllda för ett godkänt betyg. Eftersom betygskriterierna också omfattar det icke godkända betyget Fx ska elevens kunskaper vid ett icke godkänt betyg också ställas i relation till betygskriterierna för Fx.

I *andra stycket* omformuleras upplysningsbestämmelsen för att tydligare uttrycka att de föreskrifter som meddelas av regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer har sin grund i regeringens så kallade restkompetens enligt 8 kap. 7 § regeringsformen.

Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1 och 13.1.3.

21 §

Paragrafen reglerar möjligheten att vid betygssättningen bortse från enstaka delar av betygskriterierna, om det finns särskilda skäl.

Ändringen innebär att begreppet *kunskapskrav* ersätts med begreppet *betygskriterier*. Eftersom betygskriterier enligt utredningens förslag också ska omfatta det icke godkända betyget Fx gäller regleringen även att bortse från enstaka delar av betygskriterierna när betyget Fx sätts.

Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1 och 13.1.3.

23 a §

I paragrafen finns bestämmelser om när en huvudman ska erbjuda lovskola.

Ändringen i *första stycket* innebär att begreppet *kunskapskrav* ersätts med begreppet *betygskriterier*. Ändringen innebär inte någon förändring i sak.

Paragrafen behandlas i avsnitt 12.2.1.

11 kap.

15 §

Paragrafen innehåller bestämmelser om vad som gäller i fråga om utvecklingssamtal i grundsärskolan.

Ändringen i *första stycket* innebär att begreppet *kunskapskrav* ersätts med begreppen *betygskriterier* och *kriterier för bedömning*, där det sista syftar på kriterier för bedömning i årskurs 3 samt i ämnesområden. I grundsärskolan finns betygskriterier endast för godkända betyg eftersom betyg inte sätts om eleven inte uppfyller kriterierna för betyget E enligt 11 kap. 20 §. Att uppfylla betygskriterierna innebär således att uppfylla betygskriterierna för ett godkänt betyg.

Ändringen innebär inte någon förändring i sak.

Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1 och 12.2.3.

16 §

Paragrafen innehåller bestämmelser om den skriftliga individuella utvecklingsplaner i årskurs 1–5 i grundsärskolan.

Ändringen i *första och fjärde styckena* består av att begreppet *kunskapskrav* ersätts med begreppen *betygskriterier* och *kriterier för bedömning*. Kriterier för bedömning syftar här på kriterier för bedömning i årskurs 3 samt i ämnesområden. I grundsärskolan finns betygskriterier endast för godkända betyg eftersom betyg inte sätts om eleven inte uppfyller kriterierna för betyget E enligt 11 kap. 20 §. Att uppfylla betygskriterierna innebär således att uppfylla betygskriterierna för ett godkänt betyg.

Ändringarna är en följd av att betygskriterier och kriterier för bedömning införs och innebär ingen förändring i sak.

Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1 och 12.2.3.

16 a §

Paragrafen innehåller bestämmelser om skriftliga individuella utvecklingsplaner i årskurs 6–9 i grundsärskolan.

I *första och fjärde styckena* ersätts begreppet *kunskapskrav* med begreppen *betygskriterier* och *kriterier för bedömning*. Kriterier för bedömning syftar här på kriterier för bedömning i ämnesområden.

I grundsärskolan finns betygskriterier endast för godkända betyg eftersom betyg inte sätts om eleven inte uppfyller betygskriterierna för betyget E enligt 11 kap. 20 §. Att uppfylla betygskriterierna innebär således att uppfylla betygskriterierna för ett godkänt betyg.

Ändringen innebär ingen förändring i sak.

Paragrafen behandlas i avsnitt 12.2.1 och 12.2.3.

20 §

Paragrafen reglerar betygsskalan i grundsärskolan.

I *andra stycket* ersätts begreppet *kunskapskrav* med begreppet *betygskriterier*.

Paragrafen behandlas i avsnitt 12.2.1.

22 §

I paragrafen finns bestämmelser om att betygssättning innan ett ämne har avslutats ska göras i relation till betygskriterier.

Ändringen i *andra stycket* innebär att begreppet *kunskapskrav* ersätts med begreppet *betygskriterier*. Syftet med paragrafen är att elevens kunskaper ska ställas i relation till betygskriterierna vid betygssättning. Betygssättning enligt betygskriterier innebär att en kompensatorisk princip ska tillämpas för betygen A–D. För betyget E gäller dock inte en kompensatorisk princip vilket innebär samtliga betygskriterier för betyget E ska vara uppfyllda för ett godkänt betyg.

I sarskolan sätts inget betyg om eleven inte uppfyller kunskapskraven för ett godkänt betyg, enligt 11 kap. 20 §, och därför finns inte betygskriterier för det icke godkända betyget Fx. Ändringen innebär ingen förändring i sak.

Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1 och 13.1.3.

23 §

I paragrafen finns bestämmelser om att betygssättning ska göras utifrån betygskriterier när ett ämne har avslutats i grundsärskolan.

Ändringen i *första stycket* innebär att begreppet *kunskapskrav* ersätts med begreppet *betygskriterier*. Betygssättning enligt betygskriterier innebär att en kompensatorisk princip ska tillämpas för betygen A–D. För betyget E gäller dock inte en kompensatorisk princip vilket innebär samtliga betygskriterier för betyget E ska vara uppfyllda för ett godkänt betyg.

I sarskolan sätts inget betyg om eleven inte uppfyller kunskapskraven för ett godkänt betyg, enligt 11 kap. 20 §, och därför finns inte betygskriterier för det icke godkända betyget Fx.

I *andra stycket* omformuleras upplysningsbestämmelsen för att tydligare uttrycka att de föreskrifter som meddelas av regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer har sin grund i regeringens så kallade restkompetens enligt 8 kap. 7 § regeringsformen.

Någon ändring i sak är inte avsedd med förändringarna.

Paragrafen behandlas i avsnitt 12.2.1.

23 a §

Paragrafen reglerar möjligheten att vid betygssättningen bortse från enstaka delar av betygskriterierna, om det finns särskilda skäl.

Ändringen innebär att begreppet *kunskapskrav* ersätts med begreppet *betygskriterier*. Någon ändring i sak är inte avsedd med förändringarna.

Paragrafen behandlas i avsnitt 12.2.1.

12 kap.

12 §

Paragrafen innehåller bestämmelser om vad som gäller i fråga om utvecklingssamtal i specialskolan.

I *första stycket* ersätts begreppet *kunskapskrav* med begreppen *betygskriterier* och *kriterier för bedömning*. Kriterier för bedömning syftar på kriterierna för bedömning i årskurs 1 och 4 och på kriterierna för bedömning i ämnesområden. Eftersom betygskriterier

införs för ett icke godkänt betyg (Fx) förtydligas paragrafen genom att det anges att utvecklingssamtalet ska behandla de insatser som behövs för att eleven ska uppfylla betygskriterierna för *godkända* betyg. Att betygskriterier införs för ett icke godkänt betyg, Fx, innebär att även betygskriterierna för Fx ska ingå i utvärderingen av elevens utveckling om eleven riskerar att inte uppfylla betygskriterierna för ett godkänt betyg.

Ändringarna är en följd av att betygskriterier och ett ytterligare icke godkänt betyg (Fx) införs i 17 §.

Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1, 12.2.3 och 13.1.3.

13 §

Paragrafen innehåller bestämmelser om skriftliga individuella utvecklingsplaner i årskurs 1–6 i specialskolan.

Det *första stycket* ändras genom att begreppet *kunskapskrav* ersätts med begreppen *betygskriterier* och *kriterier för bedömning*. Betygskriterierna syftar på betygskriterierna för årskurs 7. Kriterier för bedömning syftar på kriterierna för bedömning i årskurs 1 och 4 samt kriterierna för bedömning i ämnesområden.

Omdöme enligt *första punkten* i *första stycket* ska ges i förhållande till betygskriterierna vilka på grund av införandet av ett ytterligare icke godkänt betyg även inkluderar betygskriterier för betyget Fx.

Eftersom betygskriterier införs för ett icke godkänt betyg förtydligas *andra punkten* i *första stycket* genom att det anges att utvecklingssamtalet ska behandla de insatser som behövs för att eleven ska uppfylla betygskriterierna för *godkända* betyg, vilket inte innebär någon förändring i sak.

I *fjärde stycket* har begreppet kunskapskrav ersatts med begreppen betygskriterier och kriterier för bedömning. Eftersom betygskriterier införs för ett icke godkänt betyg (Fx) införs ett förtydligande om att det är betygskriterierna för *godkända betyg* som avses vid insatser i form av särskilt stöd. Ändringen i *fjärde stycket* innebär ingen förändring i sak.

Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1 och 12.2.3 och 13.1.3.

13 a §

Paragrafen innehåller bestämmelser om skriftliga individuella utvecklingsplaner i årskurs 7–10 i specialskolan.

Det *första stycket* ändras genom att begreppet *kunskapskrav* ersätts med begreppen *betygskriterier* och *kriterier för bedömning*. Betygskriterierna syftar på betygskriterierna för årskurs 10. Andra kriterier för bedömning syftar på kriterierna för bedömning i ämnesområden. Omdöme enligt *första punkten* i *första stycket* ska ges i förhållande till betygskriterierna vilka efter införandet av ett ytterligare icke godkänt betyg även inkluderar betygskriterier för betyget Fx.

Eftersom betygskriterier införs för ett icke godkänt betyg förtydligas *andra punkten* i *första stycket* genom att det anges att utvecklingssamtalet ska behandla de insatser som behövs för att eleven ska uppfylla betygskriterierna för *godkända* betyg, vilket inte innebär någon förändring i sak.

I *fjärde stycket* har begreppet *kunskapskrav* ersatts med begreppen *betygskriterier* och *kriterier för bedömning*. Eftersom betygskriterier införs för ett icke godkänt betyg (Fx) införs ett förtydligande om att det är betygskriterierna för *godkända betyg* som avses vid insatser i form av särskilt stöd. Ändringen i *fjärde stycket* innebär ingen förändring i sak.

Paragrafen behandlas i avsnitten, 12.2.1, 12.2.3 och 13.1.3.

17 §

Paragrafen reglerar betygsskalan i specialskolan. Motsvarande ändring har gjorts i 10 kap. 17 § och har kommenterats under den paragrafen.

Paragrafen behandlas i avsnitten 13.1.2 och 13.1.3.

19 §

I paragrafen finns bestämmelser om att betygssättning innan ett ämne har avslutats ska göras i relation till betygskriterier.

Ändringen i *andra stycket* innebär att begreppet *kunskapskrav* ersätts med begreppet *betygskriterier*. Syftet med paragrafen är att elevens kunskaper ska ställas i relation till betygskriterierna vid betygssättning. I och med införandet av ytterligare ett icke godkänt

betyg (Fx) ska kunskaperna vid ett icke godkänt betyg också ställas i relation till betygskriterierna för betyget Fx.

Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1 och 13.1.3.

20 §

I paragrafen finns bestämmelser om att betygssättning efter det att ett ämne har avslutats ska göras utifrån betygskriterier. Motsvarande ändring har gjorts i 10 kap. 20 § och har kommenterats under den paragrafen.

Paragrafen behandlas i avsnitten 13.1.3 och 12.2.1.

21 §

Paragrafen reglerar möjligheten att vid betygssättningen bortse från enstaka delar av betygskriterierna, om det finns särskilda skäl.

Ändringen innebär att begreppet *kunskapskrav* ersätts med begreppet *betygskriterier*. Eftersom betygskriterier enligt utredningens förslag också ska omfatta det icke godkända betyget Fx gäller regleringen även att bortse från enstaka delar av betygskriterierna när betyget Fx sätts.

Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1 och 13.1.3.

13 kap.

12 §

Paragrafen innehåller bestämmelser om vad som gäller för utvecklingssamtal i sameskolan.

Motsvarande ändring som görs i första stycket har gjorts i 10 kap. 12 § och har kommenterats under den paragrafen.

Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1, 12.2.3 och 13.1.3.

13 §

Paragrafen innehåller bestämmelser om skriftliga individuella utvecklingsplaner i årskurs 1–5 i sameskolan.

Motsvarande ändring som görs i *första och fjärde styckena* har gjorts i 10 kap. 13 § och har kommenterats under den paragrafen.

Paragrafen behandlas i avsnitten, 12.2.1, 12.2.3 och 13.1.3.

18 §

Paragrafen reglerar betygsskalan i sameskolan.

Motsvarande ändring har gjorts i 10 kap. 17 § och har kommenterats under den paragrafen.

Paragrafen behandlas i avsnitt 13.1.3.

20 §

I paragrafen finns bestämmelser om att betygssättning på höstterminen i årskurs 6 i sameskolan ska göras utifrån betygskriterier.

Ändringen i *andra stycket* innebär att begreppet *kunskapskrav* ersätts med begreppet *betygskriterier* och att paragrafen anpassas till betygskriterier, som också finns för ett underkänt betyg, Fx. Syftet med paragrafen är att elevens kunskaper ska ställas i relation till betygskriterierna vid betygssättning. Betygssättning enligt betygskriterier innebär att en kompensatorisk princip ska tillämpas för betygen A–D. För betyget E gäller dock inte en kompensatorisk princip vilket innebär samtliga betygskriterier för betyget E ska vara uppfyllda för ett godkänt betyg.

Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1, 12.2.3 och 13.1.3.

21 §

I paragrafen finns bestämmelser om att betygssättning efter det att ett ämne har avslutats ska göras utifrån betygskriterier.

Motsvarande ändring har gjorts i 10 kap. 20 § och har kommenterats under den paragrafen.

Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1 och 13.1.3.

21 b §

Paragrafen reglerar möjligheten att vid betygssättningen i årskurs 6 i sameskolan bortse från enstaka delar av betygskriterierna, om det finns särskilda skäl.

Motsvarande ändring har gjorts i 10 kap. 21 § och har kommenterats under den paragrafen.

Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1 och 13.1.3.

15 kap.

23 §

Paragrafen reglerar betygsskalan i gymnasieskolan.

Paragrafen har omstrukturerats genom att två stycken har förts samman till ett för att likna motsvarande paragrafer i andra skolformer, till exempel för grundskolan (10:17 §). Paragrafen förtydligas genom att ange att det är på en kurs som betygsbeteckningarna ska användas vid betygssättning. 25 § reglerar de betygssteg som används på gymnasiearbetet.

I paragrafen införs en bestämmelse om ett icke godkänt betyg som betecknas Fx. Det nuvarande icke godkända betyget F finns kvar som det lägsta betyget i betygsskalan. Betyget Fx visar att elevens kunskaper i sin helhet inte motsvarar ett godkänt betyg men bedöms vara nära E.

Paragrafen behandlas i avsnitten 13.1.2 och 13.1.3.

24 §

I paragrafen finns bestämmelser om att betygssättning ska göras utifrån betygskriterier.

Ändringen innebär att delar av paragrafen, som angav beteckningarna för betygsstegen, har flyttats till 23 §. I *första stycket* ersätts begreppet *kunskapskrav* med begreppet *betygskriterier*. Betygssättning enligt betygskriterier innebär att en kompensatorisk princip ska tillämpas för betygen A–D. För betyget E gäller dock inte en kompensatorisk princip vilket innebär samtliga betygskriterier för betyget E ska vara uppfyllda för ett godkänt betyg. I och med införandet av ytterligare ett icke godkänt betyg (Fx) ska kunskaperna

vid ett icke godkänt betyg också ställas i relation till betygskriterierna för betyget Fx.

Upplysningsbestämmelsen i *andra stycket* omformuleras för att tydligare uttrycka att de föreskrifter som meddelas av regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer har sin grund i regeringens så kallade restkompetens enligt 8 kap. 7 § regeringsformen.

Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1 och 13.1.3.

26 §

Paragrafen reglerar möjligheten att vid betygssättning i gymnasieskolan bortse från enstaka delar av betygskriterierna, om det finns särskilda skäl.

Ändringen innebär att begreppet *kunskapskrav* ersätts med begreppet *betygskriterier*. Det får inte bortses från enstaka delar av betygskriterierna för betyget E när det gäller de betygskriterier som rör säkerhet och de som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter. Då ska, för ett godkänt betyg, betygskriterierna för det lägst godkända betyget (E) alltid ska vara uppfyllda. Eftersom det finns betygskriterier för ett icke godkänt betyg, Fx, gäller regleringen om att det vid särskilda skäl får bortses från enstaka delar av betygskriterierna även när betyget Fx sätts.

Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1 och 13.1.3.

18 kap.

4 §

Paragrafen innehåller bestämmelser om vilka som har rätt att bli mottagna i gymnasiesärskola.

I *första stycket* ersätts begreppet *kunskapskrav* med begreppet *betygskriterier*. Medan de nuvarande kunskapskraven endast föreskrivits för godkända betyg i gymnasieskolan, föreslår utredningen att betygskriterier föreskrivs även för ett icke godkänt betyg, Fx. Därför preciseras i paragrafen att det är betygskriterierna för godkända betyg i gymnasieskolan som bedömning om gymnasiesärskola ska göras mot.

Ändringarna innebär inte någon förändring i sak.
Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1, 12.2.3. och 13.1.3.

23 §

Paragrafen reglerar betygsskalan för i gymnasiesärskolan.

Begreppet *kunskapskrav* ersätts i *första och andra styckena* med begreppet *betygskriterier*. Betygsättning enligt betygskriterier innebär att en kompensatorisk princip ska tillämpas för betygen A–D. För betyget E gäller dock inte en kompensatorisk princip vilket innebär samtliga betygskriterier för betyget E ska vara uppfyllda för ett godkänt betyg.

Upplysningsbestämmelsen i *tredje stycket* omformuleras för att tydligare uttrycka att de föreskrifter som meddelas av regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer har sin grund i regeringens så kallade restkompetens enligt 8 kap. 7 § regeringsformen.

Paragrafen behandlas i avsnitten 13.1.2 och 13.1.3.

25 §

Paragrafen reglerar möjligheten att vid betygsättning i gymnasiesärskolan bortse från enstaka delar av betygskriterierna, om det finns särskilda skäl.

Ändringen innebär att begreppet *kunskapskrav* ersätts med begreppet *betygskriterier*. Det får dock aldrig bortses från enstaka delar av betygskriterierna när det gäller de betygskriterier som rör säkerhet och de som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter. Då ska, för ett godkänt betyg, betygskriterierna för det lägst godkända betyget (E) alltid vara uppfyllda.

I gymnasiesärskolan finns det endast betygskriterier för godkända betygssteg.

Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1 och 13.1.3.

20 kap.

36 §

I paragrafen finns bestämmelser om betygsbeteckningar inom kommunal vuxenutbildning.

Ändringarna i *andra* och *fyärde styckena* är en följd av att begreppet betygskriterier införs och att ordet *uppnår* som används för kunskapskrav ersätts av *uppfyller* som används för betygskriterier. I författningstexten förtydligas att det vid betygssättning är i relation till betygskriterierna som en bedömning görs.

Ändringen i *tredje stycket* är en följd av införandet av ett icke godkänt betyg som betecknas Fx. Det nuvarande icke godkända betyget F finns kvar som det lägsta betyget i betygsskalan. Betyget Fx visar att eleven inte uppfyllt samtliga betygskriterier för ett godkänt betyg men ligger nära ett godkänt betyg (E).

Paragrafen behandlas i avsnitten 13.1.2 och 13.1.3.

37 §

Paragrafen innehåller bestämmelser om att betyg ska sättas utifrån betygskriterier i den kommunala vuxenutbildningen.

Ändringen består av att begreppet *kunskapskrav* ersätts med begreppet *betygskriterier*. Ändringen är en följd av att betygskriterier införs vilket beskrivs i kommentaren till 3 kap. 2 §. Betygssättning enligt betygskriterier innebär att en kompensatorisk princip ska tillämpas för betygen A–D. För betyget E gäller dock inte en kompensatorisk princip vilket innebär samtliga betygskriterier för betyget E ska vara uppfyllda för ett godkänt betyg. I och med införandet av ytterligare ett icke godkänt betyg (Fx) i utbildningen på grundläggande och gymnasial nivå ska kunskaperna vid ett icke godkänt betyg också ställas i relation till betygskriterierna för betyget Fx.

Paragrafen behandlas i avsnitten 11.3.1 och 12.2.1.

38 §

Paragrafen innehåller bestämmelser om möjligheter att vid betygsättning göra undantag från enstaka delar av betygskriterier, om det finns särskilda skäl.

Ändringen i *första stycket* innebär att begreppet *kunskapskrav* ersätts med begreppet *betygskriterier*. Paragrafen anpassas också till övriga paragrafer i skollagen som reglerar möjligheten att vid betygsättning göra undantag från *enstaka delar* av betygskriterierna, till exempel 10 kap. 21 § och 15 kap. 26 §.

Eftersom betygskriterier införs för det icke godkända betyget Fx gäller regleringen i *första stycket* även vad gäller att bortse från enstaka delar av betygskriterierna när betyget Fx sätts. Det får dock aldrig bortses från enstaka delar av betygskriterierna för betyget E när det gäller de betygskriterier som rör säkerhet och de som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter. Då ska, för ett godkänt betyg, betygskriterierna för det lägst godkända betyget (E) alltid ska vara uppfyllda. Därför ändras regleringen i *tredje stycket* så det framgår att betygskriterierna för det lägst godkända betyget alltid ska uppfyllas.

Paragrafen behandlas i avsnitten 12.2.1 och 13.1.3.

40 §

Paragrafen innehåller bestämmelser om prövning i kommunal vuxenutbildning.

Ändringen i *tredje stycket* innebär att prövning inom utbildning på gymnasial nivå och i särskild utbildning på gymnasial nivå görs utifrån betygskriterier. Ändringen är en följd av införandet av betygskriterier vilket beskrivs i kommentaren till 3 kap. 2 §.

Paragrafen behandlas i 12.2.1.

18.2 Förslaget till ändringar i skollagen (2010:800)²

15 kap.

22 §

I paragrafen finns bestämmelser om när betyg ska sättas i gymnasieskolan.

Första stycket har strukturerats om till en punktlista. I *första punkten* består ändringen av att det anges att betyg ska sättas i ämnet. Ämnen är uppdelade i nivåer som följer på varandra i progression och efter varje avslutad nivå sätts ett nytt betyg i ämnet som ersätter det förra betyget. Betyget i ämnet visar kvaliteten på de kunskaper eleven har i ämnet så långt eleven läst, eller med andra ord till och med den nivå eleven fått betyg på.

Andra stycket är nytt vilket innebär att det nuvarande andra stycket flyttas till en ny paragraf, 22 a §. Av det *andra stycket* framgår att det betyg eleven får i ett ämne efter en viss avslutad nivå också omfattar underliggande nivåer i ämnet, vilket kommer sig av att det efter varje avslutad nivå sätts ett nytt betyg i ämnet som ersätter det förra betyget. Det framgår vidare av *andra stycket* att ett icke godkänt betyg däremot inte raderar ett eventuellt tidigare godkänt betyg i ämnet. Har eleven visat godkända kunskaper i ämnet, efter en eller flera nivåer, blir eleven inte av med det godkända betyget för den omfattning av ämnet som betyget gäller för. Eleven kommer dock att också få ett icke godkänt betyg för omfattningen av den eller de icke godkända nivåerna.

Enligt det nya *tredje stycket* kan regeringen meddela föreskrifter om undantag från andra stycket. Utredningen bedömer att det för några ämnen skulle kunna passa mindre bra att betyget i ämnet byts ut efter varje nivå. I ett ämne som det görs undantag för ska eleven efter en viss nivå läsa vidare i ämnet utan att riskera att ett nytt lägre betyg sänker betyget för hela omfattningen av ämnet. Om regeringen använder möjligheten att föreskriva om undantag för ett visst ämne skulle det innebära att en elev som läser flera nivåer i ett ämne kan få mer än ett slutligt betyg i ämnet, som redovisas i examensbeviset.

Paragrafen behandlas i avsnitten 11.3 och 11.5.4.

² Förslag 1.2.

22 a §

Paragrafen ger regeringen bemyndigande att meddela föreskrifter om hur betygssättningen i gymnasieskolan ska gå till.

Paragrafen är ny och dess innehåll finns i nuvarande reglering i 22 § andra stycket. Innehållet flyttas för att inte 22 § ska bli för omfattande och för att bemyndigandet bedöms fungera i en egen paragraf då det inte är direkt kopplat till innehållet i 22 §. Regeringen har tidigare uttalat att bemyndigandet ger möjlighet att meddela föreskrifter till exempel om att läraren inte ensam ska sätta betyg vid utbildning som är arbetsplatsförlagd (prop. 2009/10:165, s. 785).

23 §

Paragrafen reglerar betygsskalan för ämnen i gymnasieskolan.

Ändringen består i att kurs ersätts med ämne. Av 22 § framgår att varje betyg som sätts i ämnet efter avslutad nivå är ett betyg i ämnet.

Paragrafen behandlas i avsnitten 13.1.2 och 13.1.3.

24 §

I paragrafen finns bestämmelser om betygskriterier.

I *första stycket* regleras att betygskriterier ska föreskrivas för ett ämne och att betyg ska bestämmas utifrån dessa kriterier. En bärande princip för införandet av ämnesbetyg är att ett ämne ska ha en uppsättning betygskriterier. Varje gång eleven får betyg i ämnet efter en avslutad nivå görs ett nytt ställningstagande av kvaliteten i elevens samlade kunskaper utifrån betygskriterierna och i förhållande till det centrala innehållet som gäller för varje nivå.

I *andra stycket* införs en möjlighet för regeringen att föreskriva om att ett visst ämne ska ha mer än en uppsättning betygskriterier. Det rör sådana ämnen där regeringen föreskriver om undantag enligt 22 § tredje stycket.

Upplysningsbestämmelsen i det nuvarande andra stycket flyttas till *tredje stycket* och omformuleras för att tydligare uttrycka att de föreskrifter som meddelas av regeringen eller den myndighet som

regeringen bestämmer har sin grund i regeringens så kallade restkompetens enligt 8 kap. 7 § regeringsformen.

Paragrafen behandlas i avsnitten 11.3, 11.3.1 och 11.3.4.

25 a §

Paragrafen innehåller bestämmelser om hur läraren vid betygssättningen ska förhålla sig till elevens resultat på det nationella provet. Ändringen innebär att kurs ersätts med ämne och mer specificerat den nivå i ämnet som det ges ett nationellt prov i.

Paragrafen behandlas i avsnitt 11.4.7.

16 kap.

23 §

Paragrafen reglerar hur utbildningen i ämnen struktureras i gymnasieskolan och hur omfattningen i ämnen ska anges.

I *första stycket* byts kurser ut till ämnen. Att utbildningen i gymnasieskolan ges i form av ämnen är grunden för en ämnesutformad gymnasieskolan. Vidare anges att ämnen består av nivåer.

I *andra stycket* framgår att poängomfattningen för varje nivå i ett ämne ska anges.

Paragrafen behandlas i avsnitten 11.3, 11.3.1 och 11.3.2.

24 §

Paragrafen reglerar elevens rätt att läsa om ett ämne och huvudmannens skyldighet att erbjuda ytterligare utbildning av samma slag.

I *första stycket* ändras paragrafen genom att kurs ersätts med ämne. I en ämnesutformad gymnasieskola med ämnesbetyg har en elev som har fått ett icke godkänt betyg i ett ämne efter en avslutad nivå rätt att läsa om ämnet och huvudmannen har en skyldighet att erbjuda utbildning av samma slag som den eleven fått underkänt på. Utbildning av samma slag som den eleven fått underkänt på innebär att eleven ska erbjudas att läsa om den eller de nivåer som det underkända betyget gäller för. Betygssättning i ämnen regleras i 15 kap. 22 §.

Bemyndigandet i *andra stycket* ger regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer rätt att föreskriva om vad som krävs för att få börja läsa ett ämne. Eftersom ämnen består av nivåer och det är progression mellan dessa ska det normalt sett inte finnas förkunskapskrav mellan en nivå och nästa i samma ämne. Det skulle dock kunna krävas, till exempel på grund av säkerhetsskäl, och därför finns även nivåer med i bemyndigandet.

Paragrafen behandlas i avsnitt 11.3.1.

27 §

Paragrafen reglerar kraven för vad som ska ingå i en yrkesexamen.

Första stycket ändras i enlighet med att kurser tas bort. Eftersom ett ämne läses i nivåer med start på den första nivån är det tillräckligt att ange ämnena med omfattning i form av gymnasiepoäng.

Andra stycket ändras genom att upplysningsbestämmelsen ändras i enlighet med att kurser tas bort och att det anges att ämnen är uppbyggda av nivåer. Bestämmelsen disponeras enligt en punktlista för att förbättra läsbarheten. Vidare omformuleras den för att tydligare uttrycka att de föreskrifter som meddelas av regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer har sin grund i regeringens så kallade restkompetens enligt 8 kap. 7 § regeringsformen.

Paragrafen behandlas i avsnitt 11.3.1.

28 §

Paragrafen reglerar kraven för vad som ska ingå i en högskoleförberedande examen.

Första stycket ändras i enlighet med att kurser tas bort. Eftersom ett ämne läses i nivåer med start på den första nivån är det tillräckligt att ange ämnena med omfattning i form av gymnasiepoäng.

Upplysningsbestämmelsen i *tredje stycket* ändras i enlighet med att kurser tas bort och att gymnasieskolan är ämnesutformad. Eftersom en viss godkänd nivå omfattar underliggande nivåer behöver endast den högsta nivå som gäller för att uppnå omfattningen i gymnasiepoäng anges. Vidare omformuleras upplysningsbestämmelsen för att tydligare uttrycka att de föreskrifter som meddelas av regeringen

eller den myndighet som regeringen bestämmer har sin grund i regeringens så kallade restkompetens enligt 8 kap. 7 § regeringsformen.

Paragrafen behandlas i avsnitt 11.3.1.

17 a kap.

12 §

Paragrafen reglerar hur utbildningen ges och hur omfattningen i ämnen ska anges inom vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år.

I *första stycket* ändras så att kurser tas bort och ämnen och nivåer läggs till. Ändringen är en konsekvens av att ämnesbetyg införs i vidareutbildningen i form av ett fjärde tekniskt år.

Andra stycket ändras genom att kurs tas bort och att poängomfattningen i stället ska anges för varje nivå i ett ämne.

I *tredje stycket* finns ett bemyndigande där kurs ersätts med ämne eller en viss nivå i ett ämne. Ändringen finns beskriven i kommentaren till 16 kap. 24 §.

Paragrafen behandlas i avsnitten 11.3.1 och 11.3.2.

14 §

Paragrafen reglerar elevens rätt att läsa om ett ämne och ett bemyndigande till regeringen om att föreskriva om detta.

I *första stycket* tas kurs bort. Det regleras att en elev som har fått ett icke godkänt betyg i ett ämne efter en avslutad nivå har rätt att läsa om ämnet.

Bemyndigandet i *andra stycket* ger regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer möjlighet att meddela ytterligare föreskrifter om vad som krävs för att få läsa om ett ämne.

Ändringarna beskrivs i kommentaren till 16 kap. 24 §.

Paragrafen behandlas i avsnitt 11.3.1.

18 kap.**22 §**

I paragrafen finns bestämmelser om när betyg ska sättas i gymnasie-särskolan.

Första och andra styckena har ändrats genom att kurs ersatts av ämne vilket innebär att betyg ska sättas i ämnet och inte på en kurs. Ämnena är uppdelade i nivåer som följer på varandra i progression och efter varje avslutad nivå sätts ett nytt betyg i ämnet som ersätter det förra betyget.

Tredje stycket är nytt vilket innebär att det nuvarande tredje stycket flyttas till ett *fjärde stycke*. Av det nya *tredje stycket* framgår att det betyg eleven får i ett ämne efter en viss avslutad nivå också omfattar underliggande nivåer i ämnet, vilket kommer sig av att efter varje avslutad nivå sätts ett nytt betyg i ämnet som ersätter det förra betyget. Det införs vidare en hänvisning till 23 § andra stycket, som reglerar när betyg inte sätts, samt regleras att ett eventuellt tidigare godkänt betyg i ämnet inte raderas på grund av att betyg inte sätts på nästkommande nivå i ämnet.

Det nya *fjärde stycket* motsvarar det nuvarande tredje stycket med ändringen att kurs har bytts ut mot ämne. Det nuvarande fjärde stycket har flyttats till en egen paragraf, 22 a §.

Paragrafen behandlas i avsnitten 11.3.1 och 11.3.3.

22 a §

Paragrafen är ny och dess innehåll finns i nuvarande reglering i 22 § fjärde stycket. Innehållet flyttas för att inte 22 § ska bli för omfattande och för att bemyndigandet bedöms fungera i en egen paragraf då det inte är direkt kopplat till innehållet i 22 §. Regeringen har tidigare uttalat att bemyndigandet ger möjlighet att meddela föreskrifter till exempel om att läraren inte ensam ska sätta betyg vid utbildning som är arbetsplatsförlagd (prop. 2009/10:165, s. 785).

23 §

Paragrafen reglerar betygsskalan för ämnen i gymnasiesärskolan.

Första stycket ändras genom att kurs ersätts med ämne. Av 22 § framgår att varje betyg som sätts i ämnet efter avslutad nivå är ett betyg i ämnet.

Paragrafen behandlas i avsnitten 13.1.2 och 13.1.3.

19 kap.

24 §³

Paragrafen reglerar för gymnasiesärskolan hur utbildningen i ämnen ges och hur omfattningen i ämnen ska anges.

Ändringen i *första stycket* innebär att kurs ersätts med ämne och att det anges att ämnen består av nivåer. Ändringen är en följd av att ämnesbetyg införs i gymnasiesärskolan.

I *andra stycket* tas kurs bort och nivå i ämne läggs till så att det framgår att poängomfattningen för varje nivå i ett ämne ska anges.

Paragrafen behandlas i avsnitten 11.3, 11.3.1 och 11.3.2.

25 §

Paragrafen reglerar elevens rätt att läsa om ett ämne och ett bemyndigande till regeringen om att föreskriva om detta samt om krav för att få läsa ett ämne.

Ändringen i *första stycket* innebär att kurs ersätts med nivå i ett ämne. Ändringarna i *första och andra styckena* finns beskrivna i kommentaren till 16 kap. 24 §.

Paragrafen behandlas i avsnitt 11.3.1.

³ Senaste lydelse 2012:109.

20 kap.

5 §

I paragrafen finns bestämmelser om formerna för den kommunala vuxenutbildningen.

Första stycket ändras genom att det preciseras att utbildning på grundläggande nivå, särskild utbildning på grundläggande nivå och utbildning i svenska för invandrare bedrivs i form av kurser och att utbildningen på gymnasial nivå och i särskild utbildning på gymnasial nivå bedrivs i form av ämnen som består av nivåer. Ändringen är en konsekvens av ämnesutformningen av utbildning på gymnasial nivå och i särskild utbildning på gymnasial nivå.

Andra och tredje styckena ändras så att kurser ersätts av nivåer i ämnen. Ämnen och nivåer finns beskrivna i kommentaren till 15 kap. 22 §.

Ett nytt *fjärde stycke* införs med ett nytt bemyndigande till regeringen eller den myndighet regeringen bestämmer att få föreskriva om att utbildning på gymnasial nivå eller i särskild utbildning på gymnasial nivå som inte bedrivs enligt gymnasieskolans eller gymnasiesärskolans ämnesplaner får bedrivs i form av kurser. Bemyndigandet ger möjlighet att även fortsatt bedriva orienteringskurser och individuella kurser i utbildning på gymnasial nivå eller i särskild utbildning på gymnasial nivå.

Ändringarna är en konsekvens av att gymnasieskolan och gymnasiesärskolan blir ämnesutformade och att kommunal vuxenutbildning i utbildning på gymnasial nivå och i särskild utbildning på gymnasial nivå anpassas till det genom att också ämnesutformas.

Paragrafen behandlas i avsnitten 11.3.1, 11.3.2, 11.6.1 och 11.6.2.

6 §

Paragrafen innehåller bestämmelser om kursplaner och ämnesplaner.

I *andra stycket* görs en ändring som innebär att också ämnen införs i bemyndigandet. Ändringen är en konsekvens av att ämnesplaner finns med i bemyndigandet och att utbildning på gymnasial nivå och särskild utbildning på gymnasial nivå ämnesutformas.

Paragrafen behandlas i avsnitten 11.1, 11.3.1 och 11.6.1.

9 §

Paragrafen innehåller bestämmelser om rätt att fullfölja utbildning och om huvudmannens möjligheter att besluta att en elevs utbildning ska upphöra.

Första stycket ändras genom att ämne införs med tillägget att rätten är kopplad till en viss nivå i ämnet. Även i *andra stycket* består ändringen av att ämne införs och att det är utbildningen på den aktuella nivån i ämnet som ska upphöra.

Ändringen är en följd av att ämnen som är indelade i nivåer införs i utbildning på gymnasial nivå och i särskild utbildning på gymnasial nivå.

Paragrafen behandlas i avsnitten 11.3.1, 11.3.2 och 11.6.1.

19 e §

Paragrafen reglerar ett bemyndigande till regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer att föreskriva om rätt att delta i utbildning på gymnasial nivå.

I paragrafen ersätts kurser med ämnen och nivåer i dessa ämnen. Ändringen är en följd av att ämnen som är indelade i nivåer införs i utbildning på gymnasial nivå. Någon förändring i sak är inte avsedd.

Paragrafen behandlas i avsnitten 11.3.1 och 11.3.2.

35 §

Paragrafen innehåller bestämmelser om betyg på kurser.

Första stycket har det som rör betygssättning i ämnen i utbildning på gymnasial nivå och i särskild utbildning på gymnasial nivå flyttats till en ny paragraf, 35 a §. De utbildningar där betyg ska sättas på avslutad kurs räknas upp.

Bemyndigandet i *tredje stycket* flyttas till en separat paragraf, 20 kap. 35 b §, vilket beskrivs i kommentaren till paragrafen.

Ändringen är en följd av att ämnesbetyg införs i utbildning på gymnasial nivå och i särskild utbildning på gymnasial nivå.

Paragrafen behandlas i avsnitt 11.3.1.

35 a §

Paragrafen är ny och innehåller bestämmelser om betyg i ämnen inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och i särskild utbildning på gymnasial nivå.

Paragrafen motsvarar 15 kap. 22 § i gymnasieskolan och 18 kap. 22 § i gymnasiesärskolan.

I *första stycket* första punkten regleras betygssättning i ämnen som en följd av att ämnesbetyg införs, vilket beskrivs i kommentaren till 15 kap. 22 §.

Ändring i *andra stycket* och bemyndigandet som införs i *tredje stycket* motsvarar också ändringarna i 15 kap. 22 § andra och tredje styckena och finns beskrivna i kommentaren till samma paragraf.

Paragrafen behandlas i avsnitten 11.3.1, 11.3.3, 11.3.4, 11.5.4 och 11.6.1.

35 b §

Paragrafen är ny och lydelsen fanns tidigare i 35 § tredje stycket. Bemyndigandet placeras i en egen paragraf i och med att 35 a § införs. Det skulle annars vara nödvändigt med bemyndiganden i både 35 § och i 35 a § vilket, förutom upprepningen, skulle leda till att 35 a § skulle bli alltför omfattande som paragraf. Som en konsekvens av ämnesbetyg i utbildning enligt 35 a § införs ämnen i bemyndigandet i 35 b §.

Paragrafen behandlas i avsnitten 11.1.1, 11.6.1 och 11.6.2.

37 §

Paragrafen innehåller bestämmelser om betygskriterier.

Första stycket ändras till följd av att ämnesbetyg införs för utbildning på gymnasial nivå och i särskild utbildning på gymnasial nivå. Kurser tas bort och det framgår i stället att betyg ska sättas utifrån bestämda betygskriterier för ämnet.

I *andra stycket* består ändringen av att ämne införs till följd av ämnesbetyg i utbildning på gymnasial nivå och i särskild utbildning på gymnasial nivå.

Tredje stycket är nytt och innebär att nuvarande tredje stycke blir ett *fjärde stycke*. Ändringen i tredje stycket motsvarar ändringen i 15 kap. 24 § andra stycket och beskrivs i kommentaren till den paragrafen.

Paragrafen behandlas i avsnittet 11.3.1.

37 a §

Paragrafen reglerar att nationella prov särskilt ska beaktas vid betygsättning.

Ändringen innebär att ämne införs och mer specificerat den nivå i ämnet som det ges ett nationellt prov i.

Paragrafen behandlas i avsnitten 11.1.1 och 11.5.7.

39 §

Paragrafen reglerar när betyg inte ska sättas om det saknas underlag för bedömning.

Ändringen består av att ämne och mer specificerat viss nivå läggs till. Ändringen är en följd av införandet av ämnesbetyg och innebär ingen förändring i sak.

Paragrafen behandlas i avsnitten 11.1.1 och 11.1.2.

40 §

Paragrafen innehåller bestämmelser om prövning.

Första stycket ändras så att ämne och nivå införs och att en punktlista införs. En elev i gymnasieskolan eller gymnasiesärskolan ska kunna pröva i ett ämne enligt första punkten även om eleven har ett betyg i ämnet, ifall det gäller prövning i ett ämne på en nivå som eleven inte har betyg på eller inte godkänt betyg efter.

Ändringen i *andra stycket* innebär att rätten att pröva hos en huvudman också gäller ämne. Eftersom stycket gäller prövning i både kurser och ämnen anges vilka utbildningar som ges i form av kurser respektive ämnen.

Ändringen i *tredje stycket* innebär att ämne och nivå läggs till som konsekvens av införandet av ämnesbetyg i utbildning på gymnasial

nivå och i särskild utbildning på gymnasial nivå. Eftersom prövning i både kurser och ämnen regleras anges de utbildningar som ska pröva enligt betygskriterier i kursplaner respektive ämnesplaner.

Paragrafen behandlas i avsnitten 11.3.1, 11.5.5 och 11.6.1.

44 §

Paragrafen reglerar rätten att få sin kunskaper dokumenterade i ett intyg.

I *första stycket* införs att en elev som läst ett ämne i en eller flera nivåer ska få ett intyg om eleven önskar det.

I *tredje stycket* finns ett bemyndigande som utvidgas med att även ämnen ingår.

Ändringarna är en följd av införandet av den ämnesutformade gymnasieskolan och innebär ingen ändring i sak.

Paragrafen behandlas i avsnitten 11.1.1, 11.3.1 och 11.6.1.

18.3 Förslaget till ändringar i lagen (2007:1157) om yrkesförarkompetens

8 kap.

3 §

Paragrafen reglerar när utbildningsverksamhet för yrkesförarkompetens inte behöver tillstånd.

Ändringen består av att *kurs* ersätts med *ämne* vilket är en följd av ämnesutformningen i gymnasieskolan och i kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå.

Paragrafen behandlas i avsnitt 11.1.1.

18.4 Övriga förordningsändringar

Utöver de författningsförslag utredningen lämnat förslag på bedöms att följdändringar med anledning av utredningens förslag behöver göras i följande förordningar.

1. Förordning (1991:1124) om avgifter för provning inom skolväsendet
2. Förordning (1993:185) om arbetsförhållanden vid vissa internationella vägtransporter
3. Förordning (1993:221) för Sveriges lantbruksuniversitet
4. Körkortsförordning (1998:980)
5. Studiestödsförordning (2000:655)
6. Förordning (2003:255) om försöksverksamhet med distansundervisning i gymnasieskolan i Emmaboda kommun
7. Förordning (2007:662) om extra ersättning till kommuner 2007–2009 för att påskynda utlänningars etablering på arbetsmarknaden
8. Förordning (2007:1164) för Försvarshögskolan
9. Förordning (2007:1470) om yrkesförarkompetens
10. Förordning (2008:793) om försöksverksamhet med riksrekryterande gymnasial spetsutbildning
11. Förordning (2009:130) om yrkeshögskolan
12. Förordning (2009:1251) om betygsrätt för viss utbildning inom fordonsindustrin
13. Förordning (SKOLFS 2010:14) om examensmål för gymnasieskolans nationella program
14. Förordning (2011:7) om dansarutbildning
15. Förordning (2011:326) om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare
16. Förordning (2011:355) om försöksverksamhet med riksrekryterande spetsutbildning i grundskolans högre årskurser
17. Förordning (2011:398) om särskild utbildning med judiska studier i grundskolan
18. Förordning (2011:682) om försöksverksamhet med distansundervisning i gymnasieskolan i Torsås kommun
19. Förordning (2011:1108) om vuxenutbildning

- 20.Förordning (SKOLFS 2012:101) om läroplan för vuxenutbildningen
- 21.Förordning (2012:509) om betygsrätt för viss utbildning vid internationella skolor
- 22.Förordning (2014:47) om statsbidrag för undervisning under skollov
- 23.Förordning (2014:854) om vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år och statsbidrag för sådan utbildning
- 24.Förordning (2015:195) om ett nationellt informationssystem för skolväsendet
- 25.Förordning (2015:218) om statsbidrag till folkbildningen
- 26.Förordning (2015:403) om statsbidrag för kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och särskild utbildning för vuxna på gymnasial nivå
- 27.Förordning (2015:1047) med instruktion för Statens skolverk
- 28.Förordning (2016:937) om statsbidrag för regional yrkesinriktad vuxenutbildning
- 29.Förordning (2017:1106) om en försöksverksamhet med datorbaserade nationella prov, extern bedömning och medbedömning
- 30.Förordning (2017:175) om försöksverksamhet med betyg från årskurs 4 i grundskolan, grundsärskolan och sameskolan och från årskurs 5 i specialskolan
- 31.Förordning (2018:42) om särskilt anställningsstöd
- 32.Förordning (2018:1519) om behörighetsgivande och högskoleintroducerande utbildning

Referenser

Lagar

Förvaltningslagen (2017:900).

Högskolelagen (1992:1434).

Lag (2007:1157) om yrkesförarkompetens.

Lag (2009:128) om yrkeshögskolan.

Lag (2018:1197) om Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter.

Regeringsformen (1974:152).

Skollagen (1985:1100).

Skollagen (2010:800).

Förordningar och föreskrifter

Förordning (SKOLFS 1994:2) om 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna.

Förordning (SKOLFS 2000:135) om kursplaner för grundskolan.

Förordning (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.

Förordning (SKOLFS 2010:250) om läroplan för specialskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet i vissa fall.

Förordning (SKOLFS 2010:251) om läroplan för sameskolan, förskoleklassen och fritidshemmet i vissa fall.

Förordning (SKOLFS 2010:255) om läroplan för grundsärskola.

Förordning (SKOLFS 2011:144) om läroplan för gymnasieskolan.

Förordning (SKOLFS 2012:101) om läroplan för vuxenutbildningen.

- Förordning (SKOLFS 2013:148) om läroplan för gymnasie-särskolan.
- Förordning (1999:844) om ändring i gymnasieförordningen (1992:394).
- Förordningen (2009:130) om yrkeshögskolan.
- Förordning (2011:326) om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare.
- Förordning (2011:1108) om vuxenutbildning.
- Förordning (2014:854) om vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år och statsbidrag för sådan utbildning.
- Förordning (2015:1047) med instruktion för Statens skolverk.
- Förordning (2016:709) om statsbidrag för fortbildning av lärare när det gäller svenska som andraspråk och kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare.
- Förordning (2018:1510) om försöksverksamhet med behörighetsprov för tillträde till högskoleutbildning.
- Gymnasieförordningen (2010:2039).
- Högskoleförordningen (1993:100).
- Kommittéförordning (1998:1474).
- Skolförordningen (2011:185).
- Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2000:134) om tillämpningen av betygsriterier i gymnasieskolan och inom gymnasial vuxenutbildning.
- Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2000:141) om betygsriterier för grundskolans ämnen.
- Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2011:196) om vilka kurser enligt kursplaner som motsvaras av kurser enligt ämnesplaner och får ingå i en gymnasieexamen.
- Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2012:4) om vilka yrkeskunskaper som krävs för att undervisa i ett yrkesämne.
- Statens skolinspektions föreskrifter (SKOLFS 2011:155) om ansökan om betygsrätt för vuxenutbildning.
- Universitets- och högskolerådets föreskrifter (UHRFS 2013:4) om kvalificerade och relevanta yrkeskunskaper för särskild behörighet till utbildning som leder till yrkeslärarexamen.

Propositioner

- Proposition 1968:140. *Angående riktlinjer för det frivilliga skolväsendet.*
- Proposition 1983/84:116. *Gymnasieskola i utveckling.*
- Proposition 1990/91:85. *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen.*
- Proposition 1991/92:150. *Med förslag om slutlig reglering av statsbudgeten för budgetåret 1992/93, m.m. (avser finansieringsprincipen).*
- Proposition 1991/92:95 *om valfrihet och fristående skolor.*
- Proposition 1992/93:220. *En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan.*
- Proposition 1992/93:250. *Ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och särvox.*
- Proposition 1994/95:85. *Betyg i det obligatoriska skolväsendet.*
- Proposition 1995/96:184. *Tillträde till högre utbildning m.m.*
- Proposition 1996/97:110. *Vissa skolfrågor m.m.*
- Proposition 1997/98:169. *Gymnasieskola i utveckling – kvalitet och likvärdighet.*
- Proposition 2003/04:140. *Kunskap och kvalitet – elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan.*
- Proposition 2008/09:66. *En ny betygsskala.*
- Proposition 2008/09:199. *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan.*
- Proposition 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet.*
- Proposition 2011/12:50. *En gymnasiesärskola med hög kvalitet.*
- Proposition 2012/13:195. *Minskade krav på dokumentation i skolan.*
- Proposition 2013/14:148. *Vissa skolfrågor.*
- Proposition 2017/18:14. *Nationella prov – rättvisa, likvärdiga, digitala.*
- Proposition 2017/18:204. *Fler vägar till kunskap – en högskola för livslångt lärande.*

Proposition 2019/20:105. *Komvux för stärkt kompetensförsörjning.*
Proposition 2019/20:1. *Budgetproposition för 2020.*

Övrigt från riksdagen, regeringen och Utbildningsdepartementet

Direktiv 1994:29. *Utvecklingen i gymnasieskolan.*

Direktiv 1994:128. Tilläggsdirektiv till Kommittén för gymnasieskolans utveckling (U 94:02).

Direktiv 2001:8. Tilläggsdirektiv till Gymnasiekommittén 2000 (U 2000:06).

Direktiv 2007:08. *En reformerad gymnasieskola.*

Direktiv 2007:143. Tilläggsdirektiv till Gymnasieutredningen (U 2007:01).

Direktiv 2009:84. *Den framtida gymnasiesärskolan.*

Direktiv 2010:27. Tilläggsdirektiv till Gymnasiesärskoleutredningen (U 2009:04).

Direktiv 2015:31. *En attraktiv gymnasieutbildning för alla.*

Direktiv 2015:82. Tilläggsdirektiv till Gymnasieutredningen (U 2015:01).

Direktiv 2015:141. Tilläggsdirektiv till Gymnasieutredningen (U 2015:01).

Ds 1998:43. *Myndigheternas föreskrifter (1998).*

Ds 2008:13. *En ny betygsskala.*

Ds 2000:24. *Ämnesbetyg i en kursutformad gymnasieskola.*

U2001/2174/G. Uppdrag (till Statens skolverk) att utveckla modeller för hur mål för utbildningen i gymnasieskolans ämnen kan beskrivas i ett system med ämnesbetyg m.m.

U2009/312/S. Uppdrag (till Statens skolverk) att utarbeta nya kursplaner och kunskapskrav för grundskolan och motsvarande skolformer m.m.

U2009/2114/G. Uppdrag (till Statens skolverk) avseende examensmål och ämnesplaner för gymnasieskolan m.m.

U2017/03739/GV. Uppdrag (till Statens skolverk) att digitalisera de nationella proven m.m.

Utbildningsutskottets betänkande 2019/20:UbU22. *Komvux för stärkt kompetensförsörjning.*

Statliga offentliga utredningar (SOU)

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

SOU 1963:42. *Ett nytt gymnasium.*

SOU 1963:50. *Fackskolan.*

SOU 1977:9. *Betygen i skolan.*

SOU 1981:96. *En reformerad gymnasieskola.*

SOU 1986:2. *En treårig yrkesutbildning, Del I, Riktlinjer för fortsatt arbete.*

SOU 1992:86. *Ett nytt betygssystem.*

SOU 1995:71. *Behörighet och urval – förslag till nya regler för antagning till universitet och högskolor. Delbetänkande.*

SOU 1996:1. *Den nya gymnasieskolan – hur går det?*

SOU 1997:107. *Den nya gymnasieskolan – problem och möjligheter.*

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

SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet.*

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

SOU 2010:96. *Riktiga betyg är bättre än höga betyg – förslag till omprövning av betyg.*

SOU 2011:8. *Den framtida gymnasiesärskolan – en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning.*

SOU 2016:25. *Likvärdigt, rättssäkert och effektivt – ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning.*

SOU 2016:77. *En gymnasieutbildning för alla – åtgärder för att alla unga ska påbörja och fullfölja en gymnasieutbildning.*

SOU 2017:20. *Tillträde för nybörjare – ett öppnare och enklare system för tillträde till högskoleutbildning.*

SOU 2017:35. *Samling för skolan – Nationell strategi för kunskap och likvärdighet.*

- SOU 2017:54. *Fler nyanlända elever ska uppnå behörighet till gymnasiet.*
- SOU 2018:71. *En andra och en annan chans – ett komvux i tiden.*
- SOU 2019:40. *Jämlikhet i möjligheter och utfall i den svenska skolan.*
- SOU 2019:69. *Validering – för kompetensförsörjning och livslångt lärande.*
- SOU 2020:28. *En mer likvärdig skola – minskad skolsegregation och förbättrad resurstilldelning.*

Myndigheter

- Högskoleverket (1996). *Förslag till meritvärdering vid urval på betyg. Högskoleverkets förslag till meritvärdering av nya och gamla gymnasiebetyg m.m.* Rapport 1996:26 R.
- SCB (2019). *Vuxenutbildningens betydelse i det svenska skolsystemet.*
- Skolinspektionen (2018). *Garanterad undervisningstid i gymnasieskolan.*
- Skolinspektionen (2019). *Betygssättning på högskoleförberedande program i kursen svenska 3. Tematisk kvalitetsgranskning, dnr 400–2017:10213.*
- Skolverket (2000a). *Helheten i utbildningen, utbildning på entreprenad, betygssättningen. Nationella kvalitetsgranskningar 2000.* Rapport 190.
- Skolverket (2000b). *Reformeringen av gymnasieskolan – en sammanfattande analys.* Rapport nr 187.
- Skolverket (2002). *Ämnesbetyg i en kursutformad gymnasieskola – Skolverkets svar på ett regeringsuppdrag.*
- Skolverket (2006). *Redovisning av uppdrag avseende ämnesbetyg för gymnasieskolan mm. Dnr 61–2004:2637.*
- Skolverket (2008). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier.* Upplaga 2:1.
- Skolverket (2011a). *Gymnasieskola 2011.*
- Skolverket (2011b). *Redovisning av uppdrag om avbrott i vuxenutbildningen. Dnr 71-2011:952.*
- Skolverket (2013). *Gymnasiesärskola 2013.*

- Skolverket (2014). *Gymnasieskola: betyg och studieresultat*. Sveriges officiella statistik.
- Skolverket (2015a). *Undervisningstid och heltidsstudier i gymnasieskolan*. Rapport 422.
- Skolverket (2015b). *Uppföljning hösten 2014 av introduktionsprogrammets första kull*. Dnr 2014:55.
- Skolverket (2016a). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*. Dnr 2014:892.
- Skolverket (2016b). *Betygsskalan och betygen B och D*. Stödmaterial.
- Skolverket (2017). *TIMSS, TIMSS-advanced och betygen*. Analys av sambandet mellan svenska betyg och de internationella TIMSS-studierna.
- Skolverket (2018a). *Betyg och betygssättning. Skolverkets allmänna råd med kommentarer*. (SKOLFS 2018:247).
- Skolverket (2018b). *Mottagande i grundskola och gymnasiesärskola samt urval till gymnasiesärskolans nationella program. Skolverkets allmänna råd med kommentarer*.
- Skolverket (2018c). Sveriges officiella statistik, *Gymnasieskolan – Betyg och studieresultat*.
- Skolverket (2018d). *Uppföljning av språkin introduktion*. Rapport 469.
- Skolverket (2018e). *Elever nära examen som övergår till komvux – en registerstudie*. Rapport 473.
- Skolverket (2018f). *Övergång till komvux för avgångselever från gymnasieskolan, läsåren 2012/13*. Sveriges officiella statistik.
- Skolverket (2019a). *Analys av likvärdig betygssättning mellan elevgrupper och skolor. Jämförelser mellan betyg och nationella prov i årskurs 9*. Rapport 475.
- Skolverket (2019b). *Attityder till skolan 2018*. Rapport 479.
- Skolverket (2019c). *Slutbetyg i grundskolan våren 2019*. PM, dnr 5.1.1-2019:1342.
- Skolverket (2019d). *Introduktionsprogram, eleverna och deras sysselsättning efteråt*. Rapport 2019:484.
- Skolverket (2019e). *Uppföljning av gymnasieskolan 2019*. Rapport 480.

- Skolverket (2019f). *Gymnasieskola: betyg och studieresultat*. Sveriges officiella statistik.
- Skolverket (2019g). *Betyg och studieresultat i gymnasieskolan år 2019*. PM, dnr 2019:01883.
- Skolverket (2019h). *Särskild utbildning för vuxna – riksnivå*. Elever och grupper läsåren 1998/99–2018/19, Sveriges officiella statistik.
- Skolverket (2019j). *Elever, kursdeltagare och studieresultat i grundläggande och gymnasial vuxenutbildning år 2018*. PM, dnr 2018:01723.
- Skolverket (2020a). *Analys av likvärdig betygssättning i gymnasieskolan. Jämförelser mellan kursbetyg och kursprov*. Rapport 2020:3.
- Skolverket (2020b). *Elever i gymnasieskolan läsåret 2019/20*. PM, dnr 2019:00860.
- Skolverket (2020c). *Att särskilt beakta nationella prov. Statistiska analyser av relationer mellan betyg och provbetyg i årskurs 9*. Dnr 2018:01481.
- Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan Lgr 69, allmän del*.
- Skolöverstyrelsen (1970). *Läroplan för gymnasieskolan Lgy 70, allmän del*. Tredje upplagan (1983).
- Skolöverstyrelsen (1971). *Betygssättning i grundskola och gymnasieskola*. Rapport.
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan Lgr 80, allmän del*.
- Universitets- och högskolerådet (2017). *Antagning till högre utbildning vårterminen 2017*. Rapport 2017:2.

Övrig litteratur

- Arensmeier, Cecilia (2019). *Grundskolebetyg under tre betygssystem. Fördelning på betygssteg och genomsnittliga ämnesbetyg 1990–2017*. Rapport, Örebro universitet.
- Arvidsson (2018). *Nya nyanser av UVAS – Ungas övergång från gymnasiesärskola till arbetslivet*.

- Autism- och aspergerförbundet (2018). *Rapport – medlemsundersökning om skolgången*. Demoskop.
- Black Paul och Wiliam Dylan (1998). "Assessment and classroom learning" *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, 7–74.
- Carlsson Kendall Gunilla (2015). *Elever med svag teoretisk begåvning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- EVA Danmarks Evalueringsinstitut (2019). *Evalueringen af 7-trinsskalaen. Samlet rapport*.
- Fletcher-Wood Harry (2019). *Responsiv undervisning – kognitionsvetenskap och formativ bedömning i praktiken*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Green Jenny (2018). *Återkoppling för lärande och utveckling av undervisningen*. Artikel från Skolverkets webbaserade utbildning om återkoppling, www.skolverket.se.
- Gustafsson Jan-Eric, Sörlin Sverker och Vlachos Jonas (2016). *Policyidéer för svensk skola*. Stockholm: SNS förlag.
- Gustafsson Jan-Eric, Cliffordson Christina och Erickson Gudrun (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – problem och möjligheter*. Stockholm: SNS förlag.
- Göteborg Stad (2016). *Avbrott inom vuxenutbildningen – vilka avbryter och varför?*
- Hattie John och Clarke Shirley (2019). *Feedback – så återkopplar du i klassrummet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hirsh Åsa (2018). *Bedömning i skolan – vad och varför?* Artikel från Skolverkets webbaserade utbildning om betygssättning i årskurs 4–6, www.skolverket.se.
- Hult Agneta och Olofsson Anders (red.) (2017). *Utvärdering och bedömning i skolan – för vem och varför?* Stockholm: Natur & Kultur, andra utgåvan.
- Hultén, Magnus (2019). *Striden om den goda skolan. Hur kunskapsfrågan enat, splittrat och förändrat svensk skola och skoldebatt*. Lund: Nordic Academic Press.
- Jönsson Anders (2013). *Lärande bedömning*. Gleerups, tredje upplagan.

- Klapp Alli (2017). *Betygssystemet bygger på felaktiga antaganden om elevers motivation*. Artikel från www.skolaochsamhalle.se. (hämtad 2019-02-21).
- Klapp Alli (2018). *Betyg – deras funktioner och vad de mäter*. Artikel från Skolverkets webbaserade utbildning om betygssättning i årskurs 4–6, www.skolverket.se.
- Lindblad Ida, Westerlund Joakim, Gillberg Christopher och Fernell Elisabeth (2018). *Har alla barn i grundskolan förutsättningar att klara nya läroplanens krav?* Originalstudie i *Läkartidningen* 2018 volym 115.
- Lundahl Christian, Hultén Magnus, Klapp Alli och Mickwitz Larissa (2015). *Betygens geografi. Forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt*. Delrapport från Skolforskprojektet, Vetenskapsrådet.
- Lundahl Christian, Hultén Magnus och Tveit Sverre (2016). *Betygssystem i internationell belysning*. Skolverket.
- Lärarnas Riksförbund (2016). *Påtryckningar mot betygssättande lärare*. PM.
- Nordberg, Charlotte (2019). *Nationella provet i matematik i årskurs 9, 2019*. Prim-gruppen, Stockholms universitet.
- OECD (1992). *Review of Education Policy in Sweden: Examiners Reports and Questions*.
- OECD (2012). *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*. PISA, OECD Publishing.
- OECD (2019). *OECD Economic Surveys Sweden March 2019, Overview*.
- Olovsson Tord Göran (2017). *Utvärdering och bedömning i skolan – för vem och varför?* (red. Hult och Olofsson) Kapitel 10 ”Betygens införande i årskurs 6”. Natur & Kultur, andra utgåvan.
- Riksförbundet Attention (2016). *Fortfarande svår skolgång för många elever med NPF – en undersökning om hur barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar har det i skolan och hur det påverkar familjen*. Rapport.

Sollerman, Samuel (2018). *Kan man räkna med PISA och TIMSS? Relevansen hos internationella storskaliga mätningar i matematik i en nationell kontext*. Avhandling, Stockholms universitet.

The state of Queensland (Queensland Curriculum & Assessment Authority) (2014). *School based assessment – the Queensland system*.

Tholin, Jörgen (2006). *Att kunna klara sig i ökänd natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Avhandling, Göteborgs universitet.

Webbsidor

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en.

<https://minedu.fi/sv/framsida> (Undervisnings- och kulturministeriet i Finland).

<https://www.kau.se/resurssidor/larandemal/taxonomier-larande> (2019-03-28).

<https://www.oph.fi/sv> (Utbildningsstyrelsen i Finland).

<https://www.regeringen.se/artiklar/2019/09/fortbildning-och-kompetensutveckling-for-larare-och-skolledare/> (2020-02-27).

<https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/org/id610/> (Kunnskapsdepartementet i Norge).

<https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2019-12-18-mer-betoning-pa-faktakunskaper-i-forslag-till-forandrade-kursplaner> (2020-01-29).

<https://www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/digitalisering/digitala-nationella-prov/digitalisering-av-de-nationella-proven> (2020-02-20).

<https://www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/sa-arbetar-vi-med-att-revidera-kurs-och-amnesplanerna> (2019-10-04).

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/nationella-skolutvecklingsprogram#h-Programbedomningochbetyg> (2020-02-27).

<https://www.udir.no/> (Utdanningsdirektoratet i Norge).

<https://www.uvm.dk/> (Børne- og undervisningsministeriet i Danmark).

<https://www.uvm.dk/uddannelsessystemet/7-trins-skalaen/anvendelse-af-7-trins-skalaen> (2020-01-29).

Podcast

Skolverket (2019). *Är matriser förbjudna nu? Med Anna Karlefjärd (Karlstad universitet) och Nicklas Mörk (lärare)*
www.skolverket.se (2019-05-14).

Kommittédirektiv 2018:32

Betygssystemet ska främja kunskapsutveckling och betygen ska bättre spegla elevers kunskaper

Beslut vid regeringssammanträde den 26 april 2018

Sammanfattning

En särskild utredare ska utreda och föreslå hur ämnesbetyg kan införas i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Utredaren ska även utreda och lämna förslag på justeringar i betygssystemet för alla skolformer. Syftet är att främja elevers, såväl flickors som pojkars, kunskapsutveckling och att betygen bättre ska spegla elevers kunskaper.

Utredaren ska bl.a.

- föreslå en modell för ämnesbetyg för gymnasieskolan och gymnasiesärskolan,
- analysera hur denna modell ska förhålla sig till vuxenutbildningen,
- analysera om, och i så fall föreslå hur, kompensatoriska inslag ska införas i betygssystemet för alla skolformer som har betyg,
- föreslå sätt att synliggöra och dokumentera elevens kunskapsutveckling när kunskapsnivån inte motsvarar ett godkänt betyg,
- analysera konsekvenserna av utredarens förslag för behörighet och urval till högskoleutbildning och yrkeshögskolans utbildningar, och
- lämna nödvändiga författningsförslag.

Uppdraget ska redovisas senast den 30 november 2019.

Betygssystemet i det svenska skolväsendet

Betygssystemet är mål- och kunskapsrelaterat och gemensamt för flera skolformer

Sedan 1994 är betygssystemet i svensk skola mål- och kunskapsrelaterat. Dessförinnan användes ett relativt betygssystem, som i första hand gav besked om hur en enskild elevs kunskaper förhöll sig till andra elevers kunskaper. Motivet till införandet av det nuvarande betygssystemet var att det skulle ge besked om hur elevens studieresultat förhåller sig till kunskapsmålen. En av de bärande tankarna var också att det nya systemet skulle ha större förutsättningar att upplevas som rättvist eftersom betygen relateras till kunskapsmål och kriterier för de olika betygsstegen som fastställts i kursplanerna. Det skulle fungera som en garanti för kvaliteten och därmed också för jämförbarheten. Betygen skulle också ge bättre information till elever, vårdnadshavare och arbetsgivare om elevernas studieresultat. Ett mål- och kunskapsrelaterat system skulle slutligen ge lärarna bättre redskap att samtala med eleverna om deras kunskapsutveckling (prop. 1992/93:250 s. 54). När systemet infördes användes betygsskalan Godkänd (G), Väl godkänd (VG) respektive Mycket väl godkänd (MVG). För att nå betyget G krävdes att alla kriterierna för betygssteget skulle vara uppfyllda. Det fanns dock en kompensatorisk regel för de två högre betygsstegen VG och MVG. Den innebar att om en elev uppfyllde några av kriterierna särskilt väl, kunde detta kompensera mindre väl uppfyllda delar (SKOLFÖ 2000:134).

Betygssystemet har sedan dess reviderats, särskilt i samband med större skolreformer. Systemet är dock fortfarande i grunden detsamma, dvs. mål- och kunskapsrelaterat. De senaste större förändringarna gjordes 2011 i samband med införandet av dels kunskapskrav som anger vilka kunskaper som krävs för respektive betygssteg, dels en ny betygsskala. Kunskapskraven utgör en del av nuvarande kurs- och ämnesplaner och ersatte de tidigare betygskriterierna. Läraren utgår från kunskapskraven vid betygssättning. Betygsskalan i dagens system har sex steg från A till F, där F är icke godkänt. Kunskapskraven för betygen A, C och E preciserar vad som krävs för respektive betyg. De är formulerade i en löpande text och uttrycker nivån med hjälp av s.k. värdeord. Betygsstegen B och D används när eleven uppfyller kunskapskraven för närmast underliggande steg helt och kunskapskraven för ett högre betygssteg till

övervägande del. Betyget F sätts om kraven för betyget E inte är uppfyllda. Betyget F används både när det är långt kvar för eleven att nå kunskapskraven och när kunskaperna redan uppfyller delar av kravet för betyget E. När underlag saknas används beteckningen horisontellt streck.

Betygsskalan gäller för grundskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning. I grundsärskolan, gymnasiesärskolan och i särskild utbildning för vuxna finns betygstegen A–E. För elever som inte uppnår kraven för betyget E i dessa skolformer ska betyg inte sättas.

Kursutformningen infördes för att ge gymnasieeleverna en ökad valfrihet

Samtidigt som det kunskapsrelaterade betygssystemet infördes 1994 omvandlades gymnasieskolan till ett kursutformat system. Det innebär en helt ny struktur med program, i stället för linjer, där eleverna delvis kunde forma sin studieväg genom val av kurser av olika omfattning (prop. 1990/91:85). Detta möjliggjordes också genom ett stort utbud av kurser. Motiven till en kursutformad gymnasieskola var bl.a. ökad valfrihet för eleverna, bättre möjligheter att förnya utbildningarna, större möjligheter att profilera utbildningen lokalt, ökade möjligheter till en flexibel planering och bättre möjligheter till samverkan med en kursutformad vuxenutbildning. I stället för den tidigare timplanen som reglerade undervisningstiden för olika ämnen infördes ett poängssystem och en total garanterad undervisningstid. Ett kursutformat system medger en flexibilitet eftersom utbildningsanordnaren kan planera för samläsning mellan elever på olika program och inriktningar. Flexibiliteten medför dock också att kurserna ges i olika ordning vid olika skolor, vilket försvårar bl.a. för elever som flyttar eller byter skola.

En av grundtankarna bakom den kursutformade gymnasieskolans programstruktur var att alla treåriga nationella program skulle ge grundläggande behörighet till högskolestudier (prop. 1990/91:85). Detta möjliggjordes genom en gemensam bas med obligatoriska kurser i s.k. kärnämnen, bl.a. engelska, matematik, samhällskunskap och svenska. I varje kurs ges kursbetyg som alla dokumenteras i elevens slutbetyg och sedan räknas samman till ett meritvärde som kan användas för urval till högskolestudier.

Kursutformningen behölls i gymnasiereformen 2011

År 2011 genomfördes Gy11, en omfattande reformering av gymnasieskolan. Då infördes bl.a. nya programtyper och nya nationella program. Gymnasieskolan fick tolv yrkesprogram, sex högskoleförberedande program och fem introduktionsprogram. Dessutom infördes en gymnasieexamen och ett gymnasiearbete. Gymnasiearbetet visar på förberedelse för kommande arbetsliv respektive högskolestudier. Med gymnasieskolan som modell reformerades även gymnasiesärskolan 2013, då bl.a. nio nationella program, individuella program och ett gymnasiesärskolearbete infördes.

I Gy11 behölls kursutformningen och kursbetygen. Frågan om ämnesbetyg hade tidigare varit aktuell i samband med de förändringar av gymnasieskolan som var avsedda att träda i kraft 2007 (Gy07). Gy07 byggde på förslagen i propositionen Kunskap och kvalitet – elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan (prop. 2003/04:140). Regeringen föreslog att ämnesbetyg skulle införas för att flytta fokus från enskilda kurser till hur väl eleven behärskar ämnet. De nya ämnesbetygen skulle införas inom ramen för en kursutformad gymnasieskola. Propositionen hade beslutats av riksdagen och Gy07 höll på att implementeras när det blev regeringsskifte 2006. Den tillträdande regeringen avbröt reformen eftersom man planerade för större förändringar av gymnasieskolan. Regeringen tillsatte Gymnasieutredningen (U 2007:01) som skulle lämna förslag på en reformerad gymnasieskola och som också fick i uppdrag att överväga tre alternativ för hur betyg i en kursutformad gymnasieskola skulle fungera (dir. 2007:08). I betänkandet Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola (SOU 2008:27) bedömde utredningen att systemet med kursbetyg borde kvarstå. Utredningen motiverade sin bedömning med att elever som utredaren träffat föredrog kursbetyg, att lärarna inte framfört någon direkt kritik mot systemet och att kursbetyg fungerar bättre än ämnesbetyg i vuxenutbildningen. I de förarbeten som låg till grund för Gy11 uttryckte regeringen också att kursbetygen har den fördelen att eleverna får en snabb återkoppling på sina studieresultat och att många elever uppskattar att kunna lägga avklarade kurser bakom sig (prop. 2008/09:199).

Med Gy11 ersattes de dåvarande kursplanerna i gymnasieskolan med ämnesplaner. Det var uttalat att kurserna i det nya systemet tydligare skulle ingå i en större helhet, ämnet. Därav kom den nya

benämningen ämnesplaner (prop. 2008/09:199). I ämnesplanen anges för ämnet som helhet dess syfte och vilka kurser som ingår i ämnet. För varje kurs anges också ett centralt innehåll och kunskapskrav (1 kap. 4 § gymnasieförordningen [2010:2039]). Ofta finns det flera kurser i ett ämne, av vilka en del bygger tydligt på varandra, även om det inte finns något formellt krav på att eleven måste ha betygssatts i en kurs för att gå vidare till nästa. Det finns också kurser som är mer fristående och som kan läsas parallellt.

Varje kurs omfattar ett visst antal poäng som visar kursens studieomfattning. Den vanligaste omfattningen är 100 gymnasiepoäng men det förekommer att kurser har såväl mindre som större omfattning. Ett fullständigt nationellt program är i dag 2 500 gymnasiepoäng. Vanligen fördelas kurser och poäng över tre läsår på gymnasieskolans nationella program, där en elev som exempelvis avslutat samhällsvetenskapsprogrammet i genomsnitt har 26 kursbetyg efter tre års studier. Det är inte nationellt reglerat när i tid eleverna ska läsa en kurs eller över hur lång tid kurserna ska sträcka sig. Det förekommer att en kurs om 100 gymnasiepoäng läggs ut över en termin. Det vanligaste är dock att kurser om 100 gymnasiepoäng läggs ut över ett läsår.

Gymnasiesärskolans kunskapsinnehåll är organiserat på motsvarande sätt som gymnasieskolans, i kurser och med ett gymnasiesärskolearbete. I gymnasiesärskolan finns utöver ämnesplaner också s.k. ämnesområdesplaner för individuella program.

Ämnesplanerna för gymnasieskolan och gymnasiesärskolan gäller också för vuxenutbildningen på motsvarande nivå med undantag för några ämnesplaner som särskilt utformats för en viss skolform.

Fragmentisering och stress i gymnasieskolan

Gy11-reformen innebar bl.a. mer nationellt styrda utbildningsvägar samt en ökad tydlighet och helhet i utbildningen (prop. 2008/09:199). Den innebar även en mer sammanhängande styrkedja: läroplan – examensmål – ämnesplaner, som också tydliggjordes av Statens skolverk i implementeringen av reformen. Trots detta upplever många elever och lärare fortfarande gymnasieskolan som fragmentiserad. En bidragande orsak kan vara att fokus fortfarande i hög grad läggs på enskilda kurser, kunskapskrav och på betygssättning. Stress bland

gymnasieskolans elever har också beskrivits i flera rapporter, t.ex. Attityder till skolan (Skolverket, rapport 438, 2015). Enligt denna studie upplever många elever stress, särskilt unga kvinnor. På högskoleförberedande program uttryckte fem av tio elever våren 2015 att de oftast eller alltid känner sig stressade. Motsvarande andel för elever på yrkesprogram är tre av tio. Att betygssättas efter varje kurs, innan man är färdig med studierna i ämnet, kan vara en bidragande orsak till elevers stress. Ett system med ämnesbetyg kan bidra till att minska stressen, eftersom det totalt sett skulle innebära färre och glesare betygstillfällen.

Ämnesbetyg leder till flera förbättringar enligt Gymnasieutredningen

Den 19 mars 2015 fick en särskild utredare i uppdrag att bl.a. analysera och föreslå åtgärder för att alla ungdomar ska påbörja och fullfölja en gymnasieutbildning (dir. 2015:31). Utredningen, som tog sig namnet Gymnasieutredningen (U 2015:01) fick därefter genom tilläggsdirektiv i uppgift att analysera för- och nackdelar med ämnesbetyg jämfört med kursbetyg och att utreda möjligheterna att införa ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan (dir. U 2015:141). Utredningen konstaterar i betänkandet En gymnasieutbildning för alla – åtgärder för att alla unga ska påbörja och fullfölja en gymnasieutbildning (SOU 2016:77) att ett införande av ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan kan leda till flera förbättringar för elever och lärare. Enligt utredningen kan elevers kunskapsutveckling bättre och mer långsiktigt stödjas med ämnesbetyg. Om lärandet sker över längre tid blir inte varje bedömningsstillfälle lika avgörande för elevens betyg. Betyg som sätts efter avslutade ämnesstudier kan med större säkerhet spegla elevernas kunskaper i ämnet. Likaså kan lärarnas arbete underlättas om de inte behöver börja om med varje ny kurs i ett ämne, utan kan bedriva undervisningen mer långsiktigt och utifrån en större helhetssyn, såväl på elevernas kunskapsutveckling som på ämnet. En del elever uttrycker att de upplever systemet med kursbetyg som motiverande eller belönande, men uppger samtidigt att systemet hämmar deras vilja och förmåga att lära sig. I stället för att skolan uppmuntrar och skapar förutsättningar för lärande upplever de alltså att målet med skolan blir att ”beta av och slutföra kurser”. Kursindelningen kan enligt Gymnasie-

utredningen dessutom uppfattas som konstlad, särskilt när det gäller kurser som tydligt bygger på varandra. Gymnasieutredningen uppger vidare att ämnesbetyg kan bidra till att göra läraryrket mer attraktivt och minska den stress som lärarna kan uppleva i sitt arbete på grund av dagens omfattande arbete med betyg och bedömning.

Det totala antalet betyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan skulle reduceras vid en övergång till ämnesbetyg. En övergång till ämnesbetyg skulle dock inte innebära att alla betyg sätts i årskurs 3. En del ämnen skulle precis som i dag ha mindre omfattning än andra och vissa betyg skulle därmed även i fortsättningen sättas tidigare under utbildningstiden.

Betyg har en viktig roll i det svenska systemet vilket ställer krav på en rättssäker och likvärdig betygssättning

Det svenska betygssystemet har i dag flera funktioner. Det ger information till eleven, vårdnadshavaren och eventuella arbetsgivare om studieresultat. Det fungerar också som urvalsinstrument vid antagning till högre studier och som ett resultatmått på lokal och nationell nivå. Betyg tillmäts alltså en viktig roll i Sverige, bl.a. just eftersom de är så avgörande för behörighet och antagning till vidare studier på gymnasial och eftergymnasial nivå. De betyg som är godkända eller högre räknas om till ett samlat meritvärde. För gymnasial utbildning gäller det alla kursbetyg, alltså även kursbetyg som sätts tidigt efter inledande studier i ämnet. Betygens funktion som urvalsinstrument ställer höga krav på likvärdig betygssättning. Rättssäkra betyg är avgörande för elevers framtid.

På nationell nivå är det viktigt att betygssystemet är likvärdigt och stabilt. Skolverket har enligt förordningen (2015:1047) med instruktion för Statens skolverk i uppdrag att stödja kommuner och andra huvudmän i deras utbildningsverksamhet och att bl.a. kontinuerligt bedöma behovet av och utveckla bedömningsstöd. Myndigheten har genom stödmaterial, kommentarmaterial, allmänna råd och webbkurser gett stöd till skolor i deras arbete med bedömning och betygssättning. Stödet omfattar bl.a. beskrivningar av hur kurs- och ämnesplanerna är tänkta att läsas och hur betygsskalan ska användas i förhållande till kunskapskraven. På lokal nivå har många skolor sedan 2011 arbetat fokuserat med kompetensutveckling när det gäller bedömning och betygssättning. För att öka likvärdigheten

och rättssäkerheten i det nationella stödet för kunskapsbedömning och betygssättning har skollagen (2010:800) nyligen ändrats för att tydliggöra att resultat på nationella prov särskilt ska beaktas vid betygssättningen i de ämnen där sådana prov ges. Denna ändring träder i kraft den 29 juni 2018 (prop. 2017/18:14. bet. 2017/18:UbU5, rskr. 2017/18:44). Regeringen har också gett Skolverket i uppdrag att bl.a. utveckla gemensamma ramverk för nationella prov och bedömningsstöd samt att genomföra en försöksverksamhet med extern bedömning (U2017/03739/GV).

Uppföljningar av grundskolans och gymnasieskolans betygssystem pekar på brister

Förändringarna i betygssystemet har utvärderats sedan de trädde i kraft 2011. Skolverket har bl.a. på uppdrag av regeringen redovisat en utvärdering av den nya betygsskalan och kunskapskravens utformning (U2015/05782/S) samt en utvärdering av betyg från årskurs 6 (U2015/03990/S). Skolverket har också följt upp reformerna i rapporten Skolreformer i praktiken från 2015.

Skolverkets uppföljningar visar bl.a. att det finns kritik mot kunskapskravens utformning och problem i användningen av betygsskalan. Enligt Skolverkets utvärdering av den nya betygsskalan och kunskapskravens utformning från 2016 uttrycker elever ofta att de inte får ha en dålig dag och att de inte får misslyckas på ett enda prov för då blir betyget satt utifrån den sämsta prestationen. Intentionerna om att reformerna skulle leda till fördjupat lärande, helhet och kvalitet i undervisningen tenderar att försvinna i resonemang om resultat på enstaka uppgifter och tolkningar av formuleringar i kunskapskraven. Det kan bli ännu mer påtagligt i korta kurser eller mindre omfattande ämnen, där undervisningstiden är begränsad. Det framgår också av rapporten att det finns vissa skillnader mellan hur olika grupper av elever upplever systemet. Pojkar svarar t.ex. i högre utsträckning än flickor att de tydligt får reda på vad som krävs för att få olika betyg. Elever på skolenheter med ett genomsnittligt högt meritvärde anser i högre utsträckning än elever som studerar på skolenheter med lågt meritvärde att de tydligt får reda på vad som krävs för att få olika betyg.

Enligt Skolverket minskade antalet betygsfrågor till myndighetens upplysningstjänst något under 2017 men var fortfarande stort.

Enligt inkomna frågor om betygssättning som besvaras på Skolverkets webbplats undrar lärare bl.a. om de vid betygssättning behöver ta hänsyn till uppgifter som lämnas in sent eller till elevers krav på att få göra om prov. Det kan skapa en svår arbetssituation för lärarna och orättvisa emellan eleverna.

I Skolverkets rapport Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning (2016) framkommer också mycket kritik mot bristen på kompensatoriska aspekter eller inslag i betygssystemet. Detta har också påtalats av bl.a. Utredningen om nationella prov (SOU 2016:25) och i delbetänkande av 2015 års Skolkommision (SOU 2016:77). Elever upplever att systemet bidrar till att de straffas för sina brister snarare än premieras för förtjänster. Orsaken till det är bestämmelsen om att kunskapskraven för E och C ska vara uppfyllda i sin helhet för att eleven ska kunna få ett högre betyg (6 kap. 7 § skolförordningen och 8 kap. 2 § gymnasieförordningen). Det innebär exempelvis att en elev som uppfyller stora delar av kunskapskravet för A ändå inte kan få ett högre betyg än D om hon eller han i någon del inte når upp till betyget C. Drygt hälften av lärarna i Skolverkets utvärdering anger att det försvårar betygssättningen. Åtta av tio lärare uppger att det är svårt att sätta betyg när eleverna uppvisar ojämna kunskapsprofiler, dvs. ojämna kunskaper i förhållande till kunskapskraven. En elev kan t.ex. visa kunskaper på en mycket hög nivå (A) i vissa delar men på en betydligt lägre nivå (E) i andra.

Med anledning av resultaten i utvärderingarna har Skolverket utvecklat sitt stödmaterial om betygsskalan och tagit fram stöd inom ramen för nationella skolutvecklingsprogram för att implementera systemet ytterligare. Myndigheten har också meddelat att den för närvarande arbetar med nya allmänna råd för betygssättning och planerar för en genomgång av hur kunskapskraven är formulerade. Kunskapskraven ska enligt myndighetens utvärdering ses över från flera perspektiv, bl.a. omfattning och detaljeringsgrad samt att den begreppsapparat som används i så hög grad som möjligt ligger i linje med de olika ämnenas bedömningstraditioner. Samtidigt kvarstår brister i systemet. Myndigheten har därför påtalat att ändringar i betygssystemet behöver utredas vidare. Det gäller kompensatoriska inslag i betygsskalans tillämpning, konsekvenserna av den s.k. skarpa godkäntgränsen, och alternativ till den, t.ex. införandet av fler underkända betygssteg. Även alternativ till det nuvarande systemet med

skrivna kunskapskrav på olika nivåer bör enligt myndigheten utredas på sikt. (Utvärdering av den nya betygsskalan och kunskapskravens utformning, 2016).

Betygssystemet har också analyserats av forskare. I SNS-rapporten Policyidéer för svensk skola av Jan-Eric Gustafsson, Sverker Sörlin och Jonas Vlachos (2016) påtalas problem med att betygssystemet fokuserar på elevers svagheter, vilket också framgår av Skolverkets utvärderingar. Ett annat problem är enligt rapportförfattarna att ett betyg på en enskild kurs finns kvar i det slutliga betyget oavsett hur eleven utvecklas därefter. Det finns därför, menar de, en motsättning mellan kursbetygen och ambitionen att via betygen fånga de kunskaper som eleven har med sig från sin skolgång.

Även om insatser gjorts för att stödja lärarna i arbetet med att sätta betyg och Skolverkets uppföljningar visar att det skett en viss positiv utveckling för hur reformen och betygssystemet förstås, verkar det finnas en diskrepans mellan hur betygssystemet var avsett att fungera och hur det har kommit att uppfattas av många elever och lärare. Uppföljningarna visar att det finns brister som behöver analyseras och utredas vidare. Det är enligt regeringens bedömning mycket problematiskt om betygssystemet inte har acceptans hos lärare och elever, och om regelverket tillämpas olika, i synnerhet när betyg i det svenska systemet har mycket större konsekvenser än i många andra länder i och med den urvalsfunktion de har vid antagningen till nästa nivå i utbildningssystemet.

Uppdraget att föreslå en modell för ämnesbetyg

Ämnesbetyg ska främja elevers kunskapsutveckling

Det finns pedagogiska vinster med att göra längre, mer sammanhållna studier i ett ämne, bl.a. genom att det ökar lärarnas möjligheter att ge återkoppling i formativt syfte för att eleverna ska nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling. Med ämnesbetyg kan undervisningen bedrivas mer långsiktigt och utifrån mer av en helhetssyn i de ämnen där det i dag sätts flera kursbetyg. Ämnesbetyg motverkar på så sätt fragmentisering. Det kan också vara positivt med delvis mer styrda studievägar för elever som t.ex. behöver byta skola och för likvärdigheten i undervisningen. Även elever med sen mognad eller bristande förkunskaper från tidigare skolgång kan

vinna på ämnesbetyg, eftersom de får mer tid innan det slutliga betyget sätts. Dessutom kan ett slutbetyg i ett ämne sannolikt spegla elevernas kunskaper i ämnet på ett bättre sätt än separata kursbetyg. Ämnesbetyg kan alltså bidra till att tydliggöra skolans bildningsuppdrag, premiera lärande och öka likvärdigheten i utbildningen och betygssättningen samt bidra till att minska stress för elever och lärare. Det gäller inte minst för unga kvinnor som är mest stressade. Minskad stress kan skapa bättre förutsättningar för elevers lärande och för lärarna att fokusera på undervisningen. Sammantaget finns alltså goda skäl för att införa ämnesbetyg.

Utredaren ska därför

- analysera och överväga alternativ till dagens kursbetyg och föreslå en modell för ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan.

Modellen för ämnesbetyg och de nationella programmen

Gymnasiutredningens förslag innebär bl.a. att de nationella programmens programstrukturer, ämnesplanernas utformning och i viss utsträckning indelningen i skolämnen kan behöva revideras. Det behöver analyseras om det finns behov av ändringar i programstrukturer i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan samt i ämnesplanernas konstruktion. Det handlar om ämnesplanernas uppbyggnad, ämnenas indelning och hur ämnen ska konstrueras för att fungera inom olika studievägar. Utgångspunkten bör dock vara att innehållet i utbildningarna inte ska ändras. Det är också viktigt att modellen för ämnesbetyg utformas på ett sätt som inte bidrar till att elever för att maximera sitt meritvärde i högre grad väljer bort program som av många kan uppfattas som krävande, t.ex. för att de innehåller omfattande studier i matematik. Det är vidare av stor betydelse att bestämmelserna för gymnasieskolan och gymnasiesärskolan harmonierar så att bl.a. samverkan och samläsning underlättas.

För de nationella programmen finns en total garanterad undervisningstid, men ingen timplan. Frågan om huruvida en övergång till ämnesbetyg gör att det behövs en timplan även för gymnasieskolan och gymnasiesärskolan behöver analyseras. Det kan vidare behövas någon form av dokumentation av avklarade prestationer, t.ex. omdömen, delbetyg eller motsvarande. Det kan dels underlätta vid t.ex.

byte av program eller skola eller eventuella avbrott, dels synliggöra elevens kunskapsutveckling. Vidare behövs en analys av vilka konsekvenser ämnesbetyg kan ha för angränsande frågor och bestämmelser, t.ex. prövning för elever i och utanför gymnasieskolan, elevers rätt att gå om en kurs, betyg för elever som genom studier i utlandet förvärvat kunskaper i ämnet (8 kap. och 9 kap. gymnasieförordningen) samt bestämmelsen om att läraren vid betygssättning får bortse från enstaka delar av kunskapskraven om det finns särskilda skäl (15 kap. 26 § skollagen).

Utredaren ska därför

- analysera och föreslå hur programstrukturer, ämnesplaner och andra styrdokument behöver omarbetas med anledning av den föreslagna modellen för ämnesbetyg,
- ta ställning till behovet av dokumentation av avklarade prestationer, t.ex. i form av omdömen, delbetyg eller motsvarande samt vid behov lämna förslag på hur dessa ska utformas,
- ta ställning till behovet av ett återinförande av en timplan för gymnasieskolan och gymnasiesärskolan samt vid behov lämna förslag på hur sådana ska utformas,
- analysera vilka ändringar som kan behöva göras i angränsande frågor vid en övergång till ämnesbetyg, t.ex. avseende prövning, och
- lämna nödvändiga författningsförslag.

Ämnesbetyg för elever på introduktionsprogram och individuella program

Det finns fem olika introduktionsprogram i gymnasieskolan. Programmen fyller en viktig funktion för många ungdomar, däribland nyanlända elever. Alla program vänder sig till elever som inte är behöriga till gymnasieskolans nationella program, men de har delvis olika syften.

För introduktionsprogrammen är det inte i detalj reglerat vilka ämnen som ska ingå i elevernas utbildning. Det ger en flexibilitet genom att det blir möjligt att utforma utbildningen utifrån elevernas behov och förutsättningar. Elever på introduktionsprogram kan studera såväl grundskolans ämnen som gymnasiekurser. Utbildningen

kan även utformas som sammanhållna yrkesutbildningar, s.k. yrkespaket. Dessa består av ett antal kurser, som kan läsas både inom introduktionsprogrammen och i vuxenutbildningen.

Den modell som utredaren ska överväga för ämnesbetyg behöver analyseras i förhållande till introduktionsprogrammen. Det är angeläget att ämnesbetygen medger att elever på introduktionsprogram, utöver grundskolans ämnen, även i fortsättningen kan studera ämnen som finns i gymnasieskolans nationella program. Det är också viktigt att modellen inte hindrar övergångar från introduktionsprogrammen till nationella program eller vuxenutbildning, eller att elevernas utbildning förlängs.

Utbildning på individuella program i gymnasiesärskolan ska erbjudas elever som inte kan följa undervisningen på ett nationellt program. På individuella program läser eleven s.k. ämnesområden, t.ex. språk och kommunikation, i stället för ämnen. Dessutom kan eleven ha praktik om rektor bedömer att det är till nytta för eleven. Ämnesområden kan kombineras med kurser från nationella program i ett individuellt program. På ämnesområden ska betyg inte sättas, men om en elev har läst en kurs i ett ämne sätts betyg (19 kap. 14 och 15 §§ skollagen). En modell för ämnesbetyg behöver därför utformas så att elever på ett individuellt program ska kunna fortsätta kombinera ämnen och ämnesområden.

Utredaren ska därför

- analysera vilka konsekvenser övergången till ämnesbetyg kan ha för introduktionsprogram och individuella program, och utforma modellen för ämnesbetyg i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan så att den inte hindrar övergångar från eller flexibiliteten i introduktionsprogram och individuella program,
- analysera om och vid behov föreslå hur ämnesbetyg och en eventuell timplan ska gälla för dessa programtyper, och
- lämna nödvändiga författningsförslag.

*Betygssystemen i ungdomsskolan och vuxenutbildningen
behöver harmoniera*

I dag används samma betygssystem i gymnasieskolan och i kommunal vuxenutbildning (komvux) på gymnasial nivå. I förarbetena till gymnasiereformen konstaterade regeringen (prop. 2008/09:199) att kursbetyg är att föredra inom vuxenutbildning, bl.a. eftersom utbildningen ofta inte följer gymnasieskolans nationella program utan är individuellt utformad efter individens behov och förutsättningar. Även särskild utbildning för vuxna (särsvux) på gymnasial nivå är kursutformad och ska utgå från individens behov och förutsättningar.

Inom vuxenutbildningen behöver kurser kunna kombineras på ett friare sätt, vilket gör att ett system med ämnesbetyg inte nödvändigtvis är eftersträvansvärt. En övergång till enbart ämnesbetyg inom vuxenutbildningen skulle riskera att minska utbildningens flexibilitet och möjlighet till individanpassning. Utgångspunkten bör därför vara att komvux och särsvux även i fortsättningen ska ha ett system med kursbetyg, men utredaren behöver överväga om det också ska finnas ämnesbetyg.

Det är angeläget att den flexibilitet som bl.a. kursutformningen ger finns kvar, och att de sömlösa övergångarna mellan ungdomsskolan och vuxenutbildningen kan behållas. En modell för ämnesbetyg får därför inte utformas så att den hindrar eller försvårar elevers övergång till kommunal vuxenutbildning och särskild vuxenutbildning, varken för individer med ämnesbetyg eller äldre kursbetyg. En utgångspunkt vid utformning av ett system med ämnesbetyg är att studierna från gymnasieskolan och gymnasiesärskolan fortsatt ska kunna kompletteras inom vuxenutbildningen på ett enkelt sätt. Det behöver vara tydligt och överblickbart hur systemen i ungdomsskolan och vuxenutbildningen förhåller sig till varandra.

Utredaren ska därför

- analysera hur en modell för ämnesbetyg ska förhålla sig till vuxenutbildningen och föreslå hur studier i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan ska kunna kompletteras inom vuxenutbildningen samt analysera om, och i så fall föreslå hur, ämnesbetyg ska kunna utfärdas inom komvux och särsvux, och
- lämna nödvändiga författningsförslag.

Kraven för examen och tillträdessystemet kan komma att påverkas

För en gymnasieexamen från ett yrkesprogram krävs att en elev har följt ett fullständigt program om 2 500 gymnasiepoäng och har godkända betyg i minst 2 250 gymnasiepoäng inklusive i kurserna svenska eller svenska som andraspråk 1, engelska 5, matematik 1a samt 400 gymnasiepoäng inom programgemensamma ämnen. Vidare krävs ett godkänt gymnasiearbete, dvs. ett större arbete som visar på förberedelse för valt yrkesområde. För en högskoleförberedande examen krävs samma totala poängantal, godkända betyg i kurserna svenska eller svenska som andraspråk 1, 2 och 3, engelska 5 och 6 samt i matematik 1b eller 1c. Utöver detta krävs även här ett godkänt gymnasiearbete (16 kap. 26–28 §§ skollagen, 8 kap. 5–7 §§ gymnasieförordningen).

Examenskraven bygger i dag på betyg i enskilda kurser som varierar mellan program. En övergång till ämnesbetyg för med sig behov av en översyn även av kraven för gymnasieexamen. Det behöver utredas vilka olika alternativa lösningar som kan bli aktuella vid ett införande av ämnesbetyg,

Det behöver vidare analyseras hur förändringarna i betygssystemet kommer att påverka tillträdet till högskoleutbildning och yrkeshögskolans utbildningar. En utgångspunkt för utredaren bör vara att en övergång till ämnesbetyg inte ska leda till att bestämmelserna om behörighet och urval till högskole- och yrkeshögskoleutbildningar blir komplexa och svåra att överblicka. Elevers möjligheter och rättigheter att läsa in behörighetsgivande kurser i komvux behöver också bevaras. Vidare ska individer med ämnesbetyg varken gynnas eller missgynnas jämfört med individer som har andra typer av betyg från gymnasieskolan eller komvux. Tillträdet kan också komma att påverkas av andra justeringar som utredaren föreslår, t.ex. kompensatoriska inslag i betygssystemet.

Utredaren ska därför

- analysera och föreslå de ändringar i kraven för gymnasieexamen som behövs med anledning av föreslagna ändringar i betygssystemet,
- analysera konsekvenserna av utredarens förslag för behörighet och urval till högskoleutbildning och yrkeshögskolans utbildningar,

- klargöra vilka bestämmelser som behöver anpassas till föreslagna förändringar, och
- lämna nödvändiga författningsförslag.

Ämnesbetyg kan få konsekvenser för lärares behörighet och legitimation

Ämneslärarutbildning regleras i högskoleförordningen (1993:100) och förordningen (2011:686) om kompletterande pedagogisk utbildning. I högskoleförordningens bilaga 4 anges vilka ämnen som kan ingå i en ämneslärarutbildning som leder till en ämneslärarexamen. Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan avläggs på avancerad nivå. Av examensbeviset framgår bl.a. vilket eller vilka undervisningsämnen som examen omfattar. Det är dessa ämnen som läraren är behörig att undervisa i (2 kap. 21 och 22 §§ förordningen [2011:686] om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare). Genom en kompletterande pedagogisk utbildning kan en lärare också få behörighet i övriga ämnen. En övergång till ämnesbetyg kan få vissa konsekvenser för ämnesindelningen i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan vilket i sin tur kan påverka vilka ämnen som ämneslärare behöver behörighet för, och vad dessa innehåller eller omfattar. Övergången får inte betyda att lärare som i dag har ämnesbehörighet eller lärarlegitimation drabbas negativt. En utgångspunkt för utredaren bör vara att förslagen inte ska leda till förändringar i ämneslärarutbildningen.

Förslagen ska inte heller påverka lärarutbildningens och läraryrkets attraktivitet negativt.

Utredaren ska därför

- analysera om det är nödvändigt att göra följdändringar när det gäller lärares behörighet i ämnen och lärarlegitimation, och
- vid behov lämna nödvändiga författningsförslag.

Uppdraget att föreslå justeringar i betygssystemet för samtliga skolformer

Betyg ska ge en rättvisande bild av elevers kunskaper

I rapporten Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning (2016) redovisar Skolverket att elever i såväl grundskolan som gymnasieskolan upplever att det är motiverande med fler betygssteg i betygsskalan. Samtidigt framgår det av rapporten att både lärare och elever upplever att kunskapskraven är otydliga, och det riktas kritik mot hur systemet är utformat.

Kunskapskraven är utformade som en löpande text och ska precisera vad som krävs för respektive betyg. Det ställer höga krav på tydlighet. Regleringen innebär att kunskapskravet för respektive betyg A, C och E i dess helhet behöver vara uppfyllt för att eleven ska kunna få betyget. För D och B gäller att kunskapskravet för det underliggande betyget (E respektive C) i dess helhet måste vara uppfyllt och att kravet för nästa betyg ska vara till övervägande del uppfyllt. En elev som vid tidpunkten för betygssättning uppfyller kravet för ett E, men som inte fullt ut uppfyller kravet för ett C kan inte få högre betyg än D även om läraren bedömer att elevens kunskaper motsvarar större delar av kunskapskravet för A. Det innebär att eleven får samma betyg som en elev som har uppfyllt kunskapskravet för E och till övervägande del kunskapskravet för C, men inte mer.

Många lärare uppger att det är svårt att sätta betyg när elever uppvisar ojämna kunskaper i förhållande till kunskapskraven. Enligt lärarna medger inte alltid de nuvarande bestämmelserna ett betyg som ger en rättvisande bild av dessa elevers kunskaper.

I sin utvärdering beskriver Skolverket detta som en tröskeleffekt. Principen upplevs enligt Skolverket som orättvis och hård, och den riskerar att medföra att lärare gör olika tolkningar vilket kan leda till mindre likvärdig och rättvis betygssättning.

Kompensatoriska inslag i betygssystemet

Problemet som beskrivs ovan beror på kunskapskravens utformning i kombination med bestämmelserna om betygsskalan. Det finns en brist på kompensatoriska inslag i betygssystemet, genom att systemet inte medger avvikelser från principen om att kunskapskraven

för C och A ska vara helt uppfyllda. Här handlar det alltså inte om de brister i tillämpningen som det ibland rapporteras om, t.ex. att en enstaka, tidig prestation påverkar ett betyg negativt, trots att eleven visat att den utvecklat kunskaper på en högre nivå vid andra tillfällen.

Det tar visserligen lång tid innan nya betygsskalor har etablerats och innan alla som ska använda ett betygssystem fullt ut har utvecklat förtroendet med systemet. Men regeringen bedömer att de problem som beskrivs ovan är inbyggda i systemet och inte går att lösa med implementering och mer stöd från Skolverket. I utvärderingen av betygsskalan och kunskapskraven påtalar också Skolverket att en utredning som allsidigt belyser konsekvenserna av att införa mer kompensatoriska inslag i betygssystemet är nödvändig för att komma till rätta med bristerna i systemet. Även 2015 års skolkommision (U 2015:03) uttrycker också detta i sitt delbetänkande Samling för skolan – Nationella målsättningar och utvecklingsområden för kunskap och likvärdighet (SOU 2016:38 s. 157). Regeringen delar bedömningen att ett införande av kompensatoriska aspekter i betygssystemet behöver utredas. Betygen ska spegla elevers kunskaper i ämnet. De ändringar som föreslås behöver bl.a. analyseras utifrån perspektiven likvärdighet, tydlighet för elever och lärare samt konsekvenser för urval till studier på högskola eller yrkeshögskola.

I motsats till vad som gäller vid betygssättning bedöms elevlösningar på nationella prov mer kompensatoriskt, dvs. alla kunskapskrav som provas behöver inte vara uppfyllda på en viss nivå för att eleven ska få provbetyget för den nivån. Detta är något som lyfts fram av Utredningen om nationella prov (U 2015:02) i betänkandet Likvärdigt, rättssäkert och effektivt – ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning (SOU 2016:25). Utredningen ser inga möjligheter att tillämpa en icke-kompensatorisk bedömning på proven, eftersom det inte går att genom ett prov pröva alla förmågor i en sådan omfattning att resultaten för respektive förmåga blir tillförlitliga. Denna skillnad i bedömningen mellan prov och betygssättning skapar enligt utredningen förvirring hos många lärare, och kritik riktas mot betygssystemet eftersom det uppfattas att betyg sätts utifrån elevernas sämsta prestationer. I propositionen Nationella prov – rättvisa, likvärdiga, digitala (prop. 2017/18:14) har regeringen gjort bedömningen att eftersom de nationella proven ska ha ett betygsstödande syfte bör bedömningsgrunderna på sikt vara desamma vid rättning av nationella prov och vid betygssättning samt

att frågan om betygssättningen även i fortsättningen bör vara icke-kompensatorisk bör utredas.

Utredaren ska därför

- analysera om, och i så fall föreslå hur, kompensatoriska inslag ska införas i betygssystemet, och
- lämna nödvändiga författningsförslag.

Hur ska elevens kunskapsutveckling synliggöras när kunskapsnivån inte motsvarar ett godkänt betyg?

Regeringen beslutade i juli 2016 att tillsätta en särskild utredare med uppdrag att bl.a. föreslå hur utbildningen för nyanlända elever som kommer till Sverige under grundskolans senare årskurser kan anpassas för att öka elevernas möjligheter att nå behörighet till gymnasieskolans nationella program (dir. 2016:67). Utredningen, som tog sig namnet Utredningen om elever som kommer till Sverige under grundskolans senare årskurser lämnade sitt betänkande Fler nyanlända elever ska uppnå behörighet till gymnasiet (SOU 2017:54) i maj 2017. Av betänkandet framgår att nyanlända elever är en heterogen grupp, som består av allt från elever som inte kan läsa och skriva till elever med avancerade ämneskunskaper. Vilka skolämnen som är svårast för nyanlända elever varierar beroende på elevernas bakgrund och övriga förutsättningar men några ämnen sticker ut som extra svåra, däribland svenska som andraspråk. Åtskilliga huvudmän som utredningen varit i kontakt med framhåller vikten av att kunna synliggöra elevers progression och uppnådda delmål för eleverna. Utredningen konstaterar att detta i synnerhet gäller för nyanlända elever som har många F-betyg men att det även vore bra för alla elever att kunna följa sin kunskapsutveckling.

I en jämförelse mellan olika länders betygssystem redovisas att flera betygssystem under godkäntgränsen inte är ovanligt i andra länders betygssystem (Betygssystem i internationell belysning, Skolverket, 2016). I rapporten refereras också till OECD som konstaterat att om gränsen för godkänt betyg enbart innehåller ett steg och en stor andel elever får underkända betyg, bör det övervägas att antingen sänka gränsen eller utveckla fler underkända skalsteg. På så sätt gynnas arbetet med och situationen för de elever som ligger långt ifrån godkäntgränsen. För dessa kan det annars lätt bli så att både

lärare och elever ger upp när steget till det godkända betyget upplevs som ouppnåeligt (Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions, OECD, 2012).

I dag är det reglerat för grundskolan och specialskolan att en elev som fått ett icke godkänt betyg i ett avslutat ämne också ska få en skriftlig bedömning av sin kunskapsutveckling i ämnet (10 kap. 22 § och 12 kap. 22 § skollagen). Det gäller enbart avslutade ämnen, och bedömningen kompletterar alltså ett icke godkänt betyg. Samma regler gäller för elever som läst grundskoleämnena inom ramen för ett introduktionsprogram (20 § 8 kap. gymnasieförordningen).

För en enskild elev med ett eller flera underkända betyg kan sannolikt motivationen öka om fokus ligger på vad eleven lärt sig och hur han eller hon utvecklats. Betygssteg under nivån för godkänt kan vara ett alternativ för att synliggöra elevens individuella kunskapsutveckling och progression. Andra alternativ kan t.ex. vara bedömningsmatriser eller skriftliga omdömen.

Utredaren ska därför

- föreslå hur elevens individuella kunskapsutveckling ska synliggöras och dokumenteras när hans eller hennes kunskapsnivå inte motsvarar kraven för ett godkänt betyg samt i vilka skolformer och årskurser det ska göras, och
- lämna nödvändiga författningsförslag.

Behöver riktlinjer för betygssättning tydliggöras i läroplanerna?

Enligt läroplanernas riktlinjer för bedömning och betyg ska lärarna vid betygssättning utnyttja all tillgänglig information om elevernas kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven och göra en allsidig bedömning. Vid betygssättningen ska läraren således analysera alla underlag hon eller han har från t.ex. klassrumsdiskussioner, arbetsuppgifter och provsvar. Det är rimligt att läraren gör en sådan allsidig bedömning men regeringen har dock uppmärksammat att det är oklart hur riktlinjerna ska tolkas när det gäller lärarnas skyldighet att ta hänsyn till underlag som kommit in efter utsatt tid, eller utan att vara efterfrågat av läraren. Att då behöva ta hänsyn till alla underlag kan skapa en orimlig arbetssituation för läraren, men också för eleverna som kan få svårt att sätta gränser för sitt arbete. Eleverna ska i enlighet med läroplanerna genom sin

skolgång utveckla ett allt större ansvar för sina studier, vilket bl.a. inbegriper att kunna planera och genomföra uppgifter i tid. Om riktlinjerna för betygssättning tolkas mycket olika, både lokalt och på individnivå, kan det uppstå en rättsosäker situation för eleverna och risk för bristande likvärdighet.

Utredaren ska därför

- kartlägga tillämpningen av läroplanernas riktlinjer när det gäller lärarens skyldighet att utnyttja all tillgänglig information om elevernas kunskaper vid betygssättning,
- överväga och vid behov föreslå eventuella förändringar, och
- lämna nödvändiga författningsförslag.

Konsekvensbeskrivningar

Utredaren ska redogöra för ekonomiska och praktiska konsekvenser av sina förslag. Utöver vad som följer av 14–15 a §§ kommittéförordningen (1998:1474) ska utredaren redovisa konsekvenserna ur ett barnrättsperspektiv och ett funktionshinderperspektiv utifrån FN:s konvention om barnets rättigheter och FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning och konsekvenserna utifrån principen om icke-diskriminering.

Utredaren ska också redovisa eventuella konsekvenser för lärarnas administrativa arbetsuppgifter. Redovisningen ska även omfatta en analys av förslagets konsekvenser för olika grupper av elever och hur förslagen påverkar uppföljningen och utvärderingen av elevernas kunskapsutveckling, inklusive eventuella konsekvenser för det nationella provsystemet.

I 14 kap. 3 § regeringsformen anges att en inskränkning av den kommunala självstyrelsen inte bör gå utöver vad som är nödvändigt med hänsyn till ändamålen. Det innebär att en proportionalitetsprövning ska göras under lagstiftningsprocessen. Om något av förslagen i betänkandet påverkar det kommunala självstyret ska därför, utöver förslagets konsekvenser, också de särskilda avvägningar som lett fram till förslaget särskilt redovisas.

Arbetsformer och redovisning av uppdraget

Utredaren ska inhämta synpunkter från Statens skolverk, Statens skolinspektion, Specialpedagogiska skolmyndigheten, Sameskolstyrelsen, Universitets- och högskolerådet, Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU), Skolforskningsinstitutet, Sveriges Kommuner och Landsting, Friskolornas riksförbund, Idébarnskolors riksförbund samt andra myndigheter och organisationer, t.ex. elevorganisationer, med relevans för uppdraget.

Utredaren ska också hålla sig informerad om arbetet i relevanta utredningar inom kommittéväsendet, t.ex. Komvuxutredningen (U 2017:01) i de delar som berör utredarens uppdrag.

Uppdraget ska redovisas senast den 30 november 2019.

(Utbildningsdepartementet)

Kommittédirektiv 2019:66

Tilläggsdirektiv till Betygsutredningen 2018 (U 2018:03)

Beslut vid regeringssammanträde den 26 september 2019

Utvidgning och förlängd tid för uppdraget

Regeringen beslutade den 26 april 2018 kommittédirektiv om hur ämnesbetyg kan införas i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan och om andra justeringar i betygssystemet, bl.a. om, och i så fall hur, kompensatoriska inslag ska införas i betygssystemet (dir. 2018:32). Syftet är att främja elevers kunskapsutveckling och att betygen bättre ska spegla elevers kunskaper.

Av den sakpolitiska överenskommelse som har slutits mellan Socialdemokraterna, Centerpartiet, Liberalerna och Miljöpartiet de gröna (januariavtalet) framgår bl.a. att ämnesbetyg ska införas i gymnasieskolan och att betygssystemet ska reformeras när det gäller regler för sammanvägning av olika delmoment inom ett betyg i ett ämne. Av överenskommelsen framgår även att de förändringar som föreslås inte ska utlösa en ny betygsinflation och att ytterligare insatser kan prövas för att undvika betygsinflation.

Uppdraget utvidgas. Utredaren ska nu även

- beakta att de förslag som läggs inte ska leda till betygsinflation, och
- analysera behovet av ytterligare insatser för att undvika betygsinflation.

Vidare ska en parlamentariskt sammansatt referensgrupp knytas till utredningen.

Utredningstiden förlängs. Enligt de ursprungliga direktiven skulle utredaren redovisa sitt uppdrag senast den 30 november 2019. Uppdraget ska i stället redovisas senast den 29 maj 2020.

(Utbildningsdepartementet)

Kommittédirektiv 2020:41

Tilläggsdirektiv till Betygsutredningen 2018 (U 2018:03)

Beslut vid regeringssammanträde den 16 april 2020

Förlängd tid för uppdraget

Regeringen beslutade den 26 april 2018 kommittédirektiv om hur ämnesbetyg kan införas i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan och om andra justeringar i betygssystemet, bl.a. om, och i så fall hur, kompensatoriska inslag ska införas i betygssystemet (dir. 2018:32). Syftet är att främja elevers kunskapsutveckling och att betygen bättre ska spegla elevers kunskaper. Uppdraget skulle enligt direktiven redovisas senast den 30 november 2019. Regeringen beslutade genom tilläggsdirektiv den 26 september 2019 att utredningstiden skulle förlängas och att uppdraget ska redovisas senast den 29 maj 2020 (dir. 2019:66).

Utredningstiden förlängs nu ytterligare. Uppdraget ska i stället redovisas senast den 17 augusti 2020.

(Utbildningsdepartementet)

Om betyg och betygssättning – en forskningsöversikt

Inledning

Denna översikt behandlar både svensk och internationell forskning om betyg och betygssättning.¹ I det första kapitlet ges en sammanfattning av forskning om betyg och betygssättning och i de följande kapitlen avhandlas följande frågor som mer specifikt har bäring på Betygsutredningens uppdrag:

1. hur kan betygsens validitet och reliabilitet påverkas samt vilka risker och möjligheter kan enligt forskningen finnas om kursbetyg ersätts med ämnesbetyg i gymnasieskolan?
2. vilka olika modeller för betygssättning finns och vad säger forskningen om dessa?
3. vad har forskningen kring skarpa tröskelnivåer (jfr godkäntgränsen) visat?
4. vad har forskningen visat kring vilken information som utvärderas och hur av lärare vid betygssättningen?

Där så är möjligt har utgångspunkten varit att använda svensk forskning, men eftersom det underlaget är begränsat har även internationell forskning använts.

Bakgrundsbeskrivningen till denna översikt grundar sig till stor del på kunskapsöversikter, som för det mesta utgår från internationell forskning. De kunskapsöversikter som använts är: Brookhart (2015), Brookhart et al. (2016), Lundahl, Hultén, Klapp & Mickwitz (2015), Lundahl, Hultén & Tveit (2016) och OECD (2012). Bakgrunds-

¹ Forskningsöversikten är framtagen av Pernilla Lundgren (fil. dr.), som har varit anställd i utredningen för detta uppdrag.

beskrivningen har avgränsats för att ge en ingång till de fyra frågorna, det innebär att till exempel artiklar om risker med betyg eller hur betyg kan påverka elevers motivation har exkluderats.

Litteratursökning

Som utgångspunkt för att hitta referenser genomfördes litteratursökningar i forskningsdatabaserna LIBRIS, ERIC och ProQuest.

Inledningsvis gjordes breda sökningar i ProQuest på ”grades OR grading AND education AND Sweden”. Dessutom gjordes sökningar i LIBRIS för att hitta svenska avhandlingar om betyg. Studier som inte var relevanta för översiktens fyra frågor exkluderades, till exempel om formativ bedömning, hur betyg påverkar undervisningen eller hur elever upplever betyg. Enbart ett fåtal studier har gjorts sedan läroplansreformen 2011 och därför inkluderades även relevanta studier gjorda efter 1994-års reformer.

För litteratur kring kompensatorisk betygssättning användes databaserna ERIC och ProQuest. Sökningar gjordes på ”grading OR grades OR assessment AND analytic AND holistic AND education” och ”grades OR grading OR assessment AND conjunctive AND compensatory”. Studier som inte handlade om kunskapsbedömning utan till exempel om antagningsprov valdes bort likaså de studier som mer handlade om formativ bedömning.

För litteratur kring omprov gjordes sökningar i ProQuest på ”resit AND test AND education”.

Relevanta rapporter söktes även hos Statens skolverk, Statens skolinspektion och Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU).

Materialet har även kompletterats med tillämpliga referenser som hittats i referenslistor i det inkluderade materialet men som inte påträffats vid sökningarna.

Bakgrund – betyg och betygssättning

Kapitlet inleds med en beskrivning av vad betyg är och vad betygen används till. Sedan beskrivs begreppen validitet och reliabilitet och vad forskningen visar om de svenska betygens användbarhet som grund för urval till nästa utbildningsnivå. Därefter beskrivs vad forsk-

ningen visar om hur olika faktorer, såsom elevens bakgrund och skoltyp, kan påverka betygssättningen. Avslutningsvis avhandlas betyg och betygssättning utifrån ett systemperspektiv som bland annat handlar om kunskapskrav och varför det är viktigt att ta hänsyn till i vilken kontext betygen finns.

Vad är betyg och vad används de till?

Betygssättning är en summativ bedömning där elevens kunskaper vid en viss tidpunkt sammanfattas (till exempel Lundahl, Hultén & Tveit, 2016). Betygssättning (grading) kan handla antingen om symboler – betyg – som ges på enstaka individuella prestationer eller som resultat av en sammanvägning av flera individuella prestationer (Brookhart et al., 2016). I den internationella forskningen används ofta begreppet betygssättning (grading) även när det är mindre formella summativa bedömningar som avses. När vi i Sverige pratar om betygssättning avses det formella tillfället i slutet av en termin eller efter avslutad kurs när lärare, enligt skollagen, fattar beslut om betyg.

Enligt Lundahl, Hultén, Klapp och Mickwitz (2015) har betyg olika syften och kan användas för

1. urval/antagning/uppflyttning till nästa utbildningsnivå (antagningskrav eller urvalskriterium till utbildning)
2. information (till framför allt elever och deras föräldrar)
3. motivation (eller disciplinering)
4. diagnostisk information (belysa styrkor och svagheter)
5. certifiering (avklarad utbildning eller uppnådd kunskapsnivå)
6. information på lokal (klass, skola, och kommun) och nationell nivå om utbildningens resultat.

I Sverige är en av betygens främsta funktioner att utgöra grund för urval till nästa utbildningsnivå.² När betyg i ett utbildningssystem används för urval till nästa nivå säger man att dessa har en *high-stakes*

² I praktiken är det en av betygens främsta funktioner. I teorin var dock tanken utifrån 1991 års betygsutredning, och de direktiv de arbetade utifrån, att betygens funktion som urval till nästa utbildningsnivå skulle tonas ned, och t.o.m. tas bort till gymnasieskolan (Utbildningsdepartementet, 1991. Tillkallande av en beredning för att ge förslag till ett nytt betygssystem i grundskolan, gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen, dir. 1990:62).

karaktär. Det betyder att betygen har stor betydelse för den enskilda elevens möjligheter att komma in på vidare utbildning. Samtidigt kan graden av hur high-stakes betygen är bero på hur konkurrensen om utbildningsplatser ser ut. Betyg som inte används som grund för urval till nästa utbildningsnivå refereras till som *low-stakes*. I vissa delar av det svenska skolsystemet är betygen low-stakes, till exempel gäller det betygen i årskurs 6, på utbildningen i svenska för invandrare (sfi), i grundsärskolan och gymnasiesärskolan.

Vad mäter betygen?

Validitet och reliabilitet är två viktiga begrepp när man talar om bedömning eller betyg. Enkelt uttryckt kan det sägas handla om hur giltig och tillförlitlig en bedömning eller ett betyg är och hur säkra vi kan vara på att det som mätts är det som ska mätas.

Två hot mot validiteten, och ytterst även mot reliabiliteten, är *construct under-representation* och *construct-irrelevant variance* (Lundahl, Hultén & Tveit, 2016).

Construct under-representation kan i betygssammanhang handla om att underlaget är bristfälligt och inte fångar viktiga aspekter av en elevs kunskaper i förhållande till det som ska mätas. Att inte alla mål eller kriterier provas, eller att undervisningen inte fokuserar alla mål, brukar kallas *narrowing of the curriculum*.

Construct-irrelevant variance handlar om att en mätning eller ett betyg innehåller även sådant som inte ska mätas, såsom ansträngning och attityd.

Tillförlitligheten i en mätning, eller reliabiliteten, kan påverkas av att olika bedömare gör olika värderingar av ett underlag (interbedömarreliabilitet) eller att samma bedömare inte använder samma grunder (vilket är kopplat till validitet) när likvärdiga underlag från olika elever värderas (intrabedömarreliabilitet). Det kan också handla om att ett underlag inte ger en rättvisande bild av en elevs kunskaper, till exempel på grund av att en elev missförstår en uppgift. Reliabilitet och validitet måste alltid ställas mot varandra, och i relation till tidsaspekten. Reliabiliteten ökar oftast med storleken på underlaget, till exempel har det rapporterats att interbedömarreliabiliteten ökade från 64 procent till 81 procent om antalet uppgifter blev 5 till 6 gånger fler (ibid).

Prediktiv validitet

Det har sagts om betyg att de bygger på en ”röra” – *hodgepodge* – av olika mått, som inte bara utgörs av relevanta ämneskunskaper (kognitiva faktorer) utan även av icke-kognitiva faktorer³ som ansträngning och attityd (Brookhart et al., 2016). Flera studier visar att också svenska betyg innehåller både kognitiva och icke-kognitiva faktorer (Cliffordson, 2004; Klapp Lekholm & Cliffordson, 2008, 2009; Thorsen, 2014; Thorsen & Cliffordson, 2012).

Samtidigt beskrivs betyg vara ett tillförlitligt mått på ”något” – frågan är bara vad detta ”något” är. Både internationellt och i Sverige fungerar betyg bra som grund för urval till nästa utbildningsnivå. Betyg har för detta ändamål god *prediktiv validitet* avseende studieframgång, det vill säga med goda betyg nås bättre studieframgång och med sämre betyg ökar risken för sämre studieprestationer och avhopp (Brookhart et al., 2016). Betyg har oftast bättre prediktiv validitet för studieframgång än olika tester eller prov samtidigt som orsaken till det inte är helt klarlagd (ibid).

Flera studier har visat att de kriterierelaterade betygen har något högre prediktiv validitet för studieframgång på högskolan än de normrelaterade betygen (relativa betygen) och betydligt bättre än resultat på högskoleprovet (Cliffordson, 2004, 2008). Cliffordson visar i studien från 2004 att de elever som blev intagna på civilingenjörsutbildningen med kriterierelaterade betyg tog fler högskolepoäng första året än de som blev intagna på högskoleprovpoäng. Detta visade sig även gälla för flera utbildningar på högskolan, där betygen var ett bättre mått på studieframgång än resultat på högskoleprovet (Cliffordson, 2008). Elever med högre betyg från gymnasieskolan tog ut examen i större utsträckning, gjorde färre avbrott från utbildningen och tog fler poäng jämfört med studenter som antagits på sitt resultat från högskoleprovet (ibid).

Även de kriterierelaterade och de tidigare normrelaterade betygen från grundskolan har en god prediktiv validitet för studieframgång både gällande kursbetyg inom samma ämne och för betygsgenomsnittet i gymnasieskolan (Thorsen, 2014; Thorsen & Cliffordson, 2012).

Att betygen har en god prediktiv validitet kan förklaras av just det faktum att de även innehåller icke-kognitiva faktorer som flit och

³ Med icke-kognitiva faktorer avses i denna text all form av construct-irrelevant variance.

ansträngning (Thorsen & Cliffordson, 2012), vilket visserligen kan vara bra egenskaper att ha för att lyckas i sina studier, men som inte ska utgöra grund för betygssättning. Lärare beaktar även sådana icke-kognitiva faktorer jämfört med elevens ämneskunskaper i olika stor utsträckning, vilket påverkar betygens jämförbarhet på individnivå, inom och mellan skolor samt över tid (Thorsen & Cliffordson, 2012).

Vad påverkar betygssättningen?

Icke-kognitiva faktorer

Som tidigare nämnts har svensk forskning visat att betygen inte bara är ett mått på relevanta kunskaper utan att även icke-kognitiva faktorer kan spela in (Cliffordson, 2004; Klapp Lekholm & Cliffordson, 2008, 2009; Thorsen, 2014; Thorsen & Cliffordson, 2012). Dessa kan handla om elevers bakgrund, intresse, ambitionsgrad, motivation, ansträngning, ihärdighet och uppträdande eller om föräldraengagemang (Brookhart et al., 2016; Klapp Lekholm & Cliffordson, 2008; Svennberg, 2017). Vilka konsekvenser ett betyg kan få för en viss elev i framtiden är också något som lärare tar hänsyn till (Brookhart et al., 2016). Det är inte helt klart hur interaktionen mellan icke-kognitiva faktorer och betyg ser ut – icke-kognitiva faktorer kan dels vägas in i betyget utöver elevens ämneskunskaper, dels inverka på elevens ämneskunnande och på så sätt påverka betyget (Klapp Lekholm & Cliffordson, 2009). De icke-kognitiva faktorer i det svenska kriterierelaterade betygssystemet i grundskolan som mest påverkade betygen visade sig i föregående studie vara elevers intresse och motivation.

Att inte bara värdera elevers ämneskunskaper vid betygssättning är något som lärare oftast gör omedvetet och även lärare som uttryckligen säger att de enbart bedömer relevanta kunskaper väger samtidigt in icke-kognitiva faktorer (Lundahl, Hultén, Klapp & Mickwitz, 2015). Det finns även tecken på att det kan vara en medveten praktik. Tholin (2006) visar att de lokala betygskriterier som ofta skrevs under perioden 1994 till 2010 även kunde innehålla icke-kognitiva faktorer som att hålla tider och vara positiv till ämnet. Det visar även en ny studie i ämnet idrott och hälsa (Svennberg, 2017). När lärarna i denna studie formulerade vilka kriterier de använt för att bedöma elevprestationer visade det sig att de hade ett större fokus

på ämnesrelaterade kriterier efter reformen 2011 än tidigare, men att de fortfarande använde andra, icke-kognitiva, kriterier.

Lärare i olika undervisningsämnen kan även vikta ämneskunskaper och icke-kognitiva faktorer på olika sätt. Några studier har visat att musik- och språklärare väger in icke-kognitiva faktorer i större utsträckning än lärare i andra ämnen (Lundahl, Hultén, Klapp & Mickwitz, 2015). Skolverket (2016) har visat att betygsinflationen varit mer påtaglig i ämnen som saknar nationella prov, såsom bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd, vilket kan vara ett tecken på att lärare väger in annat än ämneskunskaper i betyget.

Klapp Lekholm (2011) visar att lärares utbildning, ålder och erfarenhet spelar mindre eller ingen roll i hur icke-kognitiva faktorer vägs in vid betygssättningen.

Olika elevgrupper

I Sverige erhåller flickor godkända slutbetyg i grundskolan i högre utsträckning än pojkar i alla ämnen utom idrott och hälsa (Skolverket, 2018a). Flickor har även i genomsnitt högre slutbetyg än pojkar i alla enskilda ämnen. Störst är skillnaden i bild, hem- och konsumentkunskap samt svenska. Minst är skillnaden i idrott och hälsa, matematik samt engelska (ibid).

I samtliga ämnen som har nationella prov i grundskolan är det vanligare att pojkarna erhåller ett lägre slutbetyg än provbetygen jämfört med flickorna. Bland flickorna är det vanligare att erhålla ett högre slutbetyg än provbetygen jämfört med pojkarna (Skolverket, 2018b).

Som nämnts tidigare visar flera studier att andra faktorer än ämneskunskaper vägs in i de svenska betygen och att det kan vara olika för olika elevgrupper. Klapp Lekholm och Cliffordson (2008) visar att betygen till viss del mäter något annat än elevernas ämneskunskaper, och att flickors betyg innehåller mer av sådana icke-kognitiva faktorer. Att flickor får högre betyg än pojkar jämfört med de nationella provbetygen menar forskarna kan förklaras till viss del av att icke-kognitiva faktorer, särskilt intresse och motivation, vägs in i flickors betyg (Klapp Lekholm & Cliffordson, 2009). Detsamma visar sig gälla för elever med föräldrar med låg utbildningsnivå (Klapp Lekholm & Cliffordson, 2008). Även Thorsen & Cliffordson (2012) visar att i det kriterierelaterade betygssystemet väger lärare in mer av

icke-kognitiva faktorer vid betygssättningen, inte bara för flickor, utan även för elever vars föräldrar har låg utbildningsnivå. För den senare gruppen menar forskarna, i linje med annan forskning, att det kan bero på en vilja att kompensera elever med sämre förutsättningar genom att väga in mer av icke-kognitiva faktorer i betyget för de elever som anstränger sig eller visar intresse (ibid).

I Sverige visar omrättningar av nationella prov att svenska elever med utländsk bakgrund missgynnas vid den initiala bedömningen (Tyrefors Hinnerich, Höglin & Johannesson, 2015). Skolverket (2019) jämförde betygen i årskurs 9 med nationella provbetyg och visar att flickor och utlandsfödda elever gynnas något mer i betygssättningen, men att skillnaderna är små. Wikström & Wikström (2005) jämförde betygen i gymnasieskolan med resultat på högskoleprovet och såg att det i områden med hög konkurrens mellan skolor fanns tecken på en generös betygssättning för elever med utländsk bakgrund. Detta förklaras med att det är en grupp som oftare ligger kring godkäntgränsen (ibid), och där incitamenten att ge ett godkänt betyg (G) i stället för ett icke godkänt betyg (IG) kan ses som större än mellan övriga betygssteg.

Skoleffekter och betygsinflation

Skillnader i betygssättning mellan skolor och huvudmän

Internationell forskning visar att betygssättningen tenderar att vara mer generös, och mäta annat än ämneskunskaper, i skolor med högpresterande elever (Lundahl, Hultén, Klapp & Tveit, 2015). I Sverige gäller dock oftast det omvända – att betygssättningen tenderar att vara mer generös i skolor med lågpresterande elever (Klapp Lekholm & Cliffordson, 2008; Skolverket, 2019). Skolverket (2019) menar att betygssättningen relateras till den genomsnittliga prestationsnivån hos eleverna på skolorna och att betygssättningen därför kan ses som relativ. En elev har betydligt lägre sannolikhet att få ett högre betyg givet sitt resultat på det nationella provet om eleven går i en skola med hög genomsnittlig prestationsnivå (ibid). Skolverket visar att även om den relativa betygssättningen finns för samtliga provbetyg är den särskilt tydlig för elever som fått F i provbetyg (ibid).

Flera svenska studier har undersökt om det finns skillnader i betygssättningen mellan kommunala och fristående skolor. De visar på lite olika resultat eftersom de studerat olika variabler.

Wikström och Wikström (2005) menar att fristående gymnasieskolor sätter högre betyg i jämförelse med resultat på högskoleprovet än kommunala skolor, särskilt för pojkar.

Klapp Lekholm (2011) jämför betyg med nationella provbetyg och påvisar ingen skillnad mellan fristående och kommunala skolor, annat än en mindre sådan i ämnena engelska och matematik.

Vlachos (2010) konstaterar att de svenska fristående skolorna periodvis tenderat att vara mer generösa i sin betygssättning än kommunala skolor men att dessa skillnader har minskat med tiden. Han påpekar samtidigt att konkurrens mellan skolor lett till en ökad betygsinflation, även om effekterna är små.

Tyrefors Hinnerich och Vlachos (2016) jämför resultat från den ursprungliga rättningen i skolan av nationella prov med resultat från den omrättning som genomförs av Skolinspektionen. Elever vid kommunala skolor har högre resultat än elever vid fristående skolor vid omrättningen. Däremot har fristående skolor högre resultat än kommunala skolor vid den ursprungliga bedömningen. Det visar att de nationella proven tenderar att bedömas mer generöst i de fristående skolorna.

I en senare rapport jämför Vlachos samtliga betyg med resultat på det nationella provet i matematik samt de delprov i svenska och engelska som mäter läsförståelse respektive hörförståelse (Vlachos, 2018). Dessa prov och delprov valdes för att de ses som mer objektiva kunskapsmått, och författaren menar att de kan ge en fingervisning om hur bra eleverna är även i andra ämnen. Rapporten visar att de fyra friskolegrupperna som studerades (Academedias grundskolor, Internationella engelska skolan, Kunskapsskolan samt alla övriga fristående skolor) sätter högre betyg än de kommunala grundskolorna jämfört med resultaten på de nationella proven. Det gäller särskilt Internationella engelska skolan och Kunskapsskolan. Skillnaden mellan betyg och nationella provresultat kvarstår, och är betydande även om hänsyn tas till elevernas socioekonomiska bakgrund.

Skolverkets jämförelse av betygen i årskurs 9 och nationella provbetyg (2019) visar att det finns tydliga tecken på att betygen sätts mer generöst i förhållande till de nationella proven i fristående skolor.

I en rapport från 2018 jämför Skolverket betyg med prestationer i högskolan. Rapporten visar att betygens prediktiva validitet är lägre för elever som har gått i fristående gymnasieskolor. Även om denna elevgrupp hade högre betyg från gymnasieskolan jämfört med elever som gått i skolor med en kommunal huvudman presterade de sämre i högskolan. Det gällde både elever med lägre betyg och högre betyg från fristående gymnasieskolor.

Skolinspektionen har genomfört flera omrättningar av nationella prov och noterar att det finns både skolor som är mer generösa och skolor som är mer restriktiva vid bedömningen av de nationella proven, men myndigheten gör ingen analys utifrån huvudmannanivå eller av bakomliggande faktorer (Skolinspektionen, 2017). När betyg jämförs med resultat på nationella prov är det därför viktigt att beakta att rättningen av de nationella proven tenderar att vara mer generös för vissa elevgrupper eller i vissa skolor, till exempel i fristående skolor. Det kan göra att skillnader mellan skolor eller elevgrupper kan vara större eller mindre än vad som kan utläsas enbart av skillnaden mellan betyg och provbetyg (Vlachos, 2010). Samtidigt är kvaliteten på de omrättningar Skolinspektionen gör ifrågasatt (Gustafsson & Erickson, 2013).

Betygsinflation

Med betygsinflation avser Skolverket (2012) ”relationen mellan betygsutveckling och elevernas faktiska kunskapsutveckling där lärarnas genomsnittliga krav sjunker över tid”. Det är samtidigt svårt att fastställa förekomsten av betygsinflation eftersom det kräver ett validerat jämförande mått på elevernas kunskapsnivå över tid (Skolverket, 2012, 2016). En ökning av betygspoängen över tid skulle även kunna återspegla en ökning av elevernas kunskaper, men det finns indikationer på att betygsinflation förekommit i både grundskolan och gymnasieskolan sedan 1990-talets slut (Cliffordson, 2004; Skolverket, 2012, 2016, 2018b, 2019; Vlachos, 2010; Wikström, 2005).

Holmlund et al. (2014) menar att ett tecken på betygsinflation är att meritvärdet ökat mer i städer än på landsbygden, och att den största ökningen skett i de tre storstadsregionerna där även konkurrensen om elever är som störst.

Ett argument som ofta framförs som bevis på betygsinflation är att samtidigt som elevernas betyg och andelen elever med högsta betyg har ökat i Sverige, har elevernas kunskaper enligt internationella kunskapsmätningar i många fall sjunkit (Skolverket, 2012).

Enligt Skolverket har betygsinflationen i grundskolan varit måttlig i stort, men mer uttalad i ämnena bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd (Skolverket, 2012, 2019). Att betygen ökat mer över tid i dessa ämnen har bland annat förklarats med avsaknaden av nationella prov (Skolverket, 2015).

Betyg som en del av ett system

Betygen är en del av det svenska skolsystemet. Några av de faktorer som kan påverka betygens validitet och reliabilitet, och därför är viktiga att vara medveten om när man diskuterar betyg, är

- kunskapen hos lärare om bedömning och betyg
- det lokala betygsarbetet i skolan och skolans bedömningskultur
- vilka underlag som används och hur de värderas
- hur läroplaner, kurs- och ämnesplaner och kunskapskrav är utformade och tolkas
- betygsskalans reglering och hur den samspelar med kunskapskraven
- olika uppfattning av hur betygsskalan bör tillämpas
- betygens funktion
- att betygen ofta är high-stakes i Sverige, det vill säga gäller för urval till nästa utbildningsnivå
- principerna för urval till nästa utbildningsnivå
- att betygen kan påverkas av elevers kön och socio-ekonomiska bakgrund
- skoltyp
- skolkonkurrens och att betygen även används som kvalitetsindikator.

Betyg som konkurrensmedel för lärare och skolor

Det målrelaterade betygssystemet infördes 1994 i Sverige med syftet att inte bara vara ett kvalitativt mått på elevers kunskapsnivå, utan även för att kunna utvärdera lärarens undervisning, skolresultat och för att säkerställa att elever gavs stöd för att nå målen (Lundahl, Hultén & Tveit, 2017). Sedan 1990-talet har den svenska skolan genomgått skolvalsreformer och en ökad etablering av fristående skolor och betygen kan på så sätt ha kommit att få funktioner såsom kvalitetsindikatorer för skolor eller att skolledares och lärares löner kopplas till elevernas betyg (Mickwitz, 2015; Skolverket, 2012; Skolinspektionen, 2013; Wikström & Wikström, 2005). Det förekommer att föräldrar eller skolledningen efterfrågar högre betyg vilket sätter press på lärare att sätta betyg som inte motsvarar elevens samlade kunskapsnivå (Lundahl, Hultén, Klapp & Mickwitz, 2015). Med ett ökat tryck på att höja betygen kan det vara svårt att upprätthålla lärares professionella legitimitet som professionella bedömare (Mickwitz, 2015). Det kan framstå som motsägelsefullt att betyg används som mått på framgångsrika skolor när det samtidigt finns en misstro mot lärarnas betygssättning. Höga betyg ”legitimerar” inte bara en bra skola, utan även en ”bra” lärare, och kan sätta press på lärare att sätta höga betyg (ibid).

Så har det varit de senaste fem-sex åren här att det har varit en självklarhet att vi hela tiden ska höja resultaten och det gör ju att man känner piskan och jag tror att många känner jag måste sätta högre betyg nu för att vi måste slå den förra klassen annars blir rektor ledsen. (Mats, högstadielärare)

Även ändrade tillträdesregler till högre utbildningsnivå kan påverka betygssättningen (Skolverket, 2012). Vlachos (2010) beskriver exempelvis att grundskolebetygen i Stockholm blev högre när skolkonkurrensen ökade på grund av att urvalet till gymnasieskolan kom att baseras på betyg och inte på närhetsprincipen. De högre betygen menar han kan bero på att grundskolorna vägde in annat än ämneskunskaper i betygen när dessa blev mer high-stakes.

Betyg ska vara ett rättvisande mått på elevers kunskaper, men om de får andra funktioner, såsom kvalitetsindikatorer för skolor eller att skolledares och lärares löner kopplas till elevernas betyg, får de en än starkare high-stakes karaktär vilket kan öka incitamenten att väga in annat än ämneskunskaper vid betygssättningen.

Betyg och standardsbaserade läroplaner

De svenska kurs⁴- och ämnesplanerna samt kunskapskraven från 2011 är enligt Wahlström och Sundberg (2015) exempel på standardbaserade läroplaner. Internationellt sett har standardsbaserade läroplaner med fokus på resultatet av utbildningen – uttryckt i standards – ökat på senare år (Wahlström, 2016). Standardsbaserade läroplaner kännetecknas enligt Sundberg och Wahlström (2012) av att de innehåller flera eller alla av följande sex element

- specifika kunskapskrav (exempel på standards)
- kunskapskrav sammanlänkas i övriga delar av systemet (i till exempel läromedel, bedömningsstöd och nationella prov)
- stort fokus på bedömning
- decentralisering av lärande och undervisning (vilken dock kan minskas av sammanlänkningen)
- centralt stöd för skolor som har svårt att nå kunskapskraven
- belöning eller bestraffning av skolor eller elever som inte når kunskapskraven.

Sundberg och Wahlström (2012) menar att standardsbaserade läroplaner framhäver en instrumentell syn på kunskap, och vad som kan vara valid och viktig kunskap riskerar att reduceras till vad som uttrycks i standards (kunskapskraven). Sundberg och Wahlström (2018) har lett ett omfattande forskningsprojekt i grundskolan med fokus på läroplanen som infördes 2011. De menar att särskilt kunskapskraven har påverkat lärares undervisningsrepertoar, vilket undervisningsinnehåll som erbjuds samt lett till ett ökat fokus på bedömning.

Kunskapskravens utformning och effekter

2011 infördes en ny betygsskala med tillhörande kunskapskrav i Sverige.⁵ När kunskapskraven utvärderades 2016 konstaterade Skolverket att kunskapskraven ofta upplevs av lärare som ”omfattande och

⁴ Kursplanerna ingår i läroplanerna för de obligatoriska skolformerna.

⁵ Betygsskalan har sex steg: A, B, C, D, E och F. Betygen A–E är godkända betyg till skillnad från F som står för ett icke godkänt resultat.

detaljerade”, vilket försvårar betygssättningen. Dessutom fann Skolverket att ”detaljerade skrivningar i kunskapskraven också kan få den oavsedda effekten att de styr undervisningen i större utsträckning än ämnets syfte och det centrala innehållet”.

Att alltför tydliga standards är behäftade med problem varnade Wigforss för redan i betygsutredningen 1942 (SOU 1942:11). Även Skolverket (1996) har beskrivit att alltför detaljerade standards riskerar att medföra problem för lärares bedömning och undervisning.

De kvaliteter i elevernas kunnande som eftersträvas låter sig dock inte enkelt beskrivas eller formuleras – och än mindre mätas. Detta är något av en paradox: den strävan efter resultatkontroll som uttrycks genom kravet på att kriterier för de olika betygsstegen ska formuleras, kan motverka sitt eget syfte om den leder till alltför exakta och detaljerade anvisningar för betygssättningen. Alltför detaljerade anvisningar skulle dessutom minska utrymmet för lärarnas professionella omdöme såväl vad gäller undervisningens utformning som bedömningen av elevernas kunskaper.

Ett argument för den nya betygsskalan, och de tillhörande kunskapskraven var att den skulle ge tydligare information till elever och vårdnadshavare genom att kunskapsprogressionen hos eleverna bättre synliggjordes. Detta skulle i sin tur frigöra mer tid till undervisning och på så sätt leda till förbättrad kunskapsutveckling hos eleverna. Många lärare upplever dock att det inte frigjorts mer tid till undervisning eftersom deras arbete kopplat till bedömning, betyg och dokumentation har ökat (Skolverket, 2016). Det är även något som senare års svensk forskning visar. De svenska standardsbaserade läroplaner som infördes 2011, men även fokus på eller snarare missförstånd av formativ bedömning⁶, tycks ha lett till ett ökat fokus på bedömning, betyg och kunskapskrav i undervisningen (Sundberg & Wahlström, 2012; Tolgfors, 2017; Wahlström, 2018, Wahlström & Sundberg, 2018).

Torrance (2007) använder begreppet *criteria-compliance* för att beskriva en praktik där ett ökat fokus på bedömningsrelaterade aktiviteter leder till ett minskat fokus på undervisning, vilket riskerar att begränsa elevers möjligheter till lärande. Intervjuer med tio svenska musiklärare i grundskolan visar tecken på *criteria-compliance* och att de upplever att kursplanen från 2011 leder till att undervisningen

⁶ Med formativ bedömning avses bedömning som används för att stödja elevens lärande och utveckla lärarens undervisning (Skolverket, 2011, Kunskapsbedömning i skolan).

inriktas mot kunskapskraven och med stort fokus på bedömning (Zandén & Ferm Thorgersen, 2015; Ferm Almqvist, Vinge, Väkevå & Zandén, 2017). Lärarna upplever att det begränsar deras möjlighet att låta ämnets syfte styra didaktiska val för att främja mer kreativ undervisning, en djupare inläring och för att individualisera undervisningen.

Olovsson (2015 a, b) har bland annat gjort klassrumsstudier och intervjuer med lärare och elever i årskurs 5 och 6 och beskriver en praktik som påverkats av införandet av 2011 års läroplan. Den del av kursplanerna som tycks ha störst betydelse i undervisningen är kunskapskraven. Han rapporterar om en ökad kommunikation av mål och kunskapskrav samt att det påverkar undervisningen genom ett fokus på att, och hur, eleverna ska visa sitt kunnande i förhållande till kunskapskraven. Hur detta påverkar lärandet är oklart, men Olovsson framhåller att det finns en risk för att eleverna bara gör vad läraren säger, till exempel att försöka skriva ”mer” och ”nyanseerat” men utan att förstå vad det betyder. Lärarna upplever att deras arbete med läroplanen gett mindre tid för att planera undervisning och, i likhet med andra studier (Tolgfors, 2017; Schmidt & Skoog, 2018; Sundberg, 2018), att det ökat lärarens talutrymme i klassrummet på bekostnad av elevernas.

Tolgfors (2017, 2018) menar att 2011 års kurs- och ämnesplaner samt kunskapskrav gett ett ökat fokus på bedömning i ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan, och att lärarens syn på kunskap och bedömning ger konsekvenser för vilket innehåll som gestaltas i undervisningen och hur. Det förekommer undervisningspraktiker med fokus på betyg och summativ bedömning med aktiviteter som handlar om att samla in främst skriftliga bevis i förhållande till kunskapskraven. I dessa praktiker är återkopplingen till elever, och dokumentationen, standardiserad och utgår från kunskapskraven, ofta i form av matriser i en digital plattform.

Kunskapskrav och likvärdig betygssättning

Även om det förstås är viktigt att betygen är så likvärdiga som möjligt, givet hur high-stakes betygen är i Sverige, så är en helt likvärdig betygssättning inte möjlig av flera skäl (Brookhart, 2015). Standards kan aldrig utformas på ett sådant sätt att de kan tolkas och tillämpas

på ett enhetligt sätt (Bloxham, Den Outer, Hudson & Price, 2016). Några av dessa skäl kan vara att

- synen på det kunnande som bedöms varierar
- standards är alltid tolkningsbara och tolkas olika
- lärare kan inte hålla med om, ignorera eller använda sig av egna standards
- lärare kan tolka och vikta aspekter olika utifrån undervisningskontexten
- det finns olika uppfattning av vad som kännetecknar kvaliteten i ett kunnande
- språket i kriterierna kan göra dem svåra att förstå och därmed tillämpa enhetligt.

Även om betyg aldrig kan vara helt likvärdiga är det centralt att arbeta för att främja likvärdigheten, exempelvis genom att lärare ges utbildning i bedömning, samarbetar med kollegor och diskuterar kriterier för bedömning (Adie, Klenowski & Wyatt-Smith, 2011; Brookhart et al., 2016).

Mer kompensatoriska inslag i betygssättningen

Holistisk och analytisk bedömning

Bedömning av en elevprestation kan i grunden vara antingen holistisk eller analytisk till sin natur (Sadler, 2009). Skolverket (2011) definierar holistisk bedömning som ”bedömning som utgår från bedömarens helhetsintryck av en elevprestation” och analytisk bedömning som ”bedömning som utgår från olika delar eller aspekter av en elevprestation”. Läraren använder sig av definierade kriterier eller standards vid en analytisk bedömning, men vid en holistisk bedömning används dessa sällan, eller är kortfattade, utan utgår främst från bedömarens egen känsla för kvalitet.

Även om fokus vid en holistisk bedömning är på helheten i elevens prestation, fäster bedömarens medvetet eller omedvetet uppmärksamhet på olika aspekter inom den samlade prestationen (Sadler, 2009). Vid en analytisk bedömning är det samtidigt så att det kan

vara svårt att fokusera på en avgränsad aspekt i taget eftersom aspekter ofta hänger ihop⁷. Det är exempelvis svårt att i ämnet biologi⁸ enbart fokusera på hur väl eleven använder ”kunskaper i biologi för att granska information, kommunicera och ta ställning...” utan att samtidigt fokusera på hur eleven använder ”biologins begrepp, modeller och teorier för att beskriva och förklara biologiska samband...”.

Resultaten från en analytisk bedömning jämfört med en holistisk bedömning skiljer sig åt (Sadler, 2009). Den holistiska bedömningen resulterar i *ett* resultat (en siffra eller bokstav) eller ett mycket kort omdöme. Den analytiska bedömningen ger inledningsvis *flera* resultat. Den görs i förhållande till flera aspekter och ger mer finfördelad information, där respektive aspekt kan sammanfattas i en siffra eller bokstav eller ett mycket kort omdöme. För att resultera i *ett* betyg måste resultaten från en analytisk bedömning sedan vägas samman på något sätt. Det kan ske genom antingen en kompensatorisk eller icke-kompensatorisk modell (ibid).

Kompensatorisk bedömning

En kompensatorisk modell innebär att resultat från olika aspekter vägs samman linjärt. I den mycket förenklade modellen nedan, med fyra aspekter (I–IV), skulle kunskapsprofilen resultera i betyget ”2” (eftersom $(1 + 4 + 2 + 1) / 4 = 2$).

Tabell 1 Förenklad kunskapsprofil

Aspekt/Bedömning	1	2	3	4
I	X			
II				X
III		X		
IV	X			

I en kompensatorisk modell blir mellanbetygen aktuella både för elever som har en jämn kunskapsprofil på mellannivåerna och för de elever som har en mycket ojämn kunskapsprofil som ligger på högre och lägre nivåer. Det innebär att de högsta och lägsta betygen sätts

⁷ Sadler (2009) kallar detta att kriterier är funktionella.

⁸ Exempel från grundskolans kursplan.

när elever genomgående har en kunskapsprofil på en högre eller lägre nivå (Sadler, 2009). En strikt tillämpning av en analytisk kompensatorisk betygssättning kan därför medföra att professionella lärare kan uppleva ett minskat friutrymme i de fall en elev har en mycket ojämn kunskapsprofil. Om till exempel de flesta aspekter är på högsta nivån, men någon är på en lägre, och läraren upplever att något av de högre betygen bäst motsvarar elevens kunskaper, kan dessa i strikt mening inte sättas. En kompensatorisk betygssättning innebär alltså att man *utjämnar* lägre kvaliteter i elevens kunnande med högre men inte att man *ignorerar* lägre kvaliteter (ibid). I teorin kan det enbart göras vid en holistisk bedömning (ibid). En kompensatorisk analytisk betygssättning beskrivs som passande för de fall när aspekterna är närbesläktade och ingen aspekt kan anses vara mer viktig än andra, och att man därmed kan tolerera en lägre kvalitet i en eller några få av aspekterna (Haladyna & Hess, 1999).

Icke-kompensatorisk bedömning

Två andra analytiska, men icke-kompensatoriska, modeller är den *konjunktiva* och den *disjunktiva* (Sadler, 2005; Sadler, 2009). En analytisk konjunktiv betygsregel innebär att alla aspekter eller kriterier för ett visst betyg måste vara uppfyllda. Om vi översätter det till modellen i tabell 1 så är inte betygen 2–4 möjliga eftersom två aspekter är på 1. En konjunktiv analytisk betygssättning beskrivs som passande för de fall när kunskapsaspekterna inte är närbesläktade, väger lika tungt och att man, för ett visst betyg, inte kan tolerera en lägre kvalitet i någon av dem (Haladyna & Hess, 1999).

En analytisk disjunktiv betygsregel innebär att för ett visst betyg måste en viss aspekt eller kriterium vara uppfyllt. Det innebär att kvaliteten på en viss aspekt väger så tungt att hög kvalitet inom andra aspekter inte spelar någon roll (Sadler 2009). Det kan till exempel innebära att för ett visst betyg måste man ha ett visst antal poäng eller en viss nivå inom en bestämd, särskilt tungt vägande, aspekt (ibid). Om vi översätter det till modellen i tabell 1 så skulle inte ett godkänt betyg (1–4) vara möjligt om en regel är att för ett godkänt betyg måste aspekt I vara lägst 2 (eftersom denna aspekt är på 1).

Konjunktiva och disjunktiva modeller är mer rigorösa och är ofta populära hos beslutsfattare (Haladyna & Hess, 1999). En syn på dessa

modeller är att de gör att eleverna lär sig mer eller att de säkrar en viss miniminivå av kunskaper (Arnold, 2017). Generellt tycks reliabiliteten hos dessa modeller vara lägre än för kompensatorisk analytisk betygssättning och innebär ofta att fler elever får lägre betyg (Haladyna & Hess, 1999). Detta beror framför allt på att en enskild aspekt, där underlaget i sig är mer begränsat än hela elevprestationen, tillmäts stor eller mycket stor vikt. En mer konjunktiv modell kan vara att föredra ur reliabilitetssynpunkt för mer avancerade och specialiserade kurser eller ämnen (till exempel inom medicin), där det inte är lika önskvärt med att kunna uppväga sämre prestationer med bättre och där det är viktigt att säkra vissa minimi-kunskaper (ibid).

Det är svårt att dra slutsatser från forskningen kring dessa modeller eftersom vissa studier handlar om hur kvaliteten på olika aspekter inom olika elevprestationer kan sammanvägas, medan andra handlar om hur resultat från enskilda elevprestationer kan vägas samman, eller snarare sammanräknas, oavsett kunskapsinnehåll. Yocarini, Bouwmeester, Smeets och Arends (2018) drar ändå slutsatsen att en kompensatorisk modell tenderar att ha mer validitetsproblem för de högre betygen och en konjunktiv modell mer för de lägre betygen. Vidare menar de att en kombinationsmodell som innefattar både konjunktiva och kompensatoriska inslag därför kan vara att föredra ur reliabilitetssynpunkt (ibid).

I alla analytiska modeller utgår bedömare från kriterier eller standards. Det ställer förstås krav på att kriterierna är anpassade för analytisk bedömning, särskilt i de fall där det handlar om icke-kompensatorisk bedömning där alla, eller vissa, aspekter, måste nås för ett visst betyg. Kriterier eller standards som är omfattande eller detaljerade, såsom i många svenska kunskapskrav (Skolverket, 2016), fungerar dåligt för analytisk bedömning och utgör ett hot mot både validiteten och reliabiliteten i betygen. Det kan dels bero på construct under-representation, då tiden inte medger att alla kriterier bedöms, dels på att omfattande kriterier gör att underlaget i relation till varje del blir begränsat, vilket påverkar reliabiliteten.

Holistisk bedömning

Holistisk bedömning innebär ett fokus på helheten i elevens prestation, samtidigt som bedömaren även kan fästa uppmärksamhet på olika aspekter inom den samlade prestationen (Sadler, 2009). Denna modell utgår mycket från bedömarens egen känsla för kvalitet, samtidigt som den också kan göras i förhållande till kortfattade och övergripande kriterier eller standards (ibid). När kriterier används vid en holistisk bedömning avgör bedömaren vilken beskrivning som bäst beskriver kvaliteten på elevens kunskaper. Bedömaren läser då inte dessa bokstavligt, vilken kan medföra att någon aspekt ignoreras.

Det tycks finnas en ökad risk vid holistisk bedömning, jämfört med analytisk bedömning, att väga in personliga egenskaper i betyget, vilket förklaras med att den inte görs i förhållande till standards (eller övergripande sådana) (ibid).

Reglering av den svenska betygsskalan

Nuvarande betygsskala

Tillämpningen av den nuvarande betygsskalan regleras framför allt i skolformsförordningarna.⁹

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

I läroplanen för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet¹⁰ beskrivs att kunskapskraven ska användas som *stöd* för betygssättningen

Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de nationella kunskapskrav som finns för respektive ämne. Som stöd för betygssättningen finns ämnesspecifika kunskapskrav för olika betygssteg.

⁹ 6 kap. 7 § skolförordningen, 8 kap. 2 § gymnasieförordningen och 4 kap. 9 § förordningen om vuxenutbildning.

¹⁰ Förordningen (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, förordningen.

I förarbetet¹¹ beskrivs att för betygen A, C och E ska kriterierna vara uppfyllda i sin helhet. Här beskrivs också hur det var tänkt att mellanbetygen B och D skulle användas

Vid användningen av betygsstegen B och D bör läraren således inte göra en bedömning som grundas på en kvantitativ sammanvägning av elevens kunskaper. Betygen B och D speglar i stället en kunskapsprogression där eleven har påvisbara och centrala kunskaper för närmast högre betyg, det vill säga C respektive A, men där de ännu inte uppfyller samtliga kriterier för det högre betyget. Kunskapsutveckling sker dock inte linjärt. Vissa kunskapskvaliteter för högre betyg, eller väl utvecklad förmåga i ett eller flera avseenden, bör resultera i betyget B eller D.

Som nämnts tidigare är holistisk bedömning en ”bedömning som utgår från bedömarens helhetsintryck av en elevprestation” och analytisk bedömning en ”bedömning som utgår från olika delar eller aspekter av en elevprestation” (Skolverket, 2011). En analytisk konjunktiv betygsmo­dell innebär att alla aspekter eller kriterier för ett visst betyg måste vara uppfyllda (Sadler, 2005, 2009). En kompensatorisk modell innebär att resultat från olika aspekter vägs samman linjärt (ibid).

Utifrån dessa definitioner implicerar uttrycken ”precisera” och att de preciserade kraven ska vara ”uppfyllda” eller ”uppnått” en konjunktiv betygssättning. Ord som ”helhet” eller att kraven ska användas som ”stöd” för betygssättningen är visserligen också tolkningsbara, och kan tolkas som en mer holistisk bedömning. Samtidigt är det oklart vad som menas med ”helhet” när det används i kontexten att kunskapskraven ska vara ”uppfyllda” i sin ”helhet”.

För betygen B och D¹² finns kompensatoriska¹³ inslag, eftersom man talar om olika *kriterier* och att om eleven har ”påvisbara och centrala kunskaper” eller ”väl utvecklad förmåga” på A-nivå (eller högre) kan det för betyget B uppväga att andra kriterier är på C-nivå. Det är dock tydligt i förarbetet att detta är en professionell bedömning och inte en ”linjär” sammanräkning, samtidigt som Sadler (2005) beskriver kompensatorisk bedömning som linjär.

¹¹ Regeringens proposition 2008/09:66 *En ny betygsskala*.

¹² Det gäller även i de fall läraren kommer fram till att det närmast högre betyget inte är uppfyllt till övervägande del, och i så fall resulterar i betyget C respektive E.

¹³ En kompensatorisk betygssättning betyder att man kan vikta kvaliteter inom olika aspekter (eller delar), men inte att man ignorerar aspekter.

Att notera vid läsning av förarbetet är att författarnas bild av kunskapskraven var att de inte skulle vara omfattande¹⁴, eftersom de talar om ”vissa kunskapskvaliteter” eller ”i ett eller flera avseenden”.

Tidigare allmänna råd

I de allmänna råd¹⁵ som utkom direkt efter införandet av den nya betygsskalan stod att lärare bör

vid betygssättningen göra en helhetsbedömning av de kunskaper eleven har visat vid avslutad kurs och jämföra dessa med kunskapskraven

vid bedömningen av om eleven ska få betygen D respektive B utgå från ämnesplanens syfte och kursens centrala innehåll för att identifiera och analysera vilka delar av det överliggande kunskapskravet som elevens kunskaper motsvarar.

Utifrån kommentarerna i dessa råd är det svårt att veta vad som avses med ”helhetsbedömning” men det är ett begrepp som ofta används synonymt med holistisk bedömning. Som nämnts tidigare används dock inte omfattande och detaljerade standards, såsom nuvarande kunskapskrav ofta är (Skolverket, 2016), vid holistiska bedömningar. Det andra stycket talar om att analysera kvaliteter i olika ”delar” och kan således tolkas som en analytisk kompensatorisk bedömning (ibid).

I andra sammanhang än allmänna råden, till exempel på Skolverkets hemsida eller i stödmaterialet Betygsskalan och betygen B och D¹⁶ har de framträdande dragen varit en analytisk konjunktiv modell med kompensatoriska inslag för betygen B och D.

Nuvarande allmänna råd

I Skolverkets allmänna råd om betyg och betygssättning som publicerades 2018 står att lärare bör

läsa och tolka kunskapskraven i relation till ämnets eller kursens syfte, centrala innehåll och den undervisning som har bedrivits när läraren analyserar och värderar kvaliteten på elevens kunnande för att avgöra vilket betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.

¹⁴ Kunskapskraven var inte framtagna vid denna tidpunkt.

¹⁵ Bedömning och betygssättning i gymnasieskolan (SKOLFS 2012:33) och Bedömning och betygssättning inom vuxenutbildningen (SKOLFS 2013:187). Det första rådet fanns inte med i Planering och genomförande av undervisningen (grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan) (SKOLFS 2011:149).

¹⁶ Skolverket (2012).

I kommentardelen beskrivs betygssättning som både holistisk och analytisk. Det kan förstås utifrån att det allmänna rådet refererar till Sadler (2009), som beskriver att delarna är en del av helheten och att helheten består av delar.

Läraren tittar på både delarna och helheten i elevens kunskande i förhållande till kunskapskraven, vilket är en förutsättning för att sätta rättvisande och likvärdiga betyg.

Läraren gör även en analys och värdering utifrån både delar och helhet för att avgöra om hon eller han ska sätta betygen B eller D. I analysen och värderingen av olika delar av kunskapskraven tar läraren hänsyn till att delarna kan viktas olika tungt. För att avgöra vilket enskilt kunskapskrav som bäst stämmer in på elevens samlade kunskande kan läraren till exempel jämföra det som står i kunskapskraven för C och A för att se vilket av betygsstegen C eller B som bäst motsvarar elevens kunskaper.

I kommentardelen framgår även vikten av att läraren beaktar validitet och reliabilitet i underlaget, till exempel står det

Om läraren är osäker på vilket betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper i förhållande till kunskapskraven, kan hon eller han behöva gå igenom underlaget på nytt. Då kan läraren se om kvaliteten på elevens kunskande i förhållande till någon del av kunskapskraven till exempel har bedömts för strängt eller för mildt eller tillmätts för stor eller liten vikt utifrån ämnets eller kursens syfte, det centrala innehållet eller den undervisning som har bedrivits. Det är särskilt betydelsefullt att fundera över vilken vikt ett underlag tillmätts när läraren gör en värdering i förhållande till en liten del eller detalj i kunskapskraven och utgår från ett underlag som är begränsat eller på annat sätt osäkert.

Den förra betygsskalan

Betygsskalan som föregick den nuvarande hade betygsstegen G–MVG i grundskolan och IG–MVG i gymnasieskolan. I de dåvarande grundskole- och gymnasieförordningarna stod också att betygskriterierna ska ”precisera” vilka kunskaper som krävs för respektive betyg.¹⁷

Skolverket utkom år 2000 med föreskrifter¹⁸ om tillämpningen av betygskriterierna i gymnasieskolan. Motsvarande regler gällde även för grundskolan. I föreskrifterna stod att

¹⁷ 1994:1194 respektive 1992:394.

¹⁸ SKOLFS 2000:134.

För att erhålla ett betyg skall, om inte annat framgår av 3–4 §§, eleven ha kunskaper enligt samtliga kriterier som gäller för betyget.

För betygen Väl godkänd och Mycket väl godkänd gäller att särskilt väl utvecklad förmåga avseende något eller några kriterier kan väga upp brister avseende ett eller ett par andra kriterier. De krav som gäller för Godkänd skall dock alltid vara uppfyllda, om inte sådana särskilda skäl som anges i 4 § föreligger.

Utifrån tidigare nämnda definitioner kan detta tolkas som att betygs-sättningen i grunden var konjunktiv. Det var först år 2000 som Skolverket sedan beskrev att för betygen VG och MVG kunde betygs-sättningen vara kompensatorisk. Det innebar inte att läraren fick bortse från kriterier men att väl utvecklad förmåga avseende något eller några kriterier kunde uppväga brister i andra. För betyget G gällde dock fortsatt en konjunktiv modell där alla kriterier skulle vara uppfyllda.

Jämförelser mellan olika bedömningsmodeller

För- och nackdelar med analytiska och holistiska bedömningsmodeller har diskuterats länge (Sadler, 2009). Olika empiriska studier har kommit fram till olika resultat vad gäller validitet och reliabilitet när analytisk bedömning jämförts med holistisk (Barkaoui, 2011; Harsch & Martin, 2013). Barkaoui (2011) rapporterar i en studie kring bedömning av texter i engelska som andraspråk att en analytisk bedömningsmodell gav en högre intrabedömarreliabilitet¹⁹, medan en holistisk modell gav högre interbedömarreliabilitet²⁰. Men, även om bedömarna i den holistiska bedömningsmodellen var mer överens sinsemellan om vilket betyg en uppsats skulle få var de mindre överens om skälen för detta betyg. Detta är även något som framkommit i fler studier (Harsch & Martin, 2013). Det fanns även tecken på en ökad risk för construct-irrelevant variance vid den holistiska bedömningen, det vill säga att lärarna använder sig av egna kriterier eller går mer på en intuitiv bild (Barkaoui, 2011), vilket också ligger i linje med vad andra studier visar (Harsch & Martin, 2013). Barkaoui jämförde även mer erfarna bedömare med de med mindre erfarenhet och menar

¹⁹ Att en bedömare inte använder samma grunder när likvärdiga underlag från olika elever värderas.

²⁰ Att olika bedömare gör olika värderingar av ett underlag.

att holistisk bedömning kan passa mer erfarna bedömare bättre och analytisk kan passa mindre erfarna bedömare. Han påpekar även att dessa olika modeller kan passa olika bra för olika syften – om syftet exempelvis är diagnostiskt eller för att avgöra stödbehov passar en analytisk modell bättre. En holistisk modell passar bättre om syftet är att värdera och sammanfatta elevers kunskaper i ett fåtal kategorier, till exempel godkänt och ej godkänt (ibid).

Harsch & Martin (2013) utgår i sin studie från bedömning av texter i ämnet tyska. Lärarna gjorde både en holistisk och en analytisk bedömning. De visar att även om lärarna vid den holistiska bedömningen hade hög interbedömarreliabilitet så hade de mycket olika syn på de fyra aspekter som mättes och värderade kvaliteten inom dessa mycket olika.²¹ Forskarna påtalar vikten av att uppmärksamma även detta i syfte att utveckla kriterier eller för att se var det kan finnas behov av att utveckla en samsyn kring vissa aspekter.

Klein et al. (1998) studerade analytisk och holistisk bedömning i naturvetenskap. I det inledande försöket jämfördes tre aspekter dels analytiskt, med en enklare kriteriebeskrivning, dels holistiskt, med en enklare skala (lägsta nivån beskrevs som långt under medelprestation). Interbedömarreliabiliteten var högre inom alla tre aspekter med den analytiska modellen, samtidigt fanns stor variation mellan bedömare inom respektive metod, särskilt för den analytiska. De gjorde även ett försök där bedömare i den analytiska modellen i stället för den enklare kriteriebeskrivningen använde sig av bedömda elevexempel och i den holistiska användes en relativ skala (lägsta nivån beskrevs som bland de sämsta prestationerna). Detta tillvägagångssätt utjämnade nästan skillnaderna mellan analytisk och holistisk bedömning, och interbedömarreliabiliteten var högre i båda fallen. Fortfarande var interbedömarreliabiliteten inom varje modell problematisk, och de drar slutsatsen att skillnaden mellan metoderna mer handlar om skillnader mellan bedömare än vilken modell som användes. I studien mättes även hur lång tid bedömningen inom varje modell tog. Oftast tar en analytisk bedömning längre tid, och i denna studie tog den tre till fem gånger så lång tid som den holistiska bedömningen (ibid).

I en svensk studie lät forskarna en grupp lärare betygssätta fyra enskilda skrivuppgifter vid fyra olika tillfällen för att sedan sätta ett

²¹ Samtidigt kan det vara naturligt att reliabiliteten sjunker om bedömningen fokuserar på en mindre aspekt eller underlag.

sammanfattande betyg (Jönsson & Balan, 2018). Den andra lärargruppen fick alla fyra uppgifterna samtidigt för att sätta ett sammanfattande betyg (som de kallade holistisk bedömning). I studien bedömdes inte olika aspekter i skrivuppgiften utan ett betyg sattes på varje skrivuppgift. Bedömaröverensstämmelsen rapporterades vara högst för den första lärargruppen (som de kallade analytisk bedömning).

Analytisk bedömning i förhållande till standards har vuxit fram bland annat för att det skulle ge en ökad transparens gentemot elever om vad som bedöms och för att ge återkoppling (Sadler, 2009). Sadler (2009) menar att det kanske inte ens är möjligt, bland annat eftersom kriterier är svåra att formulera och eleverna kan visa andra intressanta aspekter av sitt kunnande än det som uttrycks i de i förväg formulerade kriterierna. Han förespråkar därför ett fokus på holistisk bedömning, tillsammans med att lärare och elever utvecklar förmågan att analysera elevarbeten och diskutera vilka aspekter som kan vara relevanta och vad som kan tillföra kvalitet. Samtidigt påpekar han att mer forskning behövs så att en sådan process kan beskrivas teoretiskt.

Problem med att jämföra bedömningsmodeller

Forskningen kring dessa bedömningsmodeller är behäftad med problem. Det finns ganska få empiriska studier som jämför analytisk och holistisk bedömning; de har olika syn på analytisk och holistisk bedömning, är ofta gjorda på bedömning av språk i texter och kommer ofta fram till olika slutsatser. Enstaka studier fokuserar på vad det är för kunskaper som bedöms eller behandlar validitet och reliabilitet i bedömningen. I de studier som handlar om analytisk bedömning är det också ofta oklart vad det är för resultat som sammanvägs (om det är olika aspekter eller olika underlag). När det är olika aspekter är det också ofta oklart hur man använt sig av kriterier och om man viktat dessa.

Analytiska och holistiska bedömningar är också i grunden svåra att jämföra eftersom de ger olika resultat. I den analytiska modellen måste delresultat först sammanvägas på något sätt – kompensatoriskt eller icke-kompensatoriskt – för att låta sig jämföras med resultat från en holistisk bedömning. I flera av de studier som jämför ana-

lytisk och holistisk bedömning, inom ramen för denna kunskapsöversikt, är det oklart vilken sammanvägningsmodell som använts för att sammanväga delresultat från en analytisk bedömning till ett resultat.

Kombinera bedömningsmodeller

En framkomlig väg tycks, enligt flera forskare, vara att olika bedömningsmodeller kombineras med varandra. Haladyna och Hess (1999) jämförde analytisk kompensatorisk bedömning av texter med en analytisk konjunktiv modell. De visade att bedömarna i studien hade svårt för att enbart använda analytisk bedömning utan att även använda sig av holistisk bedömning. Sadler (2009) och Harsch och Martin (2013) menar att en kombination av analytisk och holistisk bedömning kan ge en mer rättvisande bild av elevers kunskaper.

Kommentar

Det är viktigt att regleringen av betygsskalan²² medger att en professionell lärare kan sätta det betyg som han eller hon, med god validitet och reliabilitet, bedömer bäst motsvarar elevens kunskaper. Både betygsskalans reglering, att för ett betyg ska hela kunskapskravet vara uppfyllt²³, och hur kunskapskraven är utformade har upplevts som problematiska av lärare (Skolverket, 2016). Det är viktigt att en betygsskalas reglering harmonierar och fungerar väl tillsammans med kunskapskravens utformning.

Utifrån den forskning som finns verkar den mest framkomliga vägen vara att kombinera olika modeller när betyg sätts. Det kan göras genom att samma modeller tillämpas för alla aspekter av kunnande. En annan möjlighet är att olika modeller tillämpas för olika ”typer” av aspekter. Om man till exempel menar att det finns aspekter som man inte kan tolerera en låg kvalitet i kan dessa bedömas utifrån en konjunktiv modell. Det kan gälla sådant som säkerhet i yrkesämnen eller att simma i ämnet idrott och hälsa. För övriga aspekter kan man då ha en mer kompensatorisk eller holistisk modell. En tredje möjlig-

²² 6 kap. 7 § skolförordningen, 8 kap. 2 § gymnasieförordningen och 4 kap. 9 § förordningen om vuxenutbildning.

²³ Och för mellanbetygen B och D även kunskapskravet under.

het är att ha olika modeller för olika betygssteg. Eftersom de olika modellerna enligt forskningen har olika validitetsproblem kan det ses som problematiskt att ha en konjunktiv modell för de lägre betygsstegen och en holistisk eller kompensatorisk för de högre stegen.

Modeller som ter sig mer naturligt att kombinera är en analytisk konjunktiv modell tillsammans med en holistisk modell²⁴ eller en analytisk konjunktiv med en analytisk kompensatorisk modell. Modeller som är mer närbesläktade kan vara svårare att förklara hur de kan tillämpas tillsammans, till exempel att kombinera en analytisk kompensatorisk med en holistisk modell.

En enbart holistisk modell kan vara svår att använda av flera skäl. Dels lämpar den sig bäst för lärare med god bedömningskompetens, eftersom den kan medföra en ökad risk för att lärare gör en mer intuitiv bedömning och väger in mer icke-kognitiva faktorer. Dels kan den vara svår att tillämpa om det i kunskapskraven finns kunskaper som anses som så viktiga att man inte kan tolerera en låg kvalitet, det vill säga om man ser på godkäntgränsen som konjunktiv. Detsamma gäller en kompensatorisk modell. Även en enbart konjunktiv betygsmodell är problematisk med avseende på godkäntgränsen, eftersom den har störst validitetsproblem just kring de lägre betygen.

Oavsett modell, är det viktigt att de inte tillämpas atomistiskt eller mekaniskt utan att läraren tar hänsyn till underlagets validitet och reliabilitet. Möjligen kan det också vara så, som en studie menar (Klein et al. 1998), att vilken betygsmodell som används spelar mindre roll än vilken bedömningskompetens²⁵ lärarna har.

På gränsen till ett godkänt betyg

Godkäntgräns

I Sverige uttrycker kunskapskravet för betyget E vilka kunskaper eleverna minst ska ha uppnått i respektive ämne eller kurs. Kunskapskravet för betyget E kan således ses som en tröskelnivå, och denna tröskel kan ses som mer high-stakes än övriga betygströsklar. Det kan

²⁴ Såsom i de nya allmänna råden om betyg och betygssättning.

²⁵ Vallberg Roth et al. (2016) pratar om en flerstämmig bedömningskompetens som innefattar inte bara kunskap om styrdokument utan om ämnesdidaktisk och bedömningsars vetenskapliga grund.

förklaras med att ett F kan få större konsekvenser för eleverna, men även att meritvärdet påverkas mer om betyget E sätts i stället för F till skillnad från poängskillnaden mellan övriga betygssteg.²⁶

Som nämnts tidigare är det internationellt sett vanligare att elever med sämre sociala förutsättningar missgynnas vid betygssättning medan det i Sverige är vanligt att dessa elever gynnas vid betygssättningen. Thorsen (2014) menar att den godkänthöjningen som finns i det svenska betygssystemet kan vara en förklaring till det. Godkänthöjningen, menar han, kan även vara en orsak till att de normrelaterade betygen i grundskolan (som inte hade en godkänthöjning) gynnade elever till föräldrar med hög utbildningsnivå medan det kriterierelaterade betygssystemet gynnar elever vars föräldrar har lägre utbildningsnivå. En ny studie från Skolverket (2019) visar att i närliggande socioekonomiska grupper är visserligen skillnaden i resultat stor, men inte skillnaden i betygssättning i förhållande till de nationella proven.

Att väga in annat än ämneskunskaper för lågpresterande elever sker inte bara på individnivå utan även på skolnivå. Skolor med många föräldrar med låg utbildningsnivå har en mer kompensatorisk betygssättningspraktik och väger in mer av icke-kognitiva faktorer menar Klapp Lekholm och Cliffordson (2008). Skolverket (2019) ser att betygen är högre jämfört med de nationella proven på lågpresterande skolor jämfört med högpresterande skolor och förklarar det med att betygssättningen är relativ.

Godkänthöjningen kan innebära ett ökat tryck på att sätta ett godkänt betyg för elever som ligger på gränsen, och som ofta har sämre sociala förutsättningar, även om deras kunskaper inte motsvarar det betyget (Thorsen, 2014). Lundahl, Hultén, Klapp och Mickwitz (2015) refererar till flera studier som visar att det är just för lågpresterande elever och när en elevs kunskaper ligger på gränsen till ett godkänt betyg som andra faktorer än just ämneskunskaper vägs in. Det är också elever med denna bakgrund som betydligt oftare är på gränsen till ett godkänt betyg i det svenska skolsystemet (ibid).²⁷

I Sverige kan avgörandet mellan betygen F och E sägas vara mer av ett high-stakes beslut än mellan exempelvis betygen E och D. Förutom att en stor andel elever med ej godkända betyg i sig kan ses som ett "misslyckande" för skolan (eller läraren) så får även en stor andel ej godkända betyg stort genomslag på skolans genomsnittliga merit-

²⁶ F= 0 p, E= 10 p, D=12,5 p, C=15 p, B=17,5 p och A=20 p.

²⁷ Se även Skolverkets statistik: https://sir.is.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=548435.

värde. Det gör att lärare i skolor med låga meritvärden kan uppleva ett tryck att sätta högre betyg (Lundahl, Hultén & Tveit, 2016). Ett lägre betyg kan även få ”negativa” konsekvenser för skolan eftersom betygen även används som ett kvalitetsmått på skolor (Klapp Lekholm & Cliffordson, 2008).

Lärare vill vara ”goda” och det kan innebära att de premierar elever som ansträngt sig och därför sätter ett godkänt betyg, även om eleven egentligen inte har lyckats kunskapsmässigt (Brookhart et al., 2016). En annan orsak till att en lärare sätter ett godkänt betyg, även om inte elevens kunskaper motsvarar det, är att det annars innebär merarbete för läraren i form av stöd, omprov eller prövningar (Lundahl, Hultén, Klapp & Mickwitz, 2015). Lärare kan även gå igenom underlaget för elever som riskerar ett ej godkänt betyg och leta efter tecken som gör att de hellre kan ”fria än fälla” eleven. För att undvika ej godkända betyg, och extra arbete i slutet av en termin eller kurs, kan lärare även planera undervisningen så att den sätter fokus på godkäntgränsen i syfte att ”dra” eleverna över den (ibid).

Konsekvenser för eleven

Att inte få ett godkänt betyg kan få stora konsekvenser för en elev. Det har visat sig att elever som inte får godkända betyg med större sannolikhet hoppar av skolan, och det gäller även betyg satta långt innan slutbetyget (Brookhart et al., 2016). Svenska studier från det normrelaterade betygssystemet som undersökte effekten av att få eller inte få betyg i årskurs 6, visar att de elever som fick låga betyg presterade sämre på högstadiet och i gymnasieskolan samt hoppade av skolan i större utsträckning (Klapp, 2015; Klapp Cliffordson & Gustafsson, 2016). Många ungdomar slutar gymnasieskolan med många underkända betyg och därmed utan gymnasieexamen och får mycket svårt att etablera sig på arbetsmarknaden (Skolverket, 2017). Ett år efter avslutade studier var det vanligt bland de ungdomar som inte fullföljt gymnasieskolan att varken arbeta eller studera eller att de hade en svag ställning på arbetsmarknaden (ibid).

Hur lärare bedömer nationella proven och beaktar dessa vid betygs-sättningen kan också få konsekvenser för elever. Diamond och Persson (2016) visar i sin studie om nationella prov och betyg i ämnet matematik i årskurs 9 att det särskilt gäller elever på gränsen till ett

godkänt betyg. Om läraren gjorde en mildare rättning av provet och eleven fick ett godkänt provbetyg, ökade chansen för dessa elever att slutföra gymnasiestudierna inom tre år med 20 procent jämfört med en elev som hade liknande resultat på det nationella provet men där provet inte rättades mildt och eleven inte fick ett godkänt provbetyg. De elever som på detta sätt fick generösa provbetyg verkar sedan ha klarat sig bättre än förväntat, givet den generösa betygssättningen, i gymnasieskolan (ibid). De elever i studien som däremot inte fick ett generöst provbetyg och ej godkänt slutbetyg i matematik blir där- emot ej antagna till ett nationellt program i gymnasieskolan, vilket får stora konsekvenser. Dessa elever läser i mindre utsträckning på högskolan, blir oftare tonårsföräldrar och tjänar mindre pengar (ibid).

Tröskelnivåer

Flera studier har undersökt hur tröskelnivåer kan påverka elevers kunskapsutveckling. Grant & Green (2013) konstaterar att forskningen är begränsad och svårtolkad eftersom vad en tröskelnivå är varierar – och sällan eller aldrig avses bedömning i relation till standards. En slutsats från deras studie är att elever som har långt till den lägsta tröskelnivån inte påverkas av denna, trots att de är den grupp som skulle tjäna mest på att anstränga sig. Eftersom studien är gjord på universitetsstudenter och med en annan betydelse av tröskelnivå är det samtidigt svårt att överföra dessa resultat till svensk grund- och gymnasieskola.

Carey och Carifio (2012) har gjort en studie i USA där elever på försök getts ett godkänt resultat, fast de egentligen inte nått godkänd nivå på ett test. Resultat på tester mäts i procent, där gränsen för godkänt ofta går vid 50 eller 60 procent. Tillvägagångssättet kallas *minimum grading* och syftet har varit att främja elevernas motivation genom hela kursen och inte låta dem påverkas negativt av ett tidigt misslyckande. I studien fick de elever som inte nådde godkänt resultat (till exempel 50 procent) på tester under kursen ändå återkopplingen att de hade 50 procent och godkänt. Vid en jämförelse med elever som inte fått återkoppling på detta sätt, utan med en uträknad procentsats som då kunde vara lägre än 50 procent, fick *minimum grading*-eleverna något bättre slutbetyg. Samtidigt är det en liten grupp elever – av de elever som ”skrivits upp” till 50 procent på det

första delkursbetyget var det bara 4 procent som sedan fick ett godkänt kursbetyg. Farhågor om att detta skulle leda till betygsinflation verkade inte stämma – om något visade det sig i en senare studie att lärarna var mer restriktiva i sin betygssättning för denna grupp (Carifio & Carey, 2015).

No Child Left Behind

I USA infördes reformen No Child Left Behind (NCLB) 2001. Den infördes, liksom godkäntgränsen i Sverige, för att säkerställa att alla elever nådde minst en lägsta kunskapsnivå, vilket i USA mättes genom standardiserade tester i respektive delstat. Skolor som inte nådde denna lägsta kunskapsnivå hade krav på sig att höja sina resultat (Brown & Clift, 2016). Införandet av NCLB ledde till att elevernas testresultat ökade till en början, och att gapet mellan elever med afroamerikanskt och spanskt ursprung jämfört med övriga grupper minskade (ibid). Senare data tyder dock på att gapet mellan hög- och lågpresterande har ökat (Reardon, 2011). I en annan studie jämfördes elevers testresultat innan och efter NCLB reformen (Neal & Schanzenbach, 2010). Den visar på något höjda resultat generellt efter att NCLB införts, men att det inte gynnat, och troligen missgynnat, de elever som låg längst från godkända resultat.

Forskarna är oeniga om hur dessa resultat ska tolkas. Brown och Clift menar att reformen inte hade stor påverkan på skolor med elever som låg långt från den lägsta kunskapsnivån. Detta berodde på att de saknade incitament för att höja resultaten – skolor som underskred nivån såg inte att det var möjligt att höja sig till denna nivå och de skolor som vida överskred den såg det inte som nödvändigt att höja resultaten. Skolor som låg långt under gränsen kunde visserligen säga sig genomföra förändringar men de blev sällan realiserade. Personalen i skolorna kunde uttrycka en uppgivenhet och trodde inte att det gick att höja resultaten. Skolorna hade dessutom kort tid på sig att genomföra förändringar, vilket kunde leda till en stor omsättning av rektorer och därmed inte arbetsro att genomföra planerade förändringar. Skolledningarna såg det som omöjligt att nå de krav som ställdes från statligt håll, till exempel på grund av många nyanlända elever, kunde lägga stort fokus på att i stället försöka attrahera andra grupper av elever. Ett sätt att försöka höja resultaten var att

undervisningen begränsades till det som skulle mätas i testerna (sk. *teaching to the test*). Andra sätt att ”höja” resultaten var att inte låta alla elever genomföra testerna och till och med att ändra i elevsvaren (Neal & Schanzenbach, 2010).

Skolor som låg närmare gränsen fokuserade mer på att höja resultaten (Brown & Clift, 2016). Det gjordes även här genom att undervisningen begränsades till det som skulle mätas i testerna men mer systematiskt, till exempel genom tydliga lokala kursplaner för vad undervisningen skulle behandla och när. Flera lärare i studien uppgav att en sådan styrd undervisning inte gav dem möjlighet att fokusera på djupinläring. Det förekom att skolledningen gav instruktioner om att lärare skulle fokusera på de elever som låg nära att klara lägstannivån (ibid). Det är enligt Brown och Clift oklart om ett sådant fokus hade en positiv effekt för denna elevgrupp och om det hade några negativa effekter på övriga grupper.

Införandet av en lägsta kravnivå genom NCLB kan inte på ett enkelt sätt jämföras med införandet av godkäntnivån i Sverige. Gustafsson, Sörlin och Vlachos (2016) menar dock, liksom Brown och Clift (2016), att införandet av en lägsta godtagbar kunskapsnivå kan förväntas ha olika effekter i olika skolor och leda till ökade krav- och kunskapskillnader mellan skolor. Det skulle betyda att godkäntgränsen, som infördes för att säkerställa en lägsta garanterad kunskapsnivå, i praktiken skulle kunna göra det ännu svårare för den grupp av elever som systemet särskilt utformades för att hjälpa (Gustafsson, Sörlin och Vlachos, 2016).

Fler betygssteg för ej godkända kunskaper

I Sverige finns ett betygssteg för ej godkända kunskaper – F. OECD skriver i en rapport från 2012 att det i ett kriterierelaterat betygssystem är viktigt att betygsskalan kan spegla både sämre och mycket goda prestationer så att både låg- och högpresterande elever kan motiveras och uppmuntras. De menar att det är viktigt att inte en för stor andel elever får vara sig det högsta eller lägsta betyget. OECD menar vidare att både enbart *ett* underkänt betygssteg, men även för många underkända steg, inte är effektivt. I det första fallet för att det är oklart hur långt eleven har kvar till ett godkänt betyg, och i det andra fallet för att elever som då ligger långt från ett godkänt betyg kan ge

upp om de upplever att steget till ett godkänt betyg känns för långt bort. Andra länder har ofta två eller fler underkända betygssteg eller saknar en skarp godkäntgräns (Lundahl, Hultén & Tveit, 2016). Det finns alltid en risk att elever som inte når ett godkänt betyg eller ges ett lågt betyg kan känna sig omotiverade eller stigmatiserade, oavsett hur betygsskalan ser ut och om det finns underkända betygssteg (ibid). Vilken effekt ett lågt eller underkänt betyg får för eleverna är kopplat bland annat till betygets funktion, till exempel vilka konsekvenser ett underkänt eller lågt betyg kan få för eleven i ett visst skolsystem.

Kommentar

Det finns i dag starka incitament för att sätta ett godkänt betyg, i stället för ett icke godkänt betyg, för eleven såväl som för läraren och skolan och i förlängningen även för samhället eftersom ett sådant beslut kan innebära ökade kostnader. Samtidigt sker detta säkerligen inte med tillräckligt god likvärdighet givet hur high-stakes detta beslut kan vara för eleven, eftersom det inte bara kan påverka elevens möjlighet till fortsatta studier utan livschanser i övrigt. Det finns således starka skäl att minimera high-stakes-gränsen mellan E och F. Det kan innefatta att se över om en sådan gräns ska finnas, och om det ska finnas hur gränsen i så fall ska utformas, exempelvis med fler icke godkända betygssteg. Det kan även innebära att minimera konsekvenserna av gränsen, till exempel genom att se över hur betygen används för urval till nästa utbildningsnivå eller genom att betyget F kan ge betygspoäng (Gustafsson, Sörilin och Vlachos, 2016).

Ämnesbetyg eller kursbetyg i gymnasieskolan

Gymnasiebetyg bör fungera väl för framför allt två syften. Dels att certifiera att en elev har vissa kunskaper, till exempel säkerställa att en elev som gått el- och energiprogrammet kan utöva elarbeten på ett säkert sätt, och dels som urvalsgrund för högre studier, det vill säga ha god prediktiv validitet för yrkes- och studief framgång. Betygen ska vara så rättvisande och likvärdiga som möjligt. Till detta kan tilläggas att betyg inte bör vara demotiverande eller få andra negativa konsekvenser för eleverna. Om dessa målsättningar nås bäst genom ämnes-

betyg eller kursbetyg kan inte med säkerhet sägas. Som tidigare nämnts är det alltid viktigt att betrakta betygen som en del av ett skolsystem, och att det finns många faktorer som kan påverka betygens validitet och reliabilitet.

När kursbetygen infördes var ett argument att om många olika lärare sätter betyg och att fler betyg sätts över tid, gör det att eleverna i högre genomsnittlig grad får mer likvärdiga betyg och därmed meritvärde (Lundahl, Hultén & Tveit, 2016). Det antagandet bygger på att lärares bedömarkompetens varierar och att ett sådant system kan utjämna dessa skillnader (Vallberg Roth, Gunnemyr, Londos & Lundahl, 2016). Om bedömarkompetensen i stället genomgående är hög hos alla lärare kan ett argument för ämnesbetyg vara att de kan ge mer rättvisande och likvärdiga betyg eftersom reliabiliteten tenderar att öka med storleken på underlaget.

Ämnesbetyg ger färre betyg som räknas in i meritvärdet. Eftersom betygen är high-stakes i Sverige gör det att med ämnesbetyg kan varje betyg ses som mer av ett high-stakes beslut för läraren, eftersom varje betyg som sätts kan få större konsekvenser för eleven och meritvärdet. Det gäller, som nämnts tidigare, särskilt avgörandet mellan ett godkänt eller inte godkänt betyg. Om ämnesbetyg blir mer high-stakes skulle det kunna medföra ett större inslag av icke-kognitiva faktorer.

Den mer konjunktiva betygsregleringen tillsammans med omfattande och detaljerade kunskapskrav kan tänkas slå hårdare i gymnasieskolan än i grundskolan eftersom kurser läses under en kortare tid. Det kan medföra relativt sett fler bedömningsuppgifter och omprov (Arnold, 2017; Yocarini, Bouwmeester, Smeets & Arends, 2018). I gymnasieskolan uppger 44 procent av eleverna att de är stressade i skolan mot 37 procent på högstadiet²⁸ (Skolverket, 2016). Eleverna uppger att det som stressar dem mest är läxor och hemuppgifter, lite mindre av prov och minst av betyg (av dessa tre).

Ett syfte med att införa ämnesbetyg är enligt betygsutredningens direktiv²⁹ att främja kunskapsutvecklingen. Litteratursökningen gav inget underlag i denna fråga. Möjligheten att följa och främja elevernas kunskapsutveckling över tid genom formativ bedömning kan

²⁸ Det bör noteras att det är dubbelt så många flickor som pojkar.

²⁹Dir. 2018:32. Betygssystemet ska främja kunskapsutveckling och betygen ska bättre spegla elevens kunskaper.

möjligan stärkas genom en ämnesutformad undervisning (Lundahl, Hultén, Klapp & Mickwitz, 2015).

När kursbetygen ersatte ämnesbetygen i gymnasieskolan ökade andelen elever som inte fullföljde gymnasieskolan. (Holmlund et al., 2014). Orsakerna till detta kan förstås vara flera eftersom många variabler ändrades samtidigt. Det beror dock inte på en ökad frånvaro eftersom dessa elever ändå tycks ha deltagit i undervisningen (ibid).

Kommentar

En av betygens främsta funktioner är att fungera väl för urval. Om ämnesbetyg eller kursbetyg ger en bättre prediktiv validitet kan inte med säkerhet sägas.

Att dagens unga är mer stressade än tidigare är tydligt. Elever i gymnasieskolan tycks samtidigt vara mer stressade av läxor, hemuppgifter och prov än av betyg. Eftersom fler bedömningsuppgifter och omprov kan förväntas vid en mer konjunktiv betygssättning, särskilt i relation till omfattande standards (Arnold, 2017; Yocarini, Bouwmeester, Smeets & Arends, 2018), kan en översyn av betygsregleringen och kunskapskraven bidra till att minska denna stress.

Som tidigare nämnts är det viktigt att regleringen av betygsskalan harmonierar med utformningen av kunskapskraven. Kunskapskrav som ska fungera väl för ämnesbetyg bör vara särskilt övergripande (Skolverket, 2001). Ämnen har även olika karaktär. Att utforma övergripande kunskapskrav för ämnesbetyg i ämnen som mer bygger på att arten av kunnandet breddas (till exempel i vissa yrkesämnen) kan vara svårare än i de ämnen som mer bygger på att graden av kunnandet fördjupas (till exempel i språkämnen).

Vilket underlag utvärderas och hur vid betygssättningen

Enligt läroplanerna ska läraren vid betygssättningen allsidigt utvärdera *all* information om elevens kunskaper i förhållande till kunskapskraven. Hur läraren transformerar all information till ett betyg är en komplex process, och det finns få studier om detta. Det finns däremot flera svenska studier om hur lärare utformar och bedömer enskilda bedömningsituationer, som bland annat lyfter problem

med construct under-representation. (Lundahl, Hultén, Klapp & Mickwitz, 2015).

Lärares förtrogenhet med betygssättning

I studien *Lärares förtrogenhet med betygssättning* (2016) har Vallberg Roth, Gunnemyr, Londos och Lundahl intervjuat lärare i ämnena engelska, historia och idrott och hälsa och bett dem redovisa grunderna för två betyg de satt – E respektive B.

Hälften av lärarna i ämnet engelska utgick i sin redovisning från en sekundär dokumentation där enskilda prov och uppgifter betygssatts eller summerats i poäng. Övriga lärare sa att de utgick från ifyllda kunskapskravsmatriser. När dessa lärare sedan redogjorde för hur de kommit fram till ett visst betyg grundades detta oftast inte i själva kunskapskravsmatrisen, utan i ett resonemang kring de kunskaper eleven visat i ett enskilt bedömningsunderlag.

Även i ämnet historia utgick lärarna ofta från betyg eller poäng på enskilda prov eller uppgifter. Några lärare utgick i sitt resonemang från kunskapskravsmatriser. Det förekom att delar saknades i dessa matriser, och det var oftast kopplat till historiebruk. Oavsett om lärare utgick från resultat på enskilda prov och uppgifter eller ifyllda kunskapskravsmatriser var det oklart hur sammanvägningen till ett betyg gått till. Några lärare diskuterade hur underlag värderats i relation till kunskapskraven utifrån validitets- och reliabilitetsaspekter (utan att använda dessa begrepp). Det kunde till exempel handla om att de tagit hänsyn till elevens progression, samtidigt som andra lärare inte tyckes ta hänsyn till progressionen utan resonemanget indikerade att betyget speglade mer av en medelprestation. Betygssättning är framför allt en kvalitativ bedömning men flera av lärarna beskrev innebörden av ”till övervägande del” (för betyget B) som en kvantitativ bedömning – där några lärare menade att det betydde att hälften av överliggande krav skulle vara uppfyllt och andra att det skulle vara tre fjärdedelar.

Studien i ämnet idrott och hälsa visar på en omfattande dokumentation som kan bestå av uppgiftsbetyg, värderingar i förhållande till kunskapskraven och mätbara resultat som tid och vikt. Omprov är ganska vanligt förekommande. Hur resultaten sedan transformeras till ett betyg tycks oklart och en atomistisk summering, att betyget

bygger på en *sammanräkning* snarare än en sammanvägning, förekommer ibland. Lärare kan ibland resonera utförligt om varför delar av kunskapskraven har viktats olika. I andra fall tycks viktningen vara personberoende och bero på construct-irrelevant variance. Underlag till vissa delar av kunskapskraven saknas ibland helt och utan att det förklaras.

Sammantaget visar studien på en skiftande kunnighetsbedömning bland de intervjuade lärarna, där atomistisk bedömning eller en mer intuitiv bedömning kan förekomma.

All information om elevens kunskaper utvärderades ofta inte vid betygssättningen (ibid). Att inkludera även information från mer uttalade bedömningssituationer, och på så sätt få ett bredare och mer allsidigt underlag, kan främja både validiteten och reliabiliteten. Lärarna använde sådan information i olika utsträckning vid betygssättningen, vilket Vallberg Roth et al. (2016) menar skapar olikvärdiga förutsättningar för eleverna. Även andra studier visar att lärare i olika ämnen och i olika stadier utgår från olika underlag. Det var exempelvis vanligare att lärare i lägre stadier använde sig mer av autentiskt och icke formellt bedömningsunderlag jämfört med lärare på högstadiet som främst använde formella underlag, såsom prov och specifika uppgifter (Brookhart et al., 2016).

I studien av Vallberg Roth et al. (2016) var det ofta oklart om och hur hänsyn tagits till vilka delar av kunskapskraven eller vilka underlag som väger tyngre. Vilken strategi för sammanvägning som främst använts – icke-kompensatorisk analytisk, kompensatorisk analytisk eller holistisk – framgick sällan.

Rapporten visar även på svårigheter med att använda kunskapskraven; det handlar om kravens konstruktion med värdeord, om omfattningen av kunskapskraven, att sådant som lärare menar är viktiga kunskaper i ämnet saknas i kunskapskraven eller att det som står är svårt att förstå eller är svårbedömt.

Vallberg Roth et al. (2016) menar att lärarna inte gör bruk av sitt professionella handlingsutrymme och pekar på en svag vetenskaplig grund när lärare resonerar om sin betygssättningspraktik. När lärarna intervjuas om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet kring betygssättning nämns formativ bedömning, men inte exempelvis betygsforskning eller begrepp som validitet och reliabilitet. Det är därför viktigt, menar forskarna, att lärare utvecklar ett gemensamt professionellt språk kring bedömning och betygssättning genom att de ges

möjlighet till kompetensutveckling och att inslag av bedömning, dokumentation och betygssättning betonas i lärarutbildningen.

Skolverkets utvärdering av betygsskalan och kunskapskraven

I Skolverkets utvärdering av betygsskalan och kunskapskraven (2016) tillfrågades lärarna om hur de gör när de sätter betyg, och eleverna om hur de tror lärare gör när de sätter betyg. Många elever (60–74 procent) trodde att alla prestationer räknades in i betyget och att lärarna sedan satte betyget utifrån ett medelvärde av dessa. De flesta lärare (90 procent) menade dock att de inte gjorde så, utan i stället gjorde en allsidig utvärdering av elevens kunskaper i slutet av terminen eller kursen. Nio av tio lärare sade sig sätta rättvisa betyg, vilket är en mycket hög siffra, samtidigt som den var lägre i mätningen 2015 jämfört med tidigare. Samtidigt uppgav bara runt 45 procent av lärarna att de upplevde kunskapskraven som tydliga.³⁰ Många lärare (70–80 procent) svarade att den konjunktiva regeln om att E/C/A ska vara uppfyllt för ett betyg eller för mellanbetygen slår hårt vid betygssättningen och att betygen A och B är svårast att sätta. Det indikerar att betygen borde blivit lägre med den nya betygsskalan, men så är inte fallet, tvärtom har meritvärdet ökat (Skolverket, 2016).

Övriga svenska studier

I ämnet idrott och hälsa har svensk forskning sedan läroplansreformen 2011 visat att inte bara elevens ämneskunskaper i förhållande till kursplanen utan även andra kunskaper samt icke-kognitiva faktorer kan spela in vid betygssättningen, men möjligen i mindre utsträckning än tidigare. Lärares olika syn på idrottsämnet hade stor påverkan på vilket ämnesinnehåll som eleverna får möta i undervisningen och vad bedömningarna fokuserade (Svennberg, 2017; Tolgfors, 2017, 2018).

En svensk studie lät lärare resonera om bedömning och betygssättning utifrån specifika uppgifter och menar att samtalen sällan fokuserar innebörden av elevens kunnande. (Sjöberg, Ingerman & Nyberg, 2018). Samtalen fokuserar i stället mer på organisation och dokumen-

³⁰ Det är lite svårt att dra slutsatser om vad den siffran betyder eftersom för tydliga kunskapskrav samtidigt kan vara problematiska vid betygssättningen.

tation av bedömningsunderlag och, i likhet med Vallberg Roth et al. (2016), ofta med en atomistisk syn på betygssättning eller att det handlade om en mer intuitiv bedömning.

Omprov

En företeelse kopplad till vilket underlag som ligger till grund för betygssättningen är underlag som kommer in sent och omprov. Flera av lärarna i ämnet idrott och hälsa i studien av Vallberg Roth et al. (2016) redogjorde för att omprov var ofta förekommande i deras praktik. Samtidigt kunde det vara problematiskt eftersom ett höjt betyg kanske inte berodde på de kunskaper eleverna visat i omprovet.

Eleverna får flera chanser och genomgående använder lärarna sedan resultatet som såväl bekräftelse på en förbättring men även på att eleverna har en ambition och försöker, detta kan då räcka för ett bättre betyg.

Med en konjunktiv analytisk betygssättning kan fler ”omprov” förväntas, jämfört med kompensatorisk analytisk eller holistisk betygssättning, eftersom alla kriterier för ett visst betyg ska vara uppfyllda (Arnold, 2017; Yocarini, Bouwmeester, Smeets & Arends, 2018). Forskning gjord inom högskolesektorn visar både att omprov kan bidra till ett uppskjutandebeteende hos eleverna och göra att de anstränger sig mindre i undervisningen eller ökar frånvaron, men även att det i andra fall inte får dessa effekter (Yocarini, Bouwmeester, Smeets & Arends, 2018).

Kommentar

Lärares bedömningskompetens varierar och påverkar hur elevernas kunskaper utvärderas vid betygssättningen (Vallberg Roth et al., 2016).

Lärare ska vid betygssättningen beakta all tillgänglig information och allsidigt utvärdera denna. Informationen som utvärderades vid betygssättningen var ofta ensidig och fokuserade på skriftliga prov och uppgifter (ibid). Lärarna använde sällan icke-dokumenterad information, som kan ge en bredare och mer allsidig bild av elevens kunnande, vilket kan främja både validiteten och reliabiliteten (ibid). Alla lärare tycks inte heller göra en allsidig utvärdering av informationen i förhållande till kunskapskraven och ta hänsyn till sådant som

att vissa underlag kan vara mer valida eller att olika delar av kunskapskraven kan väga tyngre än andra (ibid).

Det händer att lärare bortser från delar av kunskapskraven vid betygssättningen, ibland med goda motiveringar och ibland utan motivering (Vallberg Roth et al., 2016). Ett betyg som sätts där läraren bortser från delar av kunskapskraven kan av vissa anses ha låg validitet. Ett betyg som sätts på detta sätt kan av andra anses ha hög validitet, genom att det ger en bra bild av elevens kunskaper i ämnet och har god prediktiv validitet. Det viktiga är varför läraren ”bortser” från, eller viktar delar lägre. Läraren behöver läsa och tolka kunskapskraven i relation till ämnets eller kursens syfte och centrala innehåll samt utifrån den undervisning som har bedrivits. Dessutom behöver de ta hänsyn till underlagets validitet och reliabilitet. Att lärare tillmäter liten vikt kring delar av kunskapskraven där underlaget är begränsat eller på annat sätt osäkert är utifrån detta rimligt. Med omfattande kunskapskrav kan det även vara mer vanligt förekommande att underlaget i förhållande till olika delar blir mer begränsat än om kunskapskraven var mer övergripande.

Studien av Vallberg Roth et al. (2016) syftade till att undersöka om lärare använde sig främst av analytisk eller holistisk bedömning men det visade sig vara svårt att utläsa. I stället var det vanligt att betygssättningen inte var en professionell bedömning utan snarare var en atomistisk sammanräkning eller handlade om en intuitiv bedömning.

Läraren bör vid betygssättningen sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Vilka kunskaper som betygssätts eller vad som kan utgöra kvalitet i kunnandet är dock sällan centralt i den betygsforskning som finns (Lundahl, Hultén, Klapp & Mickwitz, 2015). Några svenska studier visar att lärares ämnessyn har en stark påverkan på vilken ämnesinnehåll som eleverna möter i undervisningen och vilket kunnande som bedömningen och betygssättningen fokuserar och premierar (Svennberg, 2017; Tolgfors, 2017, 2018).

Även om de betyg svenska lärare sätter, oavsett hur de gör, fungerar bra i stort för urval till högre studier finns tydliga tecken på att de inte alltid gör det för den enskilda individen eller för vissa elevgrupper. Det är en central fråga när betygen är high-stakes och kan få stora konsekvenser för eleverna.

För att främja en mer professionell betygssättningspraktik är det viktigt att lärare har en god bedömningskompetens. En sådan kom-

petens innefattar inte bara kunskap om styrdokument, utan om ämnet, ämnesdidaktik och bedömningars vetenskapliga grund. Vallberg Roth et al. (2016) lyfter vikten av att lärare utvecklar ett gemensamt professionellt språk kring bedömning och betygssättning genom att de ges möjlighet till kompetensutveckling och att inslag av bedömning, dokumentation och betygssättning betonas i lärarutbildningen.

Referenser

- Adie, L. E., Klenowski, V. & Wyatt-Smith, C. (2012). *Towards an understanding of teacher judgement in the context of social moderation*. *Educational Review*, 64:2, 223–240.
- Arnold, I. (2017). *Resitting or compensating a failed examination: does it affect subsequent results?* *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42:7, 1103–1117.
- Barkaoui, K. (2011). *Effects of marking method and rater experience on ESL essay scores and rater performance*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18:3, 279–293.
- Bloxham, S., den-Outer, B., Hudson, J., & Price, M. (2016). *Let's stop the pretence of consistent marking: Exploring the multiple limitations of assessment criteria*. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 466–481.
- Brookhart, S. M. (2015). *Graded Achievement, Tested Achievement, and Validity*. *Educational Assessment*, 20:4, 268–296.
- Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H., Smith, J. K., Smith, L. F., Welsh, M. E. (2016). *A Century of Grading Research: Meaning and Value in the Most Common Educational Measure*. *Review of Educational Research*, 86(4), 803–848.
- Brown, A. B. & Clift, J. W. (2010). *The unequal effect of adequate yearly progress: evidence from school visits*. *American Educational Research Journal*, 47(4), 774–798.
- Carey, T. & Carifio, J. (2012). *The minimum grading controversy: Results of a quantitative study of seven years of grading data from an urban high school*. *Educational Researcher*, 41(6).

- Carifio, J. & Carey, T. (2015). *Further Findings on the Positive Effects of Minimum Grading*. Journal of Education & Social Policy, Vol. 2, No. 4.
- Cliffordson, C. (2004). *De målrelaterade gymnasiebetygens prognosförmåga*. Pedagogisk forskning i Sverige, årg 9 nr 2, s. 129–140.
- Cliffordson, C. (2008). *Differential prediction of study success across academic programs in the Swedish context: The validity of grades and tests as selection instruments for higher education*. Educational Assessment, 13(1), 56–75.
- Diamond, R. & Persson, P. (2016). *The Long-term Consequences of Teacher Discretion in Grading of High-stakes Tests*. National Bureau of Economic Research.
- Ferm-Almqvist, C., Vinge, J., Väkevå, L., & Zandén, O. (2017). *Assessment as learning in music education: The risk of “criteria compliance” replacing “learning” in the Scandinavian countries*. Research Studies in Music Education, 39(1), 3–18.
- Grant, D. & Green, W. B. (2013). *Grades as incentives*. Empirical Economics, 44(3), 1563–1592.
- Gustafsson, J-E., & Erickson, G. (2013). *To Trust or Not to Trust?—Teacher Marking versus External Marking of National Tests*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 25(1), 69–87.
- Gustafsson, J-E., Sörlin, S. & Vlachos, J. (2016). *Policyidéer för svensk skola*. Stockholm: SNS Förlag.
- Gustafsson, J-E. & Yang Hansen, K. (2018). *Changes in the Impact of Family Education on Student Educational Achievement in Sweden 1988–2014*. Scandinavian Journal of Educational Research, 62:5, 719–736.
- Haladyna, T & Hess, R. (1999). *An Evaluation of Conjunctive and Compensatory Standard-Setting Strategies for Test Decisions*. Educational Assessment, 6:2, 129–153.
- Harsch, C. and Martin, G. (2013). *Comparing holistic and analytic scoring methods: issues of validity and reliability*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 20:3, 281–307.

- Holmlund, H., Häggblom, J., Lindahl, E., Martinson, S., Sjögren, A., Vikman, U. & Öckert, B. (2014). *Decentralisering, skolval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk skola*. IFAU, Rapport 2014:25.
- Jönsson, A., & Balan, A. (2018). *Analytic or holistic: a study of agreement between different grading models*. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 23(12), 1–11.
- Klapp Lekholm, A. (2011). *Effects of School Characteristics on Grades in Compulsory School*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55:6, 587–608.
- Klapp Lekholm, A. & Cliffordson, C. (2008). *Discrepancies between school grades and test scores at individual and school level: effects of gender and family background*. *Educational Research and Evaluation*, 14:2, 181–199.
- Klapp Lekholm, A. & Cliffordson, C. (2009). *Effects of student characteristics on grades in compulsory school*. *Educational Research and Evaluation*, 15:1, 1–23.
- Klapp, A. (2015). *Does grading affect educational attainment? A longitudinal study*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22:3, 302–323.
- Klapp, A., Cliffordson C. & Gustafsson, J-E. (2016). *The effect of being graded on later achievement: evidence from 13-year olds in Swedish compulsory school*. *Educational Psychology*, 36:10, 1771–1789.
- Klein, S.P., Stecher, B.M., Shavelson, R.J., McCaffrey, D., Ormseth, T., Bell, R.M., Comfort K. & Othman, A.R. (1998). *Analytic Versus Holistic Scoring of Science Performance Tasks*. *Applied Measurement in Education*, 11:2, 121–137.
- Lundahl, C., Hultén, M., Klapp, A., & Mickwitz, L. (2015). *Betygens geografi – forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt*. Vetenskapsrådet. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lundahl, C., Hultén, M. & Tveit, S. (2016). *Betygssystem i internationell belysning* [Elektronisk resurs]. Stockholm: Skolverket.
- Lundahl, C., Hultén, M. & Tveit, S. (2017). *The power of teacher-assigned grades in outcome-based education*. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3:1, 56–66.

- Mickwitz, L. (2015). *Den professionella lärarens existensvillkor*. Utbildning och Demokrati, 24:2.
- Neal, D. & Whitmore Schanzenbach, D. (2010). *Left behind by design: Proficiency counts and test-based accountability*. The Review of Economics & Statistics, 92(2), 263–283.
- OECD (2012). *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*. PISA, OECD Publishing.
- Olovsson, TG. (2015a). *Det kontrollera(n)de klassrummet- Bedömningsprocessen i svensk grundskolepraktik i relation till införandet av nationella skolreformer*. Doktorsavhandling, Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Olovsson, T. G. (2015b). *Changes in the assessment process in Swedish compulsory school classrooms*. In Proceedings of 6th World Conference on Educational Sciences (Vol. 191, pp. 424–431). Amsterdam.
- Reardon, Sean F. (2011). *The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations*. In Greg J. Duncan & Richard J. Murnane (eds.), *Whither Opportunity*, Russell Sage, pp. 91–116.
- Sadler, D. R. (2005). *Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 30:2, 175–194.
- Sadler, D. R. (2009). *Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 34:2, 159–179.
- Schmidt, C.& Skoog, M. (2018). *The question of teaching talk: Targeting diversity and participation*. In: Ninni Wahlström & Daniel Sundberg, *Transnational curriculum standards and classroom practices: the new meaning of teaching*, pp. 83–97. London: Routledge.
- Sjöberg, M., Ingerman, Å. & Nyberg, E. (2018). *Kvalitativa skillnader i lärares samtal om bedömning och elevers kunnskap i naturvetenskap*. Nordina, 14:1.
- Skolinspektionen (2013). *Tillsyn av bedömning och betygssättning*. Tillsynsrapport, rapport T-2013:01.
- Skolinspektionen (2017). *Bedömningsprocessernas betydelse för likvärdigheten: ombedömning av nationella prov*.

- Skolverket (1996). *Grundskola för bildning: kommentarer till läroplan, kursplaner och betygskriterier.*
- Skolverket (2001). *Bedömning och betygssättning: kommentarer med frågor och svar.*
- Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter.*
- Skolverket (2012). *Betygsinflation – betygen och den faktiska kunskapsutvecklingen.* [PM], Dnr 2012:387.
- Skolverket (2015). *Bild, musik och slöjd i grundskolan. En sammanfattande analys av de nationella ämnesutvärderingarna.* Rapport Nr. 426.
- Skolverket (2016). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning.*
- Skolverket (2017). *Vad ungdomar gör ett år efter gymnasieskolan Gy 2011.* [PM], Dnr 2017:809.
- Skolverket (2018a). *Slutbetyg i grundskolan, våren 2018.* [PM], Dnr 2018:1513.
- Skolverket (2018b). *Relationen mellan provresultat och betyg i grundskolans årskurs 6 och årskurs 9 2017.* [PM], Dnr 2018:130.
- Skolverket (2018c). *Från gymnasieskola till högskola – en registerstudie.*
- Skolverket (2018d). *Analys av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor En kvantitativ studie av utvecklingen över tid i slutet av grundskolan.*
- Skolverket (2019). *Analys av likvärdig betygssättning mellan elevgrupper och skolor: Jämförelser mellan betyg och nationella prov i årskurs 9.*
- SOU 1942:11. *Betänkande med utredning och förslag angående betygssättningen i folkskolan.* Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Sundberg, D. (2018). *Curriculum Standardisation: What Does It Mean for Classroom Teaching and Assessment Practices?.* In: Ninni Wahlström & Daniel Sundberg, Transnational curriculum standards and classroom practices: the new meaning of teaching, pp. 116–132. London: Routledge.

- Sundberg, D. & Wahlström, N. (2012). *Standards-Based Curricula in a Denationalised Conception of Education: The Case of Sweden*. *European Educational Research Journal*, 11(3), 342–356.
- Sundberg, D. & Wahlström, N. (2018). *From Transnational Curriculum Standards to Classroom Practices: The New Meaning of Teaching*. In: Ninni Wahlström & Daniel Sundberg, *Transnational curriculum standards and classroom practices: the new meaning of teaching*, pp. 133–150. London: Routledge.
- Svennberg, L. (2017). *Grading in physical education (PhD dissertation)*. Gymnastik- och idrottshögskolan, GIH.
- Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i ökänd natur: en studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*.
- Thorsen, C. (2014). *Dimensions of norm-referenced compulsory school grades and their relative importance for the prediction of upper secondary school grades*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(2), 127–146.
- Thorsen, C. & Cliffordson, C. (2012). *Teachers' grade assignment and the predictive validity of criterion-referenced grades*. *Educational Research and Evaluation*, 18:2, 153–172.
- Tolgfors, B. (2017). *Bedömning för vilket lärande?: En studie av vad bedömning för lärande blir och gör i ämnet idrott och hälsa*. Örebro: Örebro University.
- Tolgfors, B. (2018). *Different versions of assessment for learning in the subject of physical education*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 311–327.
- Torrance, H. (2007). *Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14:3, 281–294.
- Tyrefors Hinnerich, B., Höglin, E. & Johannesson, M. (2015). *Discrimination Against Students with Foreign Backgrounds: Evidence from Grading in Swedish Public High Schools*. *Education Economics*, Volume 23 – Issue 6.

- Tyrefors Hinnerich, B. & J. Vlachos. (2016). *Skilnader i resultat mellan gymnasieelever i fristående och kommunala skolor*. IFAU Rapport 2016:10.
- Vallberg Roth, A. C., Gunnemyr, P., Londos, M. & Lundahl, B. (2016). *Lärares förtroenhet med betygssättning*. Malmö: Malmö Högskola.
- Vlachos, J. (2010). *Betygets värde. En analys av hur konkurrens påverkar betygssättningen vid svenska skolor*. Konkurrensverkets uppdragsforskningsrapport 2010:6. Stockholm: Konkurrensverket.
- Vlachos, J. (2018). *Trust-Based Evaluation in a Market-Oriented School System*. In: Dahlstedt, M & Fejes, F (ed.) *Neoliberalism and Market Forces in Education: Lessons from Sweden*. London, UK: Routledge.
- Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik*.
- Wahlström, N. (2018). *When transnational curriculum policy reaches classrooms – teaching as directed exploration*. *Journal of Curriculum Studies*, 50:5, 654–668.
- Wahlström, N. & Sundberg, D. (2015). *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*. IFAU Rapport 2015:7.
- Wahlström, N. & Sundberg, D. (2018). *Transnational curriculum standards and classroom practices: the new meaning of teaching*. London: Routledge.
- Wikström, C. & Wikström, M. (2005). *Grade Inflation and School Competition: An Empirical Analysis Based on the Swedish Upper Secondary Schools*. *Economics of Education Review*. 24. 309–322.
- Yocarini, I.E., Bouwmeester, S., Smeets, A.A.C.M. & Arends, L.R. (2018). *Systematic Comparison of Decision Accuracy of Complex Compensatory Decision Rules Combining Multiple Tests in a Higher Education Context*. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 37 (7), 24–39.
- Zandén, O. & Ferm Thorgersen, C. (2015). *Teaching for learning or teaching for documentation? music teachers' perspectives on a swedish curriculum reform*. *British Journal of Music Education*, 32(1), 37–50.

Sammanställning av aktuellt kunskapsläge gällande betygsinflation och likvärdighet i betygssättningen

Introduktion

Den här promemorian sammanställer kunskap om betygsinflation och likvärdighet i betygssättning i grund- och gymnasieskolan från ett urval av studier inom området.¹ I centrum står begreppet *betygsinflation*, promemorian sammanfattar vad utvalda tidigare studier om betygsinflation i nämnda skolformer visat. Men promemorian redogör även för tidigare studiers resultat om *likvärdighet i betygssättningen*. På följande sätt används de två begreppen i denna text:

- Betygsinflation är ett fenomen som uppstår om det över tid uppkommer ett gap mellan kunskapsutvecklingen och betygsutvecklingen. Med betygsinflation avses relationen mellan betygsutveckling och elevernas faktiska kunskapsutveckling där lärarnas genomsnittliga krav för ett visst betygssteg sjunker över tid.²
- Likvärdighet i betygssättningen avser om lärare tillämpar bestämmelserna om betygssättning på ett likvärdigt sätt och om de sätter rättvisande betyg i relation till en elevs kunskaper. En elevs betyg

¹ Kunskapsöversikten är sammanställd av Anders Fredriksson (PhD), Vilna AB, på uppdrag av Betygsutredningen 2018 (U2018:03). Den lista på litteratur som ligger till grund för sammanställningen är upprättad i dialog med utredningen. Enbart artiklar publicerade i vetenskapliga tidskrifter och rapporter från myndigheter och etablerade forskare ingår. Men det har i samband med promemorians framtagande inte gjorts någon bedömning av studiernas kvalitet, exempelvis i fråga om metod. Promemorian är framtagen i nära dialog med utredningen, bland annat diskuterades innehållet vid ett seminarium den 27 januari 2020 i Stockholm.

² Se exempelvis OECD (2012), *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*. PISA, OECD Publishing, s. 59 och Skolverket (2012). *Betygsinflation – betygen och den faktiska kunskapsutvecklingen*. PM, Dnr 2012:387, s. 1.

ska inte bero på till exempel vilken skola eller klass eleven går i eller vilken lärare eleven har.³

Promemorian delas in i sex avsnitt: Det första avsnittet ger en bakgrund till begreppet betygsinflation med hjälp av de inkluderade tidigare studierna. Bland annat genom att definiera vad betygsinflation är och hur betygsinflation studerats i svensk och internationell forskning och utvärdering. Det andra avsnittet redogör för tidigare studiers övergripande resultat om förekomsten av betygsinflation i den svenska skolan och lyfter fram orsaker till betygsinflation som identifierats av den tidigare litteraturen.

Det tredje och fjärde avsnittet fördjupar bilden av betygsinflation och likvärdigheten i betygssättning i grundskolan. Den förra beskriver vad de analyserade tidigare studierna säger om betygsinflation i grundskolan på *systemnivå*, den senare beskriver vad studierna säger om likvärdigheten i betygssättningen *inom* grundskolan.

De två sista avsnitten fördjupar på motsvarande sätt resultaten om gymnasieskolan. Det femte avsnittet beskriver alltså vad studierna säger om betygsinflation i gymnasieskolan på systemnivå. Det sjätte beskriver slutligen vad studierna säger om likvärdigheten i betygssättningen inom gymnasieskolan.

Betygsinflation har studerats i flera länder

Betygsinflation är ett fenomen som både forskare och analytiker inom utbildningsområdet har intresserat sig för. Detta gäller i såväl Sverige som andra länder. Internationellt har exempelvis OECD studerat betygsinflation och betygsdeflation i olika länder och ekonomier.⁴ Enligt OECD finns det bevis som pekar mot att betygsinflation är vanligt internationellt och har ökat sedan 1990-talet, åtminstone i USA.⁵ Enligt OECD:s egna analyser av betygsinflation baserat på data från PISA 2009 var betygsinflation vanligast i bland annat Österrike, Italien, Polen och Slovakien.⁶ Nordin m.fl. konsta-

³ Definitionerna kan ibland skilja sig något från hur definitioner görs av andra forskare eller skribenter som redovisas i denna promemoria.

⁴ OECD (2012). *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*. PISA, OECD Publishing, s. 11.

⁵ Ibid. s. 56.

⁶ Ibid. s. 56.

terar att betygsinflation finns i många länder.⁷ De pekar också på resultat från USA där andelen elever med toppbetyg ökade under perioden 1998–2016 samtidigt som poängen i det amerikanska högskoleprovet (SAT) minskade.⁸

Betygsinflation har studerats i viss utsträckning också i Sverige

I Sverige har sedan mitten av 2000-talet både forskare och myndigheter med ökad intensitet studerat och diskuterat betygsinflation. Inom den svenska forskningen kom betygsinflation att uppmärksammas i studier av bland andra Cliffordson vid dåvarande Högskolan Trollhättan/Uddevalla respektive Wikström och Wikström vid Umeå universitet.⁹ Skolverket och IFAU är exempel på myndigheter som återkommande har tagit upp fenomenet.¹⁰ Sammantaget är antalet studier av betygsinflation i Sverige ändå tämligen begränsat enligt forskare inom området. År 2014 sammanfattade Gustafsson med flera forskningen om betygsinflation i Sverige och konstaterade då att betygsinflation bara har studerats ”i viss utsträckning”.¹¹

Betygsinflation kan vara problematiskt på flera sätt

Tidigare studier lyfter fram flera problem med betygsinflation. Exempelvis anser OECD att betygsinflation kan vara problematisk eftersom i skolor som systematiskt blåser upp betygen får elever felaktig information om sina resultat och sina potentiella utbildnings-

⁷ Nordin, Martin, Heckley, Gawain och Gerdtham, Ulf (2019). *The impact of grade inflation on higher education enrolment and earnings*. Economics of Education Review. Volume 73.

⁸ Scholastic Assessment Test eller SAT är ett amerikanskt nationellt urvalsprov som skall pröva kunskaper och färdigheter som behövs vid högre studier. Testet kontrollerar bland annat engelska, matematik och samhällskunskap. Det kan jämföras med det svenska Högskoleprovet.

⁹ Cliffordson, Christina (2004). *Betygsinflation i de målrelaterade gymnasiebetygen*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2004 årg 9 nr 1 s. 1–14 och Wikström, C. & Wikström, M. (2005). *Grade Inflation and School Competition: An Empirical Analysis Based on the Swedish Upper Secondary Schools*. Economics of Education Review. 24. 309–322.

¹⁰ Se exempelvis Skolverket (2006). *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola?* Rapport 275, Skolverket (2012). *Betygsinflation - betygen och den faktiska kunskapsutvecklingen*. PM, Dnr 2012:387 och IFAU (2014) *Decentralisering, skolval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk skola*.

¹¹ Gustafsson, Jan-Eric, Cliffordson, Christina och Erickson, Gudrun (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – problem och möjligheter*, s. 34.

karriärer.¹² Cliffordson påpekade tidigt att eftersom konsekvenserna av betygsinflationen medför allvarliga orättvisor och dessutom innebär stora kostnader för såväl samhället som för den enskilde individen behöver åtgärder vidtas.¹³ Vlachos har gjort gällande att betygsinflation är problematisk av flera skäl.¹⁴ Han menar att minskad likvärdighet i betygssättningen kan göra att betygsintagningen till högre studier förlorar sin legitimitet. Då betyg är en bättre indikator på framtida studieframgång än andra urvalsinstrument är detta ett betydande problem. Vidare tenderar elever att lära sig mindre när det är lätt att uppnå höga betygsnivåer. Slutligen försvåras, enligt Vlachos, kvalitetsutvärderingen av enskilda skolor om betygen inte är jämförbara. Betygsinflation gör också att yngre elevkullar har en konkurrensfördel i antagningen till högre utbildning jämfört med äldre elevkullar.

Skolverket har på liknande sätt lyft fram potentiella problem med betygsinflation. Enligt myndigheten kan betygs legitimitet och prognosförmåga äventyras.¹⁵ Betygsinflation är enligt Skolverket allvarligt också därför att den skapar orättvisor, till exempel mellan årskullar. Betygsinflation ger också missvisande underlag för analyser och kan i sig ha negativa effekter på kunskapsutvecklingen eftersom de faktiska kunskapskraven sänks, hävdar Skolverket.

Betygsinflation är ett svårfångat fenomen

Tidigare studier definierar betygsinflation som ett fenomen som uppstår om det över tid uppkommer ett gap mellan kunskapsutvecklingen och betygsutvecklingen. Exempelvis OECD menar att betygsinflation uppstår när betygen sätts systematiskt högre än de förvärvade färdigheter och förmågor som betygen normalt sett skulle förtjäna.¹⁶

¹² OECD (2012). *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*. PISA, OECD Publishing, s. 55.

¹³ Cliffordson, Christina (2004). *Betygsinflation i de målrelaterade gymnasiebetygen*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2004 årg 9 nr 1 s. 1–14, s. 13.

¹⁴ Vlachos, Jonas (2010). *Betygets värde. En analys av hur konkurrens påverkar betygssättningen vid svenska skolor*. Konkurrensverkets uppdragsforskningsrapport 2010:6. Stockholm: Konkurrensverket, s. 6.

¹⁵ Skolverket (2012). *Betygsinflation – betygen och den faktiska kunskapsutvecklingen*. PM, Dnr 2012:387, s. 10.

¹⁶ OECD (2012). *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*. PISA, OECD Publishing, s. 55.

Skolverket anger att med betygsinflation avses relationen mellan betygsutveckling och elevernas faktiska kunskapsutveckling där lärarnas genomsnittliga krav för ett visst betygssteg sjunker över tid.¹⁷ Betygsinflation kan alltså – skriver myndigheten – råda oavsett om betygen stiger, är oförändrade eller sjunker. IFAU definierar betygsinflation genom att konstatera att betygsutvecklingen under perioden 1985–2010 gått stick i stäv med utvecklingen av kognitiva förmågor och ämneskunskaper som myndigheten konstaterar sjunker kraftigt under samma period.¹⁸ Enligt IFAU kan skillnaderna i utvecklingen mellan betyg och kunskaper ses som tecken på betygsinflation.

Samtidigt som tidigare studier är eniga om hur betygsinflation bör definieras på en konceptuell nivå har bland andra Skolverket återkommande påpekat att fenomenet i praktiken är svårfångat. Det beror främst på två saker: dels är det svårt att hitta indikatorer på elevernas faktiska kunskapsutveckling, dels är det svårt att beskriva betygsutvecklingen över tid eftersom betygssystemen ändras. I exempelvis promemorian *Betygsinflation – betygen och den faktiska kunskapsutvecklingen* konstaterade Skolverket år 2012 att betygsinflation är svår att mäta.¹⁹ Att strikt empiriskt bevisa förekomsten eller frånvaron av betygsinflation skulle enligt myndigheten kräva omfattande kunskapsmätningar designade just för detta syfte.

Att betygsinflation är ett svårfångat fenomen konstaterade Skolverket återigen år 2016 i samband med myndighetens utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning.²⁰ För att kunna fastställa förekomst och omfattning av betygsinflation krävs enligt Skolverket, utöver jämförbara mått på betygsutvecklingen över tid (det vill säga helst samma betygsskala), även valida mått på elevernas faktiska kunskapsnivå.²¹ Skolverket konstaterar att detta är något som inte är helt okomplicerat att få fram.

Att det saknas bra indikatorer på både betygsutveckling och faktisk kunskapsutveckling har sannolikt varit en viktig orsak till att det

¹⁷ Skolverket (2012). *Betygsinflation - betygen och den faktiska kunskapsutvecklingen*. PM, Dnr 2012:387, s. 1.

¹⁸ IFAU (2014). *Decentralisering, skolval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk skola*. Rapport 2014:25, s. 129.

¹⁹ Skolverket (2012). *Betygsinflation - betygen och den faktiska kunskapsutvecklingen*. PM, Dnr 2012:387, s. 5–9.

²⁰ Skolverket (2016). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*. s. 91.

²¹ *Ibid.* s. 88.

inte finns något etablerat sätt att mäta betygsinflation. Det gör i sin tur att det är svårt att med säkerhet veta om betygsinflation (eller betygsdeflation) finns, och hur omfattande den i så fall är. Det gör det också svårt att analysera vad eventuell inflation beror på. I avsaknad av kunskapsmätningar designade just för att mäta betygsinflation återstår enligt Skolverket att använda de indikationer på betygsinflation som föreligger och de strukturella faktorer som gör det troligt eller mindre troligt att betygsinflation existerar.²²

Betygsinflation mäts och analyseras på olika sätt

Eftersom betygsinflation är svårt att fånga empiriskt använder tidigare studier olika strategier för att undersöka fenomenet. Som regel bygger dessa studier på statistiska metoder där kvantitativa data om elevers betyg respektive faktiska kunskaper eller kunskapsutveckling analyseras. Studierna inkluderar som regel data om betyg men det finns en mångfald av metodologiska angreppssätt för att fånga den faktiska kunskapen eller kunskapsutvecklingen. Flera olika mått på faktisk kunskap har använts, Skolverket påpekar att resultat på nationella prov, resultat i internationella studier eller externa underlag, har utgjort empiri i studier och använts som argument i diskussioner om betygsinflation.²³

Enligt tidigare studier är de internationella studierna de relativt sett bästa verktygen för att följa elevernas kunskapsutveckling över tid. Inom forskning och utvärdering av skolsystemet råder det samtidigt en utbredd enighet om att svenska nationella prov inte kan användas för att mäta kunskapsutveckling, då de inte är konstruerade för att mäta trend. Gustafsson med flera slår fast att betyg och nationella prov inte ger pålitlig information om kunskapsutvecklingen över tid.²⁴ I avsaknad av nationell information om skolsystemets utveckling har enligt dem de internationella undersökningarna av kunskaper och färdigheter kommit att få en central roll som informationskälla om kunskapsutvecklingen. Även IFAU framhåller att en styrka med

²² Skolverket (2012). *Betygsinflation - betygen och den faktiska kunskapsutvecklingen*. [PM], Dnr 2012:387, s. 9.

²³ Skolverket (2016). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*, s. 88.

²⁴ Gustafsson, Jan-Eric, Sörlin, Sverker och Vlachos, Jonas. (2016). *Policyidéer för svensk skola*. Stockholm: SNS Förlag, s. 17.

de internationella studierna är att de senare årens undersökningar går att jämföra över tid, och att det därmed går att uttala sig om utvecklingen av de absoluta ämneskunskaperna i svensk skola.²⁵ Enligt Skolverket är det säkraste sättet att komma åt betygsinflation att jämföra resultatutvecklingen i internationella studier och betygsutvecklingen i landet.²⁶

Genom att jämföra resultatutvecklingen i de internationella studierna med utvecklingen i meritvärde går det att analysera betygsinflation på systemnivå i grundskolan. Men för att få en bild av betygsinflation på olika nivåer inom skolan fungerar det inte att använda de internationella studierna. Det beror på att de är urvalsundersökningar som alltså enbart omfattar ett urval av elever. Det går därför enbart i begränsad omfattning att bryta ned resultaten från de internationella studierna och det går inte att jämföra resultat mellan kommuner, huvudmän och klasser. I gymnasieskolan är dessutom antalet internationella studier få, där har andra strategier fått användas (se vidare avsnitt 1.2.6).

Att använda *nationella prov* som jämförelsepunkt har varit ett sätt att analysera likvärdigheten i betygsättningen mellan exempelvis olika kommuner, elevgrupper, huvudmän, skolor och lärare inom skolsystemet.²⁷ Det är dock ett angreppssätt som är behäftat med minst två problem. För det första visar Skolinspektionens återkommande omrättningar av nationella prov att många lärare sätter högre betyg på de nationella proven än de lärare som myndigheten anlitar för att göra omrättningen.²⁸ Samtidigt har sättet på vilket Skolinspektionen gör omrättningen kritiserats av Gustafsson och Erickson.²⁹ Forskarna menar att upplägget på Skolinspektionens analys inte är sådant att det tillåter slutsatser om brister i rättning ("bias") mellan vare sig skolor eller lärare. De drar slutsatsen att det finns flera alternativa för-

²⁵ IFAU (2014). *Decentralisering, skolval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk skola*. Rapport 2014:25, s. 119.

²⁶ Skolverket (2016). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*. s. 91.

²⁷ Ibid. s. 88.

²⁸ Skolinspektionen (2017). *Bedömningsprocessernas betydelse för likvärdigheten*. Se även Gustafsson, Jan-Eric, Cliffordson, Christina och Erickson, Gudrun (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – problem och möjligheter* s. 26.

²⁹ Gustafsson, Jan-Eric och Erickson, Gudrun (2013). *To Trust or Not to Trust? – Teacher Marking versus External Marking of National Tests*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 25(1), 69–87. Se även Gustafsson, Jan-Eric, Cliffordson, Christina och Erickson, Gudrun (2014). *Likvärdig Kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – Problem och möjligheter* s. 26–18.

klaringar till varför Skolinspektionens omrättning visar att lärarna sätter högre betyg än de externa bedömarnas. IFAU konstaterar att det faktum att Skolinspektionen visar att det förekommer avvikelser mellan lärares bedömning av elevers resultat på nationella prov och Skolinspektionens bedömning av samma provresultat gör att en jämförelse av betyg och resultat på nationellt prov kan underskatta betygsinflationen.³⁰

För *det andra* konstaterar tidigare studier att det är problematiskt att använd de nationella proven som jämförelsepunkt eftersom de nationella proven inte konstruerats för att mäta kunskapsutveckling över tid på nationell nivå.³¹ Skolverket drog år 2012 slutsatsen att med tanke på metodologiska begränsningar är den sammantagna bedömningen att de nationella proven inte bör användas som referens för kunskapsutvecklingen över tid.³²

Sammanfattningsvis går det att konstatera att betygsinflation studerats i flera länder och att det finns ett antal studier om betygsinflation i Sverige. Tidigare studier beskriver betygsinflation som ett fenomen som föreligger om betyg över tid stiger mer än den faktiska kunskapsutvecklingen. Men eftersom det är svårt att hitta gångbara mått på framför allt faktisk kunskapsutveckling har tidigare studier använt flera olika strategier för att fånga betygsinflation. Trots att resultaten från de nationella proven har påtagliga begränsningar för att mäta betygsinflation kan studier som analyserar likvärdigheten mellan elevens betyg i ämnet och elevens provbetyg ge information om hur betygssättningen fungerar i skolan.

Betygsinflation har funnits i alla betygssystem

Betygsinflation tycks inte vara ett fenomen som strikt hänger samman med nuvarande betygssystem. Snarare lyfter vissa studier fram att betygsinflation har funnits även i tidigare betygssystem. Skolverket skriver i rapporten från utvärderingen av den nya betygsskalan samt

³⁰ IFAU (2014) *Decentralisering, skolval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk skola*. Rapport 2014:25, s. 64.

³¹ Skolverket (2012). *Betygsinflation – betygen och den faktiska kunskapsutvecklingen*. PM, Dnr 2012:387, s. 5–6. Gustafsson, Jan-Eric., Sörlin, Sverker och Vlachos, Jonas. (2016). *Policyidéer för svensk skola*. Stockholm: SNS Förlag, s. 17.

³² Skolverket (2012). *Betygsinflation - betygen och den faktiska kunskapsutvecklingen*. PM, Dnr 2012:387, s. 5–6.

kunskapskravens utformning att frågan om eventuell förekomst och omfattning av betygsinflation under decennier, då och då, har återkommit i den svenska skolpolitiska debatten.³³ I boken *Striden om den goda skolan* skriver Magnus Hultén att ledande betygsforskare i Sverige redan i början av 1980-talet diskuterade hur betygsinflation ska hanteras.³⁴ Hultén visar också att i början av 1990-talet hävdade då tidigare skolminister Ulla Britta Tillander (C) i media att ”vi vet att det gått inflation i höga betyg”.³⁵

Även om betygsinflation diskuterades redan när det relativa betygssystemet var i bruk, har debatten enligt Skolverket intensifierats i och med införandet av dagens mål- och kunskapsrelaterade system.³⁶ Det tilltagande intresset för betygsinflation runt mitten av 2000-talet kan sättas i samband med ett bredare intresse för betygssättningsfrågan som enligt vissa forskare återväcktes vid början av 2000-talet. Enligt exempelvis Lundahl med flera har intresset för betyg som forskningsobjekt tydligt ökat i Sverige.³⁷ En förklaring till det ökade intresset för hur lärare betygsätter kan enligt dem förstås i ljuset av ett allmänt ökat fokus på betyg och på betygens likvärdighet vid denna tid. Enligt Lundahl med flera utgör Skolverkets Nationella kvalitetsgranskningar 2000 en startpunkt för ett antal studier som fokuserar lärarens betygssättning i relation till styrningen. Lundahl med flera skriver att kvalitetsgranskningarna påvisade brister i hur lärare betygsätter i relation till styrdokumentet.

Betygsinflationen tilltog i det mål- och resultatstyrda betygssystemet

Samtidigt som forskning och tidigare utvärdering pekar på att det kan ha funnits betygsinflation tidigare finns en bred konsensus i litteraturen om att betygsinflationen tilltog omkring slutet av 1990-talet, i samband med införandet av det mål- och resultatstyrda betygssystemet. Detta gäller både i grund- och gymnasieskolan.

³³ Skolverket (2016). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning* s. 88.

³⁴ Hultén, Magnus (2019). *Striden om den goda skolan*. Nordic Academic Press, s. 65.

³⁵ Ibid. s. 81.

³⁶ Skolverket (2016). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning* s. 88.

³⁷ Lundahl, Christian, Hultén, Magnus, Klapp, Alli, och Mickwitz, Larissa (2015). *Betygens geografi – forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt*. Vetenskapsrådet. Stockholm: Vetenskapsrådet, s. 39.

Skolverket har under 2000-talet med allt större enfaset påtalat förekomst av betygsinflation. I Skolverkets analyser av likvärdigheten i svensk skola från 2006 skrev myndigheten att det finns tecken på en viss ”betygsinflation” över tid, det vill säga att lärare tenderar att sätta högre betyg utan att den generella kunskapsnivån har ökat.³⁸ År 2012 konstaterade Skolverket att det empiriska underlaget ger ”tydliga indikationer” på att betygsinflation har förekommit både i grundskolan och i gymnasieskolan, men att bilden är sammansatt.³⁹ Myndigheten slog fast att de strukturella drivkrafter som föreligger också talar för betygsinflation.

Skolverkets sammanfattande bedömning var att betygsinflation har förekommit sedan slutbetyg började utfärdas enligt det målrelaterade betygssystemet i slutet av 1990-talet. I grundskolan har den enligt Skolverket varit starkare under de första åren efter 1998. Som helhet har betygsutvecklingen varit måttlig men olika stark i olika ämnen. Starkast indikationer på betygsinflation finns för ämnena bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd. Skolverket skrev vidare att i gymnasieskolan har betygsinflationen varit påtaglig fram till och med 2003, även om betygsstegringen delvis kan förklaras av ändrade förutsättningar för betygsättningen, men obetydlig därefter enligt Skolverket.

IFAU landade ett par år senare i en liknande bedömning och skrev i rapporten *Decentralisering, skolval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk skola* att det finns tydliga indikationer på att betygsinflation förekommit i både grundskola och gymnasieskola sedan 1990-talets slut: ”Elevernas betyg stiger, andelen elever med toppbetyg ökar markant. Samtidigt sjunker elevernas kunskaper enligt internationella kunskapsmätningar”.⁴⁰ Gustafsson med flera konstaterade vid samma tid att i synnerhet gymnasiebetygen och vissa av grundskolebetygen är påverkade av inflation. Dessutom lider enligt författarna de målrelaterade betygen av bristande likvärdighet mellan lärare och skolor.⁴¹

³⁸ Vad händer med likvärdigheten i svensk skola? En kvantitativ analys av variation och likvärdighet över tid. Rapport 275, s. 11.

³⁹ Skolverket (2012). *Betygsinflation - betygen och den faktiska kunskapsutvecklingen*. PM, Dnr 2012:387, s. 9–10.

⁴⁰ IFAU (2014). *Decentralisering, skolval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk skola*. Rapport 2014:25, s. 64.

⁴¹ Gustafsson, Jan-Eric, Christina Cliffordson och Erickson Gudrun (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – problem och möjligheter* s. 8.

Orsakerna till betygsinflationen finns i det decentraliserade ansvaret för betygssättningen

Flera tidigare studier har diskuterat orsakerna bakom betygsinflationen. Den i litteraturen etablerade förklaringsmodellen går ut på att betygsinflation och brister i likvärdigheten i betygssättningen hänger samman med en kombination av två drag i styrningen och organiseringen av skolan.

För det första är ansvaret för betygssättning decentraliserat till lärarna, förutsättningarna för samsyn bland lärare på systemnivå är svaga och de nationella proven har enbart en tämligen svagt normerande funktion. Detta gör det möjligt för systematiska skillnader i betygssättning som inte hänger samman med elevers faktiska kunskaper att uppstå. *För det andra* finns det samtidigt – av olika skäl – en press på lärare att sätta högre betyg än vad som är motiverat givet styrdokumentet.

Skolverket skrev i en rapport 2019 att en förklaring till den bristande likvärdigheten i betygssättningen är svårigheterna för lärare på olika skolor att finna en samsyn i bedömningen.⁴² Betygssättningen av elevernas prestationer sker utifrån en tolkning av kursplanernas kunskapskrav och de värdeord som finns för att särskilja de olika betygsstegen. Det är enligt Skolverket en övermäktig uppgift för lärarna att åstadkomma en gemensam tolkning som leder till en nationellt likvärdig betygssättning av eleverna. De grundläggande problemen är inbyggda i betygssystemet och kan inte tillskrivas lärarkollektivet enligt myndigheten.

Skolverket har tidigare konstaterat att tänkbara orsaker till betygsinflation som har lyfts fram i litteraturen är ökad konkurrens om eleverna skolor emellan, belöningssystem för lärare kopplade till elevers resultat, svag normering och ökat föräldretryck.⁴³

En orsak till betygsinflation kan vara att lärare sätter högre och högre betyg utan att det är motiverat utifrån elevernas kunskaper. En press på lärare att sätta högre betyg antas alltså kunna bottna i flera orsaker – bland annat konkurrensen mellan skolor. Det finns visst empiriskt stöd för att konkurrens mellan skolor ligger bakom betygsinflationen. När IFAU år 2014 summerade kunskapsläget kon-

⁴² Skolverket (2019). *Analyser av likvärdig betygssättning mellan elevgrupper och skolor* s. 6.

⁴³ Skolverket (2016). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning* s. 88.

staterade myndighetens forskare att skolkonkurrens i kombination med decentraliserad betygssättning kan ge upphov till fenomen som betygsinflation.⁴⁴ Myndigheten konstaterade samtidigt att de skattade sambanden mellan konkurrens och betygsinflation dock är små, och kan enligt IFAU endast förklara en mindre del av den totala betygsinflationen.

Nordin med flera konstaterade år 2019, med hänvisning till tidigare studier, att två förändringar i det svenska skolsystemet lett till betygsinflation i både grund- och gymnasieskolan.⁴⁵ För det första att betygssystemet förändrades från relativt till mål- och kriteriebaserat, för det andra att skolkonkurrens ökade möjligheten för elever att välja skola utanför sitt lokala upptagningsområde.

Sammanfattningsvis pekar tidigare studier på att betygsinflation sannolikt finns i alla betygssystem men att betygsinflationen tilltog efter införandet av mål- och resultatstyrda betygssystemet. Detta gäller åtminstone i grund- och gymnasieskolan (vi har inte kunnat identifiera några studier av betygsinflation i exempelvis den kommunala vuxenutbildningen). Tidigare studier indikerar att orsakerna till betygsinflationen finns i det decentraliserade ansvaret för betygssättningen, i kombination med en press på lärare att sätta högre betyg.

Betygsinflation i grundskolan

Grundskolan och gymnasieskolan präglas av flera likheter vad gäller förutsättningarna för betygssättning. Men det finns också ett antal väsentliga skillnader mellan skolformerna. Grundskolan och gymnasieskolan har exempelvis olika läroplaner med skilda kurs- och ämnesplaner. Medan grundskolan har ämnesbetyg som ges varje termin har gymnasieskolan kursbetyg. Betygen i gymnasieskolan ligger till grund för examen och är viktiga för antagningen till vidare studier. Enligt Gustafsson med flera är det också viktigt att notera att skolmarknaden verkar fungera på olika sätt på grundskole- respektive gymnasienivå.⁴⁶

⁴⁴ IFAU (2014). *Decentralisering, skolval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk skola*. Rapport 2014:25, s. 300–301.

⁴⁵ Nordin, Martin, Heckley, Gawain och Gerdtham, Ulf (2019). *The impact of grade inflation on higher education enrolment and earnings*. Economics of Education Review. Volume 73.

⁴⁶ Gustafsson, Jan-Eric, Sörilin, Sverker och Vlachos, Jonas (2016). *Policyidéer för svensk skola*. Stockholm: SNS Förlag, s. 52.

Vidare ser förutsättningarna att studera betygsinflation olika ut i grund- respektive gymnasieskolan. Mest påtagligt är att antalet internationella studier (exempelvis PISA, TIMSS och PIRLS) som mäter den faktiska kunskapsutvecklingen över tid är fler i grundskolan.

Mot bakgrund av detta finns det skäl att skilja resultat från studier om betygsinflation i grundskolan från resultat om gymnasieskolan. I detta avsnitt sammanfattas resultat från tidigare studier om betygsinflation i grundskolan.

Det har funnits betygsinflation i grundskolan

I litteraturen råder det enighet om att det, åtminstone före trendbrottet i de senaste internationella studierna, rådde en betydande betygsinflation i grundskolan – på systemnivå.⁴⁷ Den slutsatsen vilar på att internationella studier för Sveriges del visat sjunkande kunskapsresultat samtidigt som de genomsnittliga betygsvärdena har ökat och allt fler elever fått toppbetyg.

I exempelvis rapporten *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – problem och möjligheter* har Gustafsson med flera år 2014 sammanfattat forskningen om betygsinflation.⁴⁸ Författarna konstaterade då att det skett positiva förändringar i form av ökade meritvärden från tidpunkten för införandet av det målrelaterade betygssystemet. Den positiva betygsutvecklingen skulle kunna tolkas som att elevernas kunskaper och färdigheter har förbättrats över tid enligt författarna. Men det finns enligt Gustafsson med flera starka skäl att ifrågasätta om betygsförändringarna faktiskt återspeglar kunskapsutvecklingen. Skillnaderna i utveckling för de olika ämnena är orimligt stora och dessutom oförklarliga. Enligt författarna är en rimligare förklaring till förändringarna över tid är varierande grader av betygsinflation i olika ämnen, möjligen i kombination med faktiska förändringar av kunskaper och färdigheter, vilka kan vara såväl positiva som negativa.

När IFAU i rapporten *Decentralisering, skolval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk skola* samma år summerade

⁴⁷ Se Gustafsson, Jan-Eric och Yang Hansen, Kajsa (2009). *Resultatförändringar i svensk grundskola i Skolverket Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm, Skolverket. s. 47. IFAU (2014) *Decentralisering, skolval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk skola*. Rapport 2014:25.

⁴⁸ Gustafsson, Jan-Eric, Cliffordson, Christina och Erickson, Gudrun (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – problem och möjligheter* s. 37–39.

kunskapsläget kring betygsinflation var slutsatsen densamma. Myndigheten konstaterade att efter det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemets införande har betygen i grundskolan ökat kraftigt. Det fanns enligt IFAU tydliga indikationer på att betygsinflation förekommit i grundskolan sedan 1990-talets slut. Myndigheten hänvisar till att elevernas betyg stiger och andelen elever med toppbetyg ökar markant. IFAU skriver ”Eftersom denna utveckling inte alls stämmer med den bild vi får av svenska elevers kunskaper i internationella kunskapsundersökningar, tolkas betygstrenden som evidens för betygsinflation”.⁴⁹

Fler får höga betyg

Arensmeier vid Örebro universitet publicerade 2019 analyser av bland annat fördelning i betygssteg i grundskolans ämnesbetyg i årskurs 9 under perioden 1990–2017.⁵⁰ Även Arensmeier konstaterar att andelen elever med höga betyg kontinuerligt har ökat, en utveckling som författaren kopplar samman med betygsinflation.⁵¹ Arensmeier skriver att under perioden 1990–2012 ökade andelen elever som fick MVG stadigt, allra mest markant i engelska, moderna språk och estetiska/praktiska ämnen. Minst var ökningen i NO-ämnena och svenska som andraspråk. Sedan 2013, det vill säga den period som A–F-skalan använts, syns i alla ämnen, utom svenska som andraspråk och matematik, tydligt en utveckling mot alltfler A och i viss mån B. Arensmeier drar, med hänvisningar till tidigare studier, slutsatsen att den stigande betygsnivån i hög grad kan förklaras som betygsinflation. Det är viktigt att poängtera att betygsinflationen främst återfinns på de högre betygsstegen. Andelen elever som ej fått betyg eller ej nått målen i ett eller flera ämnen i årskurs 9 har under åren 1991 till 2018 hela tiden legat mellan 20,4 och 25,9 procent.

⁴⁹ IFAU (2014). *Decentralisering, skolval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk skola*. Rapport 2014:25, s. 293.

⁵⁰ Arensmeier, Cecilia (2019). *Grundskolebetyg under tre betygssystem: Fördelning på betygssteg och genomsnittliga ämnesbetyg 1990–2017*.

⁵¹ *Ibid.* s. 62.

Vissa ämnen tycks ha varit mer utsatta för betygsinflation

Samtidigt som det finns en enighet om att det funnits betygsinflation i grundskolan visar tidigare studier att läget sett delvis olika ut i olika ämnen. Flera tidigare studier pekar på att i ämnen som saknar nationella prov har meritvärdena stigit mer.⁵² Exempelvis Skolverket konstaterade tidigt att tillgång till nationella prov är betydelsefull för utvecklingen av betygsmedelvärdena över tid.⁵³ Myndigheten påpekade att för de tre ämnen där det finns nationella prov i grundskolan – vid den tiden endast svenska, matematik och engelska – var förändringarna över tid minst. Detta kunde enligt Skolverket tolkas så att proven åtminstone delvis kunnat stävja de tendenser till betygsinflation som alltid finns, dels genom att ge mått på elevernas kunskaper och färdigheter, dels genom att de haft en fortbildande funktion vad gäller mål, kriterier och bedömningsprinciper.

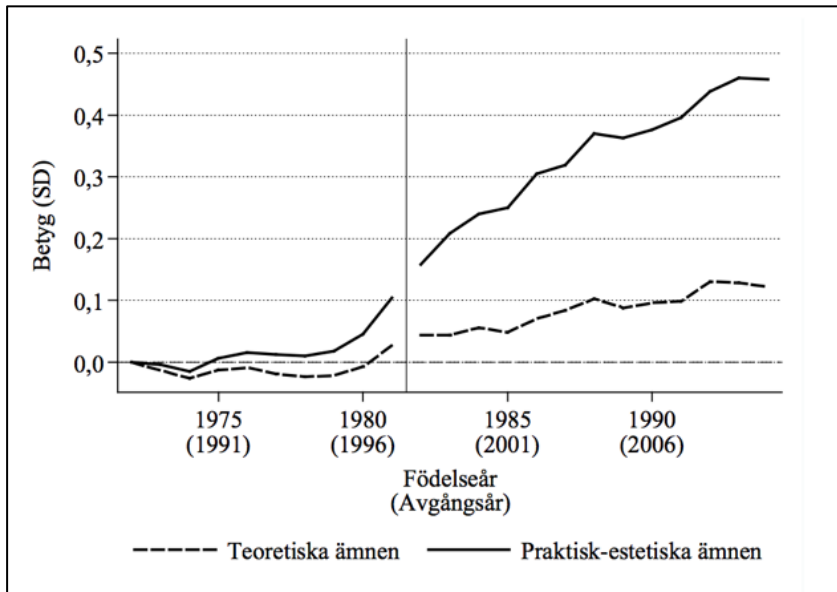
Även IFAU konstaterade år 2014, när antalet ämnen med nationella prov hade utökats, samma sak: Att ämnen som har nationella prov: NO- och SO- ämnena, matematik, svenska och engelska, visar en svag positiv utveckling av meritvärdets medelvärde, medan de praktisk-estetiska ämnena såsom idrott och bild har en mycket kraftig ökning av medelvärdet.⁵⁴ Figur 1 nedan är hämtad från IFAU:s rapport och visar skillnaden i betygsutvecklingen mellan så kallade teoretiska och praktisk-estetiska ämnen i årskurs 9.

⁵² IFAU (2014). *Decentralisering, skolval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk skola*. Rapport 2014:25, s. 60–61 och Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer* s. 49.

⁵³ Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer* s. 49.

⁵⁴ IFAU (2014). *Decentralisering, skolval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk skola*. Rapport 2014:25, s. 60–61.

Figur 1 Betygsutvecklingen i Åk 9 uppdelat på olika ämnen



Not: Figuren är hämtad från IFAU (2014) Decentralisering, skolval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk skola (s. 128). Figuren visar genomsnittsbetyg i Åk 9 för olika typer av ämnen. Betygen har normerats för läsåret 1987/88. Den lodräta linjen anger införandet av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet i grundskolan. För varje ämnestyp har medelvärdet för det första året med målrelaterade betyg (1997/98) satts till medelvärdet för det sista året med relativa betyg (1996/97), plus den genomsnittliga betygstrenden för åren före respektive efter bytet av betygssystem.

Att de praktisk-estetiska ämnena har varit utsatta för relativt sett mer betygsinflation har även Skolverket pekat på. I slutrapporten från de nationella ämnesutvärderingarna av bild, musik och slöjd som publicerades år 2015, landade Skolverket i slutsatsen att det finns skäl att tro att det förekommer betygsinflation, det vill säga en ökad skillnad mellan betygsnivån och elevernas faktiska kunskap i bild, musik och slöjd.⁵⁵ Myndigheten påpekade att elevernas genomsnittliga betygspoäng i de tre ämnena under lång tid har ökat förhållandevis mycket i jämförelse med de flesta andra ämnen. Utvärderingen visar att lärarna i bild, musik och slöjd, trots att de bedömer att många elever inte visar tillräcklig kvalitet för att få betyget E i dessa ämnen, ändå i regel ger samtliga elever minst betyget E. Detta resultat tyder därmed också på att det finns en diskrepans mellan nivån på elevernas kunskaper och deras betyg enligt Skolverket.

⁵⁵ Skolverket (2015). *Bild, musik och slöjd i grundskolan. En sammanfattande analys av de nationella ämnesutvärderingarna*. Rapport nr 426, s. 13–14.

I tidigare nämnda studie av Arensmeier analyseras den långsiktiga utvecklingen av det genomsnittliga betygsvärdet – från 1990 fram till 2017. Arensmeier visar att betygsvärdena kontinuerligt har stigit i de praktisk-estetiska ämnena (bild, musik, slöjd och idrott och hälsa) men också i svenska och engelska.⁵⁶ I SO-ämnena (geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap) har betygsvärdena stigit något. I matematik och NO-ämnena (biologi, fysik, kemi och teknik) har betygsvärdena dock varit närmast stabila. Svenska som andraspråk avviker påtagligt från de andra ämnena enligt Arensmeier.

Meritvärdena ökar sedan den nya betygsskalan och kunskapskraven infördes

Sedan införandet av den nya betygsskalan och kunskapskraven fortsätter betygen att öka i flera ämnen. I analyser av ämnesbetygen i årkurs 9 fram till vårterminen 2019 konstaterar Skolverket att det genomsnittliga meritvärdet i grundskoleämnena har ökat sedan 2013.⁵⁷ Enligt Arensmeier syns ökande meritvärden i vissa ämnen, även under den förhållandevis korta tidperiod som den nya betygsskalan och de nya kunskapskraven har varit gällande. I svenska, moderna språk, har meritvärdet ökat för varje år mellan 2013–2017. I biologi, fysik, kemi, teknik, geografi, historia, religionskunskap, samhällskunskap, bild, musik, idrott och hälsa, hem- och konsumentkunskap samt slöjd har meritvärdet fluktuerat men var i samtliga ämnen högre 2017 än 2013. Även i engelska har meritvärdet fluktuerat men var lägre 2017 än 2013. I matematik har meritvärdet sjunkit för varje år från 2013 till 2017.⁵⁸

Trendbrott i kunskapsutvecklingen i grundskolan

De internationella studierna i grundskolan visar sedan år 2015 ökande kunskapsresultat – studierna visar samma positiva trend. I PISA 2015 konstaterade Skolverket att man för första gången sedan PISA-

⁵⁶ Arensmeier, Cecilia (2019). *Grundskolebetyg under tre betygssystem: Fördelning på betygsteg och genomsnittliga ämnesbetyg 1990–2017*.

⁵⁷ Skolverket (2019). *Slutbetyg i grundskolan våren 2019* s. 12.

⁵⁸ Arensmeier, Cecilia (2019). *Grundskolebetyg under tre betygssystem: Fördelning på betygsteg och genomsnittliga ämnesbetyg 1990–2017* s. 103–105.

undersökningarna startade vid millennieskiftet såg en uppgång i resultaten i läsförståelse, matematik och naturvetenskap för svenska 15-åringar, om än från en historiskt låg nivå.⁵⁹ Den resultatuppgång som PISA 2015 visade på bekräftades i 2018 års PISA-undersökning. Skolverket konstaterade att de svenska resultaten i läsförståelse, matematik och naturvetenskap är tillbaka på samma nivåer som 2006, innan nedgången började.⁶⁰ När Skolverket publicerade resultaten från TIMSS 2015 konstaterade myndigheten att den tidigare negativa resultatutvecklingen i TIMSS hade brutits.⁶¹ De genomsnittliga resultaten i matematik och naturvetenskap i årskurs 8 var tillbaka på 2003 års nivå. Myndigheten konstaterade att resultaten dock fortfarande var lägre än 1995 års nivå. För eleverna i årskurs 4 var resultaten i naturvetenskap bättre än i TIMSS 2007 och på samma nivå som 2011. Trendbrottet i resultatutvecklingen syntes även i PIRLS 2016 som visade att svenska fjärdeklassares läsförmåga har förbättrats och nu ligger på samma nivå som 2001, då Sverige presterade som bäst.⁶² Även när Skolverket samma år publicerade ICCS 2016 visade den att svenska åttondeklassare har mycket goda kunskaper i demokrati- och samhällsfrågor.⁶³ Även i ICCS syns en resultatförbättring. Undersökningen visade att Sverige är ett av de länder där eleverna förbättrat sina resultat mest jämfört med den förra undersökningen från 2009.

Resultaten i de internationella studierna återspeglar en förbättring av elevernas kunskaper i de ämnesområden som studeras i studierna. Skolverket har återkommande undersökt samstämmigheten mellan innehållet i de internationella studierna och de svenska styrdokument. På grundval av analyser av samstämmigheten mellan ämnesplanerna och det innehåll som testas i de internationella studierna har Skolverket för exempelvis 2015 års studier dragit slutsatsen att TIMSS för årskurs 8 har en ganska bra samstämmighet med både

⁵⁹ Skolverket (2016). *PISA 2015. 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik* s. 6.

⁶⁰ Skolverket (2019). *PISA 2018. 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap* s. 6.

⁶¹ Skolverket (2016). *TIMSS 2015 – Svenska grundskoleelevers kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv* s. 6.

⁶² Skolverket (2017). *PIRLS 2016 – Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*.

⁶³ Skolverket (2017). *ICCS 2016 – Kunskaper, värderingar och engagemang i medborgar-, demokrati- och samhällsfrågor hos svenska 14-åringar i ett internationellt perspektiv*.

svenska kursplaner och relevanta nationella prov.⁶⁴ Matematikdelen i TIMSS har en något högre samstämmighet med kursplanen än naturvetenskap, där Skolverket betraktar ämnena biologi, fysik, kemi och geografi som motsvarigheterna. Samstämmigheten mellan TIMSS och ämnesplanerna illustreras vidare av att analyser visar att elever som erhållit högre betyg i genomsnitt också har högre resultat i TIMSS-studierna än elever med lägre betyg.

Komplex bild gällande betygsinflation på systemnivå i grundskolan just nu

Få studier har berört frågan om förekomst av betygsinflation på systemnivå i grundskolan efter trendbrottet i de internationella studierna. Men år 2016 – det vill säga innan trendbrottet upptäcktes – konstaterade Skolverket att myndigheten, av flera skäl, då inte kunde uttala sig specifikt om någon eventuell ökning eller minskning av betygsinflation i och med införandet av en ny betygsskala och nya kunskapskrav.⁶⁵ Skolverket hävdade, som nämnts, att det säkraste sättet att komma åt frågan sannolikt är genom jämförelser av resultatutvecklingen i internationella studier och betygsutvecklingen i landet. Några resultat från internationella studier, konstaterade Skolverket, fanns då inte att tillgå sedan den nya betygsskalan infördes.

Men nu har alltså flera internationella studier påvisat en uppgång i kunskaperna i flera ämnesområden. Det innebär att de förhållandena som låg till grund för att tidigare forskning och analys argumenterat för att det funnit betygsinflation i grundskolan på systemnivå nu är förändrade. Det genomsnittliga meritvärdet stiger som nämnts, men i vissa ämnen har det varit tämligen stabilt under senare år. När det gäller exempelvis matematik kan man konstatera att meritvärdet i årskurs 9 har sjunkit under perioden 2013–2017⁶⁶, samtidigt har alltså kunskaperna i matematik bland svenska elever i högstadiet enligt PISA och TIMSS ökat sedan mätningar genomförda år 2015.

Samtidigt visar betygsstatistik att meritvärdena i alla ämnen utom engelska och matematik har ökat mellan 2013 och 2017. Andelen

⁶⁴ Skolverket (2017). *TIMSS, TIMSS Advanced och betygen Analys av sambandet mellan svenska betyg och de internationella TIMSS-studierna* s. 7.

⁶⁵ Skolverket (2016). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning* s. 91.

⁶⁶ Arensmeier, Cecilia (2019) *Grundskolebetyg under tre betygssystem: Fördelning på betygssteg och genomsnittliga ämnesbetyg 1990–2017* s. 103.

elever med de allra högsta betygen fortsätter även den att öka och är större i de ämnen som inte har nationella prov. Särskilt de praktiskt-estetiska ämnena sticker ut i detta avseende. Utifrån trendbrottet i de internationella mätningarna kan man möjligen säga att det är svårt att avgöra om det råder betygsinflation eller ej. Bilden är dock komplex, eftersom det samtidigt finns en utveckling där meritvärdena ökar i vissa ämnen helt oberoende av resultaten i de internationella mätningarna. Det är rimligt att säga att det är ett tecken på att det råder betygsinflation, alltså att lärarnas genomsnittliga krav för en betygsnivå har sjunkit över tid.

Betygsättningen är inte likvärdig inom grundskolan

För att få en bild av hur betygsättningen fungerar *inom* grundskolan inkluderas här resultat från studier om likvärdighet i betygsättningen. De studier av likvärdighet i betygsättningen som här redovisas bygger på analyser av skillnader i betyg och betyg på nationella prov. Med den definition av betygsinflation som bland andra Skolverket använder är det svårt att entydigt påvisa betygsinflation med sådana analyser.

Det finns flera tidigare studier som analyserar skillnader i betyg och betyg på nationella prov.⁶⁷ Den övergripande bilden är att de flesta elever får samma betyg som resultaten i de nationella proven. Skolverket konstaterar att på nationell nivå får majoriteten av eleverna i både årskurs 6 och årskurs 9 samma ämnesbetyg som provbetyg.⁶⁸ Där skillnader förekommer handlar det främst om ett (1) betygssteg lägre eller högre än provbetyget.

Men tidigare studier finner också skillnader i betygsättningen om man bland annat jämför mellan olika skolor och, i viss mån, mellan olika elevgrupper.

⁶⁷ Skolverket (2018). *Relationen mellan provresultat och betyg i grundskolans årskurs 6 och årskurs 9 2017*. Skolverket (2019). *Analys av likvärdig betygsättning mellan elevgrupper och skolor*. Skolverket (2019). *Analys av likvärdig betygsättning mellan elevgrupper och skolor*. Vlachos, Jonas. (2018). *Trust-Based Evaluation in a Market-Oriented School System*. I Dahlstedt, M & Fejes, F (ed.) *Neoliberalism and Market Forces in Education: Lessons from Sweden*. London, UK: Routledge.

⁶⁸ Skolverket (2018). *Relationen mellan provresultat och betyg i grundskolans årskurs 6 och årskurs 9 2017* s. 1.

Skillnader i betygssättning mellan grundskolor

Samtidigt är det ett tydligt resultat i tidigare studier att det finns betydande skillnader i betygssättning mellan grundskolor. Enligt Skolverket finns många skolor där en stor del av eleverna får högre betyg än provbetyg och det finns många skolor där de flesta elever får samma eller lägre betyg än provbetyg.⁶⁹ Inget tyder på att skillnaderna mellan skolors betygssättning har minskat mellan åren 2005 och 2017. Skolverket konstaterar att i och med införandet av en ny betygsskala 2013 har variationen mellan skolors betygssättning i relation till de nationella proven ökat.⁷⁰

Tidigare studier finner flera olika slags skillnader mellan skolors betygssättning i jämförelse med nationella prov. Bland annat har det påvisats ett samband mellan betygssättning och skolans huvudmannaskap, den socioekonomiska sammansättningen av elever på skolan, den genomsnittliga prestationsnivån respektive graden av stränghet i betygssättningen.

Skillnader mellan kommunal respektive fristående huvudman

Vlachos har jämfört betygssättning och resultat i nationella prov mellan skolor med kommunal respektive fristående huvudman.⁷¹ I studien användes nationella proven i matematik för att se hur olika generös betygssättningen är på skolor som har samma resultat på provet. Vlachos analyser visar att alla de av honom analyserade kategorierna av fristående skolor tilldelar högre betyg i kärnämnen än kommunala skolor, när man kontrollerar för resultaten i de nationella proven.

Motsvarande analyser som den av Vlachos, har gjorts av Ernestam som då kom till samma slutsats: De resultat Vlachos fick stod sig enligt Ernestam i hans undersökning.⁷² På basis av senare analyser av Ernestam konstaterar han dock att det är tydligt att för alla grupper av fristående skolor har skillnaden mellan fristående skolor och kommunala skolor minskat vad gäller hur generös betygssättning i

⁶⁹ Skolverket (2019). *Analys av likvärdig betygssättning mellan elevgrupper och skolor* s. 5–6.

⁷⁰ Skolverket (2018). *Relationen mellan provresultat och betyg i grundskolans årskurs 6 och årskurs 9 2017* s. 1.

⁷¹ Vlachos, Jonas. (2018). *Trust-Based Evaluation in a Market-Oriented School System* i Dahlstedt, M & Fejes, F (ed.) *Neoliberalism and Market Forces in Education: Lessons from Sweden*. London, UK: Routledge.

⁷² Ernestam, Johan (2018). *Systematiken i betygssättningen är det som väcker frågor*. På Lärarförbundets utredningsblogg. Publicerad 2018-06-04.

alla ämnen är. Ernestam drar slutsatsen att åtminstone en del av den minskade skillnaden förklaras av att kommunala skolor har blivit lite generösare i sin betygsättning, snarare än att de fristående har blivit snålare.

Även Skolverket har konstaterat att det är en stor variation i betygsättning i relation till de nationella proven mellan såväl olika kommunala skolor som mellan olika fristående skolor.⁷³ Skolverket pekar i likhet med Vlachos och Ernestam på att i genomsnitt har fristående grundskolor en mer generös betygsättning. Men skillnaden i betygsättning mellan kommunala och fristående skolor kan enligt Skolverket endast förklara en mycket liten del, enbart omkring 1,5 procent, av de totala skillnaderna i betygsättning mellan skolor.

Kompensatorisk betygsättning

Det finns också indikationer på att lärare ger högre betyg än motiverat utifrån nationella prov-resultatet till elever som kommer från familjer med lägre utbildningsbakgrund, alltså en form av kompensatorisk betygsättning.⁷⁴ Klapp, Lekholm och Cliffordson har visat att i grundskolor där det finns många elever från familjer med lägre utbildningsbakgrund, är betygen (i årskurs 9) som eleverna tilldelats förhållandevis högre än betyget på nationella prov.⁷⁵ Förekomst av kompensatorisk betygsättning har av OECD även konstaterat i andra länder.⁷⁶

Relativ betygsättning

Skolverket har i analyser visat att betygsättningen i stor utsträckning är relativ, det vill säga att den relateras till den genomsnittliga prestationsnivån hos eleverna på skolorna.⁷⁷ En elev har betydligt lägre sannolikhet att få ett högre betyg givet sitt resultat på det natio-

⁷³ Skolverket (2019). *Analys av likvärdig betygsättning mellan elevgrupper och skolor* s. 6.

⁷⁴ Klapp Lekholm, Alli och Cliffordson, Christina (2008). *Discrepancies between school grades and test scores at individual and school level: effects of gender and family background*. Educational Research and Evaluation, 14:2, 181–199, s. 195–196.

⁷⁵ Klapp Lekholm, Alli och Cliffordson, Christina (2008). *Discrepancies between school grades and test scores at individual and school level: effects of gender and family background*. Educational Research and Evaluation, 14:2, 181–199, s. 195–196.

⁷⁶ OECD (2012). *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*. PISA, OECD Publishing, s. 56.

⁷⁷ Skolverket (2019). *Analys av likvärdig betygsättning mellan elevgrupper och skolor* s. 5.

nella provet om eleven går i en skola med hög genomsnittlig prestationsnivå. Den relativa betygssättningen kan förklara mellan 25–40 procent av de totala skillnaderna mellan olika skolors betygssättning i relation till de nationella proven. De faktiska betygsskillnaderna mellan skolor skulle alltså ha varit betydligt större om det inte vore för den relativa betygssättningen.

Olika sträng och generös betygssättning

Skolverket har också jämfört gymnasieresultaten för elever som fått samma slutbetyg i ett ämne från årskurs 9, men som gått i grundskolor med olika genomsnittlig nettoavvikelse mellan ämnesbetyg och nationella provbetyg.⁷⁸ Analysen visar att ju större en grundskolas genomsnittliga positiva avvikelse mellan betyg och provbetyg är, desto lägre är betygsresultaten i gymnasieskolan för elever från dessa skolor – när man jämför elever med samma grundskolebetyg i ett ämne. Resultaten är också mycket likartade oavsett om kursbetygen eller kursprovsbetygen används som resultatmått för gymnasieskolan, vilket gör att Skolverket drar slutsatsen att myndigheten kan utesluta att resultaten beror på betygssättningen i gymnasieskolan. Skolverket finner inte bara statistiskt signifikanta skillnader utan också att skillnaderna är stora i praktiken. I runda tal är andelen elever som får A i kursbetyg hälften så stor (och andelen som får F dubbelt så stor) om eleverna gått i de 10 procent grundskolor som har högst nettoavvikelse – jämfört med elever som gått i de 10 procent grundskolor med lägst nettoavvikelse. Enligt Skolverket indikerar en stor variation i nettoavvikelse mellan olika skolor att betygen inte är likvärdiga mellan skolor och att samma betyg inte representerar samma kunskapsnivå på olika skolor.

⁷⁸ Skolverket (2019). *Grundskolors systematiska avvikelser i betygssättning och elevers gymnasieresultat*. Dnr 2018:01481.

Skillnader i betygssättning mellan olika grupper av elever

Det finns också studier som visar på skillnader i betygssättning mellan elevgrupper i grundskolan. Klapp, Lekholm och Cliffordson har analyserat skillnader i betyg och resultat på nationella prov.⁷⁹ De fann att på både individnivå och på skolnivå kan den största delen av variationen i betyg förklaras med prestation på de nationella proven. Men de såg också att både kön och familjebakgrund kan förklara delar av avvikelsen mellan betyg och provresultat på såväl individ- som skolnivå. Resultaten visade att på både individnivå och på skolnivå var den största delen av variationen i betyg beroende av prestation i de olika ämnesområdena på de nationella proven. Men resultaten visade emellertid också att, på båda nivåerna, var det möjligt att identifiera en dimension som skär över betyg i ämnesområdena. Denna så kallade ”gemensamma betygsdimension” antyder, enligt författarna, att betygssättning påverkas av andra faktorer än prestation.

På individnivån svarar den gemensamma betygsdimensionen för mellan 3–5 procent av variationen i de olika ämnena. Flickorna i studien uppvisar en högre nivå på betygsdimensionen inom skolor, ett resultat som enligt författarna överensstämmer med tidigare forskning som visar att flickor får högre betyg än testresultat. En tolkning av orsaken till detta är att flickor och pojkar utvecklar olika förhållningssätt i skolan: medan flickor framhåller allmänna förmågor, vilket exempelvis visar sig i en önskan att vara ansvarsfulla elever och behaga sina lärare, tycks pojkar framhålla specifika kompetenser.

Även Skolverket har konstaterat att det föreligger vissa skillnader i betygssättning mellan grupper.⁸⁰ Slutsatsen baseras på jämförelser mellan betyg och nationella prov i årskurs 9. Myndigheten hittade dock endast små skillnader i betygssättning i förhållande till de nationella proven för olika elevgrupper. Skolverket fann att betygssättningen gynnar flickor och utlandsfödda elever, men dessa skillnader är små. När det gäller elever med olika socioekonomisk bakgrund syntes inga märkbara skillnader alls i betygssättningen. Skolverket drog slutsatsen att på det stora hela förmår lärarna att sätta betyg utan att gynna eller missgynna någon elevgrupp.

⁷⁹ Klapp Lekholm, Alli och Cliffordson, Christina (2008). *Discrepancies between school grades and test scores at individual and school level: effects of gender and family background*. Educational Research and Evaluation, 14:2, 181–199.

⁸⁰ Skolverket (2019). *Analys av likvärdig betygssättning mellan elevgrupper och skolor* s. 5.

Betygsinflation i gymnasieskolan

Grundskolan och gymnasieskolan präglas av flera styrningsmässiga och organisatoriska likheter vad gäller betygssättning. Men det finns, som beskrivits tidigare, också ett antal väsentliga skillnader mellan skolformerna. Vidare är förutsättningarna att följa upp förekomsten av betygsinflation sämre i gymnasieskolan eftersom antalet internationella studier är mycket begränsat för elever i dessa åldrar.⁸¹ I detta avsnitt sammanfattas resultat från tidigare studier om betygsinflation och likvärdig betygssättning i gymnasieskolan.

Det har funnits betygsinflation i gymnasieskolan

Som tidigare redovisats råder det i litteraturen enighet om att det funnits betygsinflation på systemnivå även i gymnasieskolan under perioden efter införandet av det målrelaterade betygssystemet.⁸² Men betygsinflationen i gymnasieskolan bedöms ha avtagit efter hand och avstannat i början av 00-talet.

Cliffordson respektive Wikström och Wikström var tidigt ute med analyser av betygsinflation i gymnasieskolan. En studie av Cliffordson undersöker gymnasiebetygens egenskaper och innebörden av betygskomplettering genom att relatera betygens jämförelsetal till studieframgång på civilingenjörs- och läkarprogrammen.⁸³ Undersökningen baseras på individer födda 1976–82 som avslutat gymnasieskolan vårterminen 1997 eller senare och som registrerats på civilingenjörs- eller läkarprogrammet från och med höstterminen 1997 till och med höstterminen 2000. Cliffordson drog slutsatsen att resultaten från studien visar att gymnasieskolans betygssättning är utsatt för en betydande inflation och att detsamma gäller för betygsförändringar som resultat av komplettering.

⁸¹ Undantaget är TIMSS Advanced som undersöker kunskaper i avancerad matematik och fysik hos elever som går sista året på gymnasieskolan.

⁸² Se exempelvis Skolverket (2012). *Betygsinflation – betygen och den faktiska kunskapsutvecklingen*. PM, Dnr 2012:387, Gustafsson, Jan-Eric, Cliffordson, Christina och Erickson, Gudrun (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – problem och möjligheter* s. 8 och IFAU (2014). *Decentralisering, skolkval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk skola* s. 64.

⁸³ Cliffordson, Christina (2004). *Betygsinflation i de målrelaterade gymnasiebetygen*. Pedagogisk Forskning i Sverige årg 9 nr 1, s. 1–14.

Wikström och Wikström har analyserat sambandet mellan betygsinflation och skolkonkurrens genom att jämföra elevers slutbetyg i gymnasieskolan med resultat på högskoleprovet för år 1997.⁸⁴ De finner att konkurrens mellan kommunala skolor leder till begränsad betygsinflation.⁸⁵

I en senare studie har Cliffordson visat att elevernas genomsnittliga betyg inklusive meritpoäng i gymnasieskolan successivt har ökat med cirka 0,5 standardavvikelseenheter från 1997 fram till och med 2004, för att därefter ligga på ungefär samma nivå.⁸⁶

Gustafsson med flera har i en sammanvägd bedömning av kunskapen om betygsinflation år 2014 konstaterat att de målrelaterade betygen lider av bristande likvärdighet mellan lärare och skolor, och i synnerhet gymnasiebetygen och vissa av grundskolebetygen är påverkade av inflation enligt dem.⁸⁷

Även Skolverket har i en sammanlagd bedömning slagit fast – både 2012 och 2016 – att det empiriska underlaget ger tydliga indikationer på att betygsinflation har förekommit både i grundskolan och i gymnasieskolan, men att bilden är sammansatt.⁸⁸ Myndigheten drog slutsatsen, både 2012 och 2016, att i gymnasieskolan har betygsinflationen varit påtaglig fram till 2003, även om betygstegringen delvis kan förklaras av ändrade förutsättningar för betygssättningen, men som myndigheten skriver, ”obetydlig därefter”. I promemorian *Betygsinflation – betygen och den faktiska kunskapsutvecklingen*, som publicerades år 2012, noterade Skolverket att i gymnasieskolan hade det skett en påtaglig ökning av den genomsnittliga betygspoängen mellan 1997 och 2002.⁸⁹ Men därefter hade betygsnivån varit ganska stabil fram till 2012. Skolverket konstaterade också att på gymnasieskolenivå är logiken densamma som i grundskolan, men dessutom kan betygsinflationen förväntas vara högre i ämnen/program som

⁸⁴ Wikström, Christina och Wikström, Magnus (2005). *Grade Inflation and School Competition: An Empirical Analysis Based on the Swedish Upper Secondary Schools*. Economics of Education Review. 24. 309–322.

⁸⁵ Definitionerna av betygsinflation i Cliffordsons och Wikström och Wikströms analyser skiljer sig något från den definition vi ger i början av detta avsnitt.

⁸⁶ Cliffordson, Christina (2010) *Mål- och kunskapsrelaterade betyg – betygens utveckling över de första 12 åren*. Studie presenterad på en konferens arrangerad av Skolverket 2010. Stockholm: Skolverket.

⁸⁷ Gustafsson, Jan-Eric, Christina, Cliffordson och Gudrun, Erickson (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – problem och möjligheter* s. 8.

⁸⁸ Skolverket (2012). *Betygsinflation – betygen och den faktiska kunskapsutvecklingen*. PM, Dnr 2012:387, s. 9–10.

⁸⁹ *Ibid.* s. 4–8.

kvalificerar/förbereder för högre studier med tanke på betygens betydelse för inträde till högskolan.

År 2014 sammanfattade IFAU, som nämnts, tidigare forskning om betygsinflation. Men myndigheten redovisade också egna analyser av betygsinflation i gymnasieskolan.⁹⁰ IFAU analyserade bland annat hur betygen i gymnasieskolan avviker från årskurs 9-betyget för elever på fristående gymnasieskolor, jämfört med kommunala gymnasieskolor. Resultatet är enligt IFAU entydiga: i alla ämnen är betygen högre i fristående skolor jämfört med i de kommunala skolorna. Detta resultat kan enligt myndigheten vara ett utslag av betygsinflation, men är också förenligt med att fristående gymnasieskolor skulle kunna vara systematiskt bättre på att förmedla kunskap till eleverna. I avsaknad av objektiva kunskapsmått, konstaterade IFAU, att de inte kan separera dessa två mekanismer. IFAU konstaterade sammanfattningsvis att det fann ett flertal empiriska samband som tyder dels på att betygssättningen är jämförelsevis mer generös i fristående gymnasieskolor, dels på att betygsinflationen har varit kraftigare i kommuner där det råder hög konkurrens, jämfört med andra kommuner.

Olika ämnen i gymnasieskolan är i varierande grad utsatta för betygsinflation

Som tidigare nämnts har Nordin med flera analyserat effekterna av betygsinflation på deltagande i utbildning och inkomst för gymnasiebetyg satta 1997–2004 (det vill säga när andra studier angett att betygsinflationen i gymnasieskolan var betydande).⁹¹ Studien visar att betygssättningen i matematik, engelska och svenska inte drev betygsinflation under perioden. I stället är det Nordins och kollegernas slutsats att betygsinflationseffekten under perioden var orsakad av ökning i betyg i ämnen som inte hade nationella prov, där betygssättningen enligt forskarna troligen är mer godtycklig.

⁹⁰ IFAU (2014). *Decentralisering, skolval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk skola* s. 293–299.

⁹¹ Nordin, Martin, Heckley, Gawain och Gertham, Ulf (2019). *The impact of grade inflation on higher education enrolment and earnings*. Economics of Education Review. Volume 73.

Liten ökning av genomsnittlig betygspoäng sedan gymnasieskolan reformerades

Det råder alltså en konsensus i den tidigare litteraturen att det funnits betygsinflation i gymnasieskolan efter genomförandet av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet, men att betygsinflationen tycks ha avtagit i början av 2000-talet.

Huruvida det råder betygsinflation i gymnasieskolan på systemnivå just nu går inte att säga med hjälp av litteraturen, inga studier har uttryckligen uppdaterat bilden sedan 2013. Som tidigare nämnts bedömde Skolverket år 2016 att myndigheten, av flera skäl, då inte kunde uttala sig specifikt om någon eventuell ökning eller minskning av betygsinflation i och med införandet av en ny betygsskala och nya kunskapskrav.

Samtidigt påvisar Skolverket en liten ökning av genomsnittlig betygspoäng sedan 2013. Våren 2018 var den genomsnittliga betygspoängen 14,3 poäng för elever som tog examen eller fick studiebevis (om minst 2 500 poäng). Året före, våren 2017, var den genomsnittliga betygspoängen 14,2. Sammantaget, för de fem första årskullarna som slutfört den reformerade gymnasieskolan har den genomsnittliga betygspoängen ökat med 0,3 poäng under åren 2014–2018 enligt Skolverket.

Mellan gymnasieskolans ämnen och kurser finns vissa variationer. I egna analyser av betygsfördelningen som Betygsutredningen har gjort konstateras att betygsfördelningen i gymnasieskolans kurser skiljer sig mycket åt mellan olika ämnen och olika program.⁹² Sett till kurser i matematik, svenska och engelska syns en ökning av andelen höga betygsteg i flera kurser.

Det finns dock få aktuella mätningar av den faktiska kunskapsutvecklingen att jämföra betygsutvecklingen i gymnasieskolan med. Studien *TIMSS Advanced* är den enda internationella studie som Sverige deltar i som riktar till elever i gymnasieskolan.⁹³ Den visar att sedan 1995 har svenska elever på naturvetenskaps- och teknikprogrammet uppvisat försämrade resultat i matematik fram till 2015, då det skedde en förbättring i matematik. Däremot fortsatte resultaten att försämrans för fysik jämfört med 2008.

⁹² Se kapitel 9 i denna SOU.

⁹³ Skolverket (2016). *TIMSS Advanced 2015. Svenska gymnasieelevers kunskaper i avancerad matematik och fysik i ett internationellt perspektiv.*

Betygen har ökat i nästan samtliga kurser som ingår i de programgemensamma ämnena mellan 2014 och 2018. Ökningen har främst skett på betygssteget A, i genomsnitt över alla programgemensamma kurser ökar andelen A med 1,8 procent.⁹⁴

Sammanfattningsvis går det att konstatera att tidigare studier visat att betygsinflation funnits i gymnasieskolan på systemnivå efter införandet av det mål- och resultatbaserade betygssystemet men att betygsinflationen därefter avtagit. Det finns indikationer på att betygsinflationen var större i ämnen som saknade nationella prov. Sedan gymnasieskolan reformerades har det skett en liten ökning av genomsnittlig betygspoäng. Huruvida det råder betygsinflation i gymnasieskolan på systemnivå just nu går inte att säga utifrån tidigare studier, men det finns indikationer på att så är fallet eftersom toppbetygen ökar.

Bristande likvärdighet i betygssättningen i gymnasieskolan

Precis som för grundskolan finns det tidigare studier som påvisat bristande likvärdighet i betygssättningen i gymnasieskolan. Detta om man jämför betygssättningen med mått på faktiska kunskaper, exempelvis resultat på nationella prov eller prestation efter gymnasieskolan.

Skillnader i betygssättning mellan fristående och kommunala gymnasieskolor

Det finns några studier som visar på skillnader i betygssättning mellan skolor med enskild respektive kommunal huvudman. År 2010 publicerades analyser av Vlachos som undersökt om fristående gymnasieskolor ger högre (eller lägre) betyg än kommunala för elever med samma grundskolebetyg.⁹⁵ Vlachos konstaterade att under det sena 1990-talet verkar de fristående gymnasieskolorna ha satt betydligt högre betyg än de kommunala. Som störst var skillnaderna enligt Vlachos uppe i cirka 0,3 standardavvikelser vilket motsvarar ungefär ett meritvärdespoäng av maximalt 20 meritvärdespoäng (medel ligger

⁹⁴ Se kapitel 9 i denna SOU.

⁹⁵ Vlachos, Jonas. (2010). *Betygets värde. En analys av hur konkurrens påverkar betygssättningen vid svenska skolor*. Konkurrensverkets uppdragsforskningsrapport 2010:6. Stockholm: Konkurrensverket., s. 30–31.

runt 13,5). Sedan år 2000 har skillnaderna gradvis minskat och sedan 2004 är den närmast obefintlig. År 2007 verkar till och med de kommunala gymnasieskolorna varit något generösare än de fristående skolorna men skillnaderna var mycket små.⁹⁶

I en senare studie har Tyrefors Hinnerich och Vlachos genom jämförelser mellan, å ena sidan, betyg på nationella prov i svenska, matematik och engelska och, å andra sidan, elevernas betyg i kurser i dessa ämnen, visat att eleverna som går på fristående gymnasieskolor presterar något sämre på det externt rättade provet än i kommunala skolor.⁹⁷ Samtidigt visar studien, genom att jämföra hur lärare och Skolinspektionens externa rättare betygsätter nationella prov, att fristående skolor är mer generösa i betygssättningen i vissa gymnasiegemensamma ämnen än kommunala skolor.

Skolverket har gjort en registerstudie för en population av ungdomar som direkt efter gymnasieutbildningen övergått till högskolan läsåret 2014/15.⁹⁸ Skolverket har undersökt ungdomarnas prestationer efter gymnasiet genom att studera avklarade högskolepoäng på den utbildning som de påbörjat. Studien visar att de studenter som gått på gymnasieskola med enskild huvudman har lägre prestation – trots att denna grupp generellt har något högre betyg från gymnasieskolan. Denna skillnad gäller för studenter i olika nivåer av betygspoäng, och från vart och ett av de högskoleförberedande programmen.

Relativ betygssättning mellan gymnasieskolor

Skolverket har analyserat förekomsten av relativ betygssättning även i gymnasieskolan (2020). Deras analys visar att det finns en betydande betygssättningseffekt som håller tillbaka betygen för elever på skolor med högre prestationsnivå på de nationella proven. Skolverket konstaterar att betygsskillnaderna mellan hög- och lågpresterande skolor med samhälls- och naturvetenskaplig inriktning skulle vara

⁹⁶ I rapporten konstaterar Vlachos att eftersom det inte är slumpmässigt vilken gymnasieskola en elev går på finns det brister i en sådan analys. Exempelvis är det möjligt att en elev som gått på en grundskola som är generös i betygssättningen även tenderar att gå på en gymnasieskola som är generös. Det finns enligt Vlachos troligen även systematiska skillnader i vilka gymnasieprogram som erbjuds på kommunala och fristående gymnasier vilket gör att medelbetygen inte är helt jämförbara mellan olika skolor.

⁹⁷ Tyrefors Hinnerich, Björn och Jonas Vlachos (2017). *The impact of upper-secondary voucher school attendance on student achievement. Swedish evidence using external and internal evaluations*. Working paper 2016:9.

⁹⁸ Skolverket (2018). *Från gymnasieskola till högskola – en registerstudie*. Rapport 466.

ungefär 30–60 procent större i ämnena engelska, matematik och svenska om det inte vore för den relativa betygssättningen. Lärarna verkar ha problem med att göra samstämmiga tolkningar av elevernas prestationer i relation till de olika betygsstegen och anpassar sin betygssättning till prestationsnivån hos eleverna på den egna skolan.

Samtidigt påpekar Skolverket att skillnaderna i betygssättning mellan skolorna i nämnda ämnen inte enbart kan förklaras med relativ betygssättning. Till exempel är fristående skolor i genomsnitt mer generösa med betygen i relation till de nationella proven jämfört med kommunala skolor. Analysen visar dock att gymnasielärarna överlag förmår sätta betyg utan att ta hänsyn till elevernas bakgrund. För att öka likvärdigheten i betygssättningen krävs enligt Skolverket förändringar som till exempel att de nationella proven ges större betydelse för betygssättningen på skolnivå.⁹⁹

⁹⁹ Skolverket (2020). *Analys av likvärdig betygssättning i gymnasieskolan. Jämförelser mellan kursbetyg och kursprov*. Rapport 2020:3.

Statens offentliga utredningar 2020

Kronologisk förteckning

1. Översyn av yrket personlig assistent – ett viktigt yrke som förtjänar bra villkor. S.
2. Skärpta regler om utländska månggiften. Ju.
3. Hållbar slamhantering. M.
4. Vägen till en klimatpositiv framtid. M.
5. Fler rutjtjänster och höjt tak för rutavdraget. Fi.
6. En begriplig och trygg sjukförsäkring med plats för rehabilitering. S.
7. Brott mot djur – Skärpta straff och ett mer effektivt sanktionssystem. N.
8. Starkare kommuner – med kapacitet att klara välfärdsuppdraget. Fi.
9. Kunskapsläget på kärnavfallsområdet 2020. Steg för steg. Var står vi? Vart går vi? M.
10. Stärkt lokalt åtgärdsarbete – att nå målet Ingen övergödning. M.
11. Kompletterande bestämmelser till EU:s förordning om utländska direktinvesteringar. Ju.
12. Nya kapitaltäckningsregler för värdepappersbolag. Fi.
13. Att kriminalisera överträdelse av EU-förordningar. N.
14. Framtidens teknik i omsorgens tjänst. S.
15. Strukturförändring och investering i hälso- och sjukvården – lärdomar från exemplet NKS. S.
16. Ett effektivare regelverk för utlänningsärenden med säkerhetsaspekter. Ju.
17. Grönt sparande. Fi.
18. Framtidens järnvägsunderhåll. I.
19. God och nära vård. En reform för ett hållbart hälso- och sjukvårdssystem. S.
20. Skatt på modet – för att få bort skadliga kemikalier. Fi.
21. Sveriges museum om Förintelsen. + Holocaust Remembrance and Representation. Documentation from a Research Conference. Ku.
22. Motorfordonspooler – på väg mot ökad delning av motorfordon. Fi.
23. Hälso- och sjukvård i det civila försvaret – underlag till försvarspolitisk inriktning. S.
24. Tillsammans för en välfungerande sjukskrivnings- och rehabiliteringsprocess. S.
25. Ett nationellt biljettsystem för all kollektivtrafik. I.
26. En sjukförsäkring anpassad efter individen. S.
27. Högre växel i minoritetspolitiken. Stärkt samordning och uppföljning. Ku.
28. En mer likvärdig skola – minskad skolsegregation och förbättrad resurstilldelning. U.
29. En ny myndighet för att stärka det psykologiska försvaret. Ju.
30. En moderniserad arbetsrätt. A.
31. En ny mervärdesskattelag. Del 1 och 2. Fi.
32. Grundpension. Några anslutande frågor. S.
33. Gemensamt ansvar – en modell för planering och dimensionering av gymnasial utbildning. Del 1 och 2. U.
34. Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg. U.
35. Kontroll för ökad tilltro – en ny myndighet för att förebygga, förhindra och upptäcka felaktiga utbetalningar från välfärdssystemen. Fi.
36. Ett nationellt sammanhållet system för kunskapsbaserad vård – ett system, många möjligheter. S.

37. Ett nytt regelverk för arbetslöshetsförsäkringen. A.
38. Ökad trygghet för visselblåsare. A.
39. Kärnavfallsrådets yttrande över SKB:s Fud-program 2019. M.
40. En gemensam utbildning inom statsförvaltningen. Fi.
41. Kommuner som utförare av tjänster åt Arbetsförmedlingen – en analys av de rättsliga förutsättningarna. A.
42. En annan möjlighet till särskilt stöd. Reglering av kommunala resurskolor. U.
43. Bygga, bedöma, betygssätta – betyg som bättre motsvarar elevernas kunskaper. U.

Statens offentliga utredningar 2020

Systematisk förteckning

Arbetsmarknadsdepartementet

En moderniserad arbetsrätt. [30]

Ett nytt regelverk för arbetslöshetsförsäkringen. [37]

Ökad trygghet för visselblåsare. [38]

Kommuner som utförare av tjänster åt Arbetsförmedlingen – en analys av de rättsliga förutsättningarna. [41]

Finansdepartementet

Fler ruttjänster och höjt tak för rutavdraget. [5]

Starkare kommuner – med kapacitet att klara välfärdsuppdraget. [8]

Nya kapitaltäckningsregler för värdepappersbolag. [12]

Grönt sparande. [17]

Skatt på modet – för att få bort skadliga kemikalier. [20]

Motorfordonspooler – på väg mot ökad delning av motorfordon. [22]

En ny mervärdesskattelag. Del 1 och 2. [31]

Kontroll för ökad tilltro – en ny myndighet för att förebygga, förhindra och upptäcka felaktiga utbetalningar från välfärdssystemen. [35]

En gemensam utbildning inom statsförvaltningen. [40]

Infrastrukturdepartementet

Framtidens järnvägsunderhåll. [18]

Ett nationellt biljettsystem för all kollektivtrafik. [25]

Justitiedepartementet

Skärpta regler om utländska månggiften. [2]

Kompletterande bestämmelser till EU:s förordning om utländska direktinvesteringar. [11]

Ett effektivare regelverk för utlänningsärenden med säkerhetsaspekter. [16]

En ny myndighet för att stärka det psykologiska försvaret. [29]

Kulturdepartementet

Sveriges museum om Förintelsen. + Holocaust Remembrance and Representation. Documentation from a Research Conference. [21]

Högre växel i minoritetspolitiken. Stärkt samordning och uppföljning. [27]

Miljödepartementet

Hållbar slamhantering. [3]

Vägen till en klimatpositiv framtid. [4]

Kunskapsläget på kärnavfallsområdet 2020. Steg för steg. Var står vi? Vart går vi? [9]

Stärkt lokalt åtgärdsarbete – att nå målet Ingen övergödning. [10]

Kärnavfallsrådets yttrande över SKB:s Fud-program 2019. [39]

Näringsdepartementet

Brott mot djur – Skärpta straff och ett mer effektivt sanktionssystem. [7]

Att kriminalisera överträdelser av EU-förordningar. [13]

Socialdepartementet

Översyn av yrket personlig assistent – ett viktigt yrke som förtjänar bra villkor. [1]

En begriplig och trygg sjukförsäkring med plats för rehabilitering. [6]

Framtidens teknik i omsorgens tjänst. [14]

Strukturförändring och investering i hälso- och sjukvården – lärdomar från exemplet NKS. [15]

God och nära vård. En reform för ett hållbart hälso- och sjukvårdssystem. [19]

- Hälso- och sjukvård i det civila försvaret
– underlag till försvarspolitisk
inriktning. [23]
- Tillsammans för en välfungerande sjuk-
skrivnings- och rehabiliteringsprocess.
[24]
- En sjukförsäkring anpassad efter individen.
[26]
- Grundpension. Några anslutande frågor.
[32]
- Ett nationellt sammanhållet system för
kunskapsbaserad vård
– ett system, många möjligheter. [36]

Utbildningsdepartementet

- En mer likvärdig skola
– minskad skolsegregation och för-
bättrad resurstilldelning. [28]
- Gemensamt ansvar
– en modell för planering och dimen-
sionering av gymnasial utbildning.
Del 1 och 2. [33]
- Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritids-
hem och pedagogisk omsorg. [34]
- En annan möjlighet till särskilt stöd.
Reglering av kommunala resurs-
skolor. [42]
- Bygga, bedöma, betygssätta
– betyg som bättre motsvarar elevernas
kunskaper. [43]