#2

JUBILEUMS
RAPPORT

Glädjebetyg eller glädjen att sätta rätt betyg

– en fördjupad diskussion om betyg och bedömning

”Generellt verkar Kunskapsskolans betygssättning i kärnämnena ligga mer i linje med resultaten på de nationella proven än andra skolors.”

sid 4

”Om jag har en elev som normalt sett presterar A, men bara får ett B på nationella provet, ska eleven inte kunna få ett A i betyg då?”

sid 23

JUBILEUMS RAPPORT #2

Det här är Dany Kessel

Dany Kessel är fil.dr i nationalekonomi från Stockholms universitet. Dany är nu verksam vid Södertörns högskola och Institutet för närings-livsstudier. Hans forskning fokuserar på utbildning i allmänhet och på skolvalsfrågor i synnerhet. Han har tidigare publicerat ett stort antal rapporter på dessa teman.

Det här är Elisabet Olme

Elisabet Olme är fil.dr i nationalekonomi från Stockholms universitet. Hon är verksam vid Handelshögskolan i Göteborg. Elisabets forskning fokuserar även den på utbildningsfrågor i allmänhet och skolvalsfrågor i synnerhet. Hon har tidigare publicerat ett stort antal rapporter på dessa teman.

Det här är Alli Klapp

Alli Klapp är docent i pedagogik och studierektor för forskarutbildning-en på Institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Alli bedriver forskning kring klassiska utbildningsfrågor som handlar om betydelse av elevers bakgrund och förutsättningar för att lyckas i skolan.

Det här är Anders Jönsson

Anders Jönsson är professor i didaktik vid Högskolan Kristianstad och vetenskaplig ledare för forskningsplattformen ”Lärande i samverkan”, vars syfte är att stödja praktiknära forskning. Anders bedriver forskning främst kring bedömning, både för formativa och summativa syften, men medverkar även i ett projekt om lärares relationskompetens.

* Elever och lärare som förekommer på bild i jubileumsrapporten har ingen koppling till innehållet i rapporten.

”Den fördjupade bild som framkommer ökar förståelsen och ger ytterligare inspiration till det det fortsatta utvecklingsarbetet.”

Detta år när Kunskapsskolan drivit skolor i 20 år lyfter vi fram några viktiga frågeställningar inom skolområdet i ett antal jubileumsrapporter. I denna rapport, bestående av två delrapporter, har vi valt att dyka ner i ett av skolans viktigaste uppdrag; betyg och bedömning. Vi vet att den formativa bedömningen är central för att leda elevernas lärande framåt. I denna skrift fokuserar vi på den summativa bedömningen. Det finns gott om teoretisk litteratur i ämnet och i skoldebatten återkommer man regelbundet till laddade fenomen som glädjebetyg och betygsinflation. Givet betygsättningens betydelse på såväl individ-, skol- som systemnivå samt i skolpolitiska sammanhang är det uppenbart att det behövs mer praktiknära forskning och kunskap på området. Vi hoppas att denna rapport ska vara ett bidrag till det.

Flera statistiska studier har de senaste åren gjorts kring avvikelser mellan nationella prov och slutbetyg. Denna skrifts första delrapport, av Dany Kessel och Elisabet Olme, är kanske den första publicerade som visar var på betygsskalan avvikelserna finns, och hur den varierar mellan en aktör (Kunskapsskolan) och landet i övrigt. Den fördjupade bild som framkommer ökar förståelsen och ger ytterligare inspiration till det fortsatta utvecklingsarbetet inom betyg och bedömning, hos oss, men förhoppningsvis även för andra huvudmän och intressenter i svensk skola. Framför allt sätter rapporten fokus på elever med låga resultat som av olika skäl har svårt att prestera på de nationella proven.

Jag har alltid imponerats av över hur seriöst och allvarligt lärare ser på sin myndighetsutövning att sätta betyg. Därför känner jag inte igen mig i den bild som vissa debattörer direkt eller indirekt ger av att lärare inte skulle agera professionellt och tillförlitligt när det gäller betygssättning. Att lärare har en strategi för sin bedömning, men också att nationella prov inte alltid är okomplicerade att inkludera i den, framkommer tydligt i Anders Jönssons och Alli Klapps intervjustudie i den andra delrapporten.

Blir du nyfiken på Kunskapsskolans och Kunskapsgymnasiets systematiska arbete med betyg och bedömning så läs gärna den avslutande kommentaren av vår kvalitetssamordnare Karin Carlsson. Jag önskar dig givande och inspirerande läsning.

Fredrik Lindgren, vd
Kunskapsskolan i Sverige AB

Kunskapsskolans betygsättning i förhållande till resultaten på de nationella proven

AV: DANY KESSEL OCH ELISABET OLME

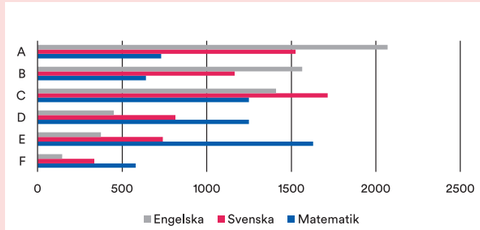
SAMMANFATTNING

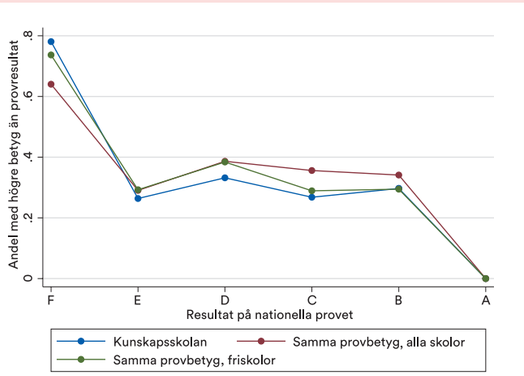
- Vi studerar frågan om hur Kunskapsskolans betygsättning i förhållande till resultaten på de nationella proven i matematik, svenska och engelska (”kärnämnena”) ser ut jämfört med skolor i allmänhet under åren 2016-2018.
- Kunskapsskolan är mer benägen att godkänna elever som fick F på de nationella proven än andra skolor. Denna benägenhet förklarar det mesta av avvikelsen mellan resultat på nationella prov och slutbetyg mellan Kunskapsskolan och andra skolor.
- Elever på Kunskapsskolan får mer sällan ett lägre betyg på de nationella proven än elever på andra skolor.
- Generellt verkar Kunskapsskolans betygsättning i kärnämnena ligga mer i linje med resultaten på de nationella proven än andra skolors.
- Vi drar inte några slutsatser kring avvikelser i andra ämnen än matematik, svenska och engelska, då detta inte varit en del av dataunderlaget i denna rapport.

1. Metod

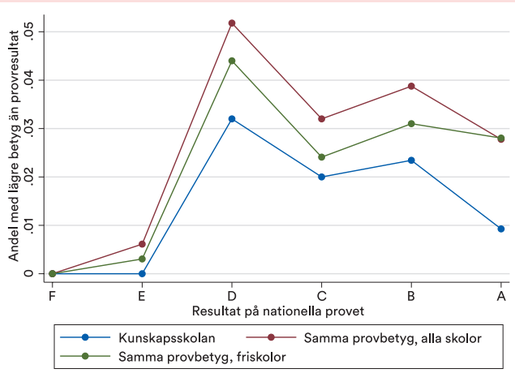
Metoden bygger på att jämföra den genomsnittliga skillnaden mellan Kunskapsskolans elevers slutbetyg och deras betyg på nationella prov - med den motsvarande genomsnittliga skillnaden för elever med samma provbetyg som gick ut samma år från andra skolor.[1] Vi studerar elever som skrivit de nationella proven och fått slutbetyg under perioden 2016–2018. Vi tittar på ämnena matematik, svenska och engelska och, för språkämnena, specifikt på proven i läsförståelse.[2] Totalt gick 6 285 elever ut från Kunskapsskolans 28 grundskolor under dessa år. Jämförelsegruppen är lika stor. Fördelningen av provresultat på de olika proven för Kunskapsskolan redovisas i figuren nedan. Vi kan se att resultaten på provet i engelska är bäst, följt av svenska och slutligen matematik.

Figur 1: Antal elever med olika provbetyg





Figur 1.1:
Matematik
– högre betyg än provresultat



Figur 1.2:
Matematik
– lägre betyg än provresultat

2. Matematik

I matematik får elever i Sverige, i genomsnitt, högre slutbetyg än vad de skriver på de nationella proven. Som visas i **Tabell 2** i Appendix är avvikelsen runt 0,3 och 0,4 betygssteg. Detta betyder att ungefär var tredje elev får ett högre betyg i ämnet än vad de skrev på det nationella provet, i genomsnitt. Avvikelsen i termer av meritpoäng ligger mellan 1 och 1,8 poäng. Anledningen till att avvikelsen i meritpoäng är så pass stor, givet avvikelsen i betygssteg, beror på att när en elev går från F till E så ökar meritvärdet med 10 poäng medan det, för övriga betygssteg, bara ökar med 2,5 poäng.

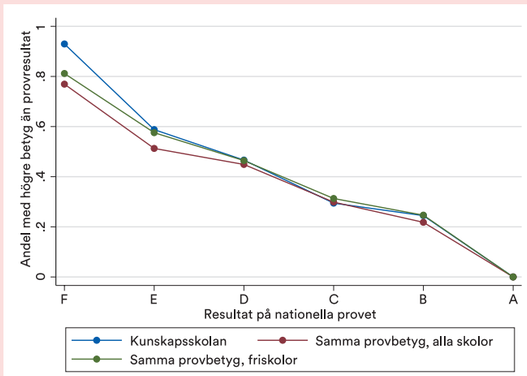
Det är mindre vanligt att elever på Kunskapsskolan får ett högre slutbetyg relativt vad de skrev på de nationella proven, jämfört med elever på andra skolor. Detta visas i **Tabell 2** i Appendix. Skillnaden är marginell när vi jämför med elever med samma provresultat rakt av, cirka 2% av ett betygssteg. Detta motsvarar var femtionde elev. Tittar vi på faktiska meritpoäng ser vi att skillnaderna är ännu mindre. Detta mönster är motsatt det Vlachos (2018) och Skolverket (2019) hittar under tidigare tidsperioder.

För en mer detaljerad analys kan vi titta på var i fördelningen av provbetyg denna avvikelse finns, men också i vilken utsträckning den drivs av att man avviker uppåt respektive nedåt från provbetygen. I **Figur 1.1** och **Figur 1.2** ovan kan vi se följande:

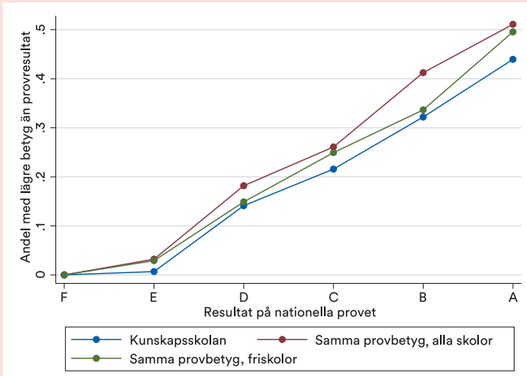
- Generellt får nästan två av tre (64%) elever med F på det nationella provet i matematik ett godkänt slutbetyg. Motsvarande siffra för Kunskapsskolan är nästan fyra av fem (79%). Om vi går tillbaka till Figur 1 inser vi att det rör sig om ca 90 elever på Kunskapsskolan (eller tre elever per skola) med underkänt på det nationella provet i matematik som inte hade fått ett godkänt slutbetyg på andra skolor.

- För övriga betygssteg är dock lärare på Kunskapsskolan mindre benägna att ge elever med ett godkänt betyg på det nationella provet i matematik ett högre slutbetyg än andra skolor.

- I Sverige är det generellt ovanligt att elever ges ett lägre betyg i matematik än vad de skrev på det nationella provet. Det händer i genomsnitt bara i tre procent av fallen nationellt. Det är dock mer ovanligt för Kunskapsskolans elever där det bara händer i två procent av fallen.



Figur 2.1:
Svenska
– högre betyg än provresultat



Figur 2.2:
Svenska
– lägre betyg än provresultat

3. Svenska

Även i svenskämnet får elever generellt högre slutbetyg jämfört med deras resultat på läsförståelsedelen i de nationella proven. Vi kan i **Tabell 3** i Appendix dock se att skillnaderna är mindre i svenska än i matematik. Avvikelsen är 0,04 betygssteg vilket betyder att i genomsnitt får ungefär en av tjugofem elever ett högre betyg i ämnet än vad de skrev på det nationella provet. Avvikelsen i termer av meritpoäng ligger på 0,5 poäng. Precis som i matematik är skälet till att avvikelsen i meritpoäng är större än den i betygssteg att ett godkänt slutbetyg till en elev med F i provresultat ger stor effekt på meritpoängen.

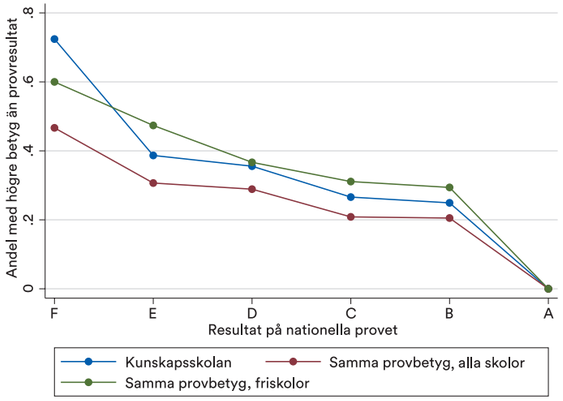
I svenskämnet får Kunskapsskolans elever högre slutbetyg än vad de skrev på det nationella provet i jämförelse med elever från andra skolor. Skillnaden när vi jämför med elever med samma provresultat rakt av är cirka 6% av ett betygssteg vilket motsvarar var sjuttonde elev. Här går skillnaderna i samma riktning som i tidigare studier (Vlachos, 2018 och Skolverket, 2019) men de är markant mindre.

Går vi in på detaljerna kan vi, i **Figur 2.1** och **Figur 2.2** ovan, se följande:

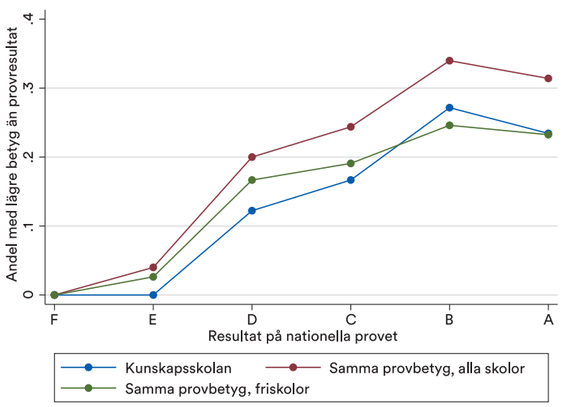
- Elever som fick F på det nationella provets läsförståelse i svenska får väldigt ofta godkänt (80%) i skolor i allmänhet. Hos Kunskapsskolan är siffran återigen högre (96%). Det rör sig alltså om ca 65 elever på Kunskapsskolan (eller strax över två elever per skola) med underkänt på det nationella provet i svenska som inte hade fått ett godkänt betyg på andra skolor.

- För elever med högre betyg än E på de nationella proven får inte elever på Kunskapsskolan högre betyg i större utsträckning än elever på andra skolor (som hade samma resultat på det nationella provet).

- Det är inte ovanligt att elever ges ett lägre betyg i svenska än vad de skrev på det nationella provet. Det händer i genomsnitt i 25% av fallen och det blir mer och mer vanligt desto längre upp i betygsfördelningen vi kommer. Detta är mindre vanligt bland Kunskapsskolans elever där det bara händer i cirka 20% av fallen.



Figur 3.1:
Engelska
– högre betyg än provresultat



Figur 3.2:
Engelska
– lägre betyg än provresultat

4. Engelska

Om vi går över till engelska ser vi att det generella mönstret är något annorlunda. Rikets elever får, i genomsnitt, ett lägre betyg än vad de presterade på läsförståelsedelen på de nationella proven. Detta kan vi se i **Tabell 4** i Appendix. Avvikelsen är 0,15 betygssteg vilket motsvarar drygt en av sju elever. Kunskapsskolan avviker tydligt från detta mönster på så sätt att elevernas genomsnittliga betyg väldigt väl korresponderar med deras provresultat på det nationella provet. Dessa resultat är alltså i linje med Vlachos (2018) även om skillnaderna kanske är något mindre. Dock beror dessa skillnader inte på att Kunskapsskolan avviker från de nationella proven utan snarare att andra skolor gör det.

Inom engelskämnet kan vi i **Figur 3.1** och **Figur 3.2** ovan se följande:

- Kunskapsskolans lärare är mer benägna än lärare på andra skolor att ge en elev ett högre betyg än vad resultatet visade på det nationella provet.
- Detta drivs framför allt, precis som i de andra ämnena, av de elever som fick underkänt på det nationella provet. Det rör sig alltså om ca 30 elever på Kunskapsskolan (eller ungefär en elev per skola) med underkänt på det nationella provet i engelska som inte hade fått ett godkänt betyg på andra skolor.
- Att en elev får lägre betyg i engelska än vad de skrev på nationella provet är relativt vanligt (ca 25%). Det är dock mindre vanligt på Kunskapsskolan (ca 20%).

5. Medskick till Kunskapsskolan

Vi hittar i denna rapport inga belägg för att Kunskapsskolans betygsättning skulle vara mindre tillförlitlig eller, i allmänhet, mer generös. Istället hittar vi två väldigt tydliga mönster i hur Kunskapsskolans betygsättning skiljer sig från skolor i allmänhet. Båda dessa förtjänar en intern diskussion inom Kunskapsskolans organisation och eventuellt fördjupande studier.

För det första skiljer sig Kunskapsskolan från skolor i allmänhet på så sätt att elever som skrivit underkänt på det nationella provet i större utsträckning får ett godkänt betyg än elever på andra skolor. Det är relevant att fråga sig varför. Vi kan se ett antal möjliga anledningar.

1. Kunskapsskolan sätter in extra insatser för elever som fått underkänt på proven.
2. Kunskapsskolan har, tidigare under terminen, skapat fler möjligheter för elever som har svårt att prestera på prov att få visa sina kunskaper genom alternativa examinationsformer.
3. De elever på Kunskapsskolan som skriver F skiljer sig systematiskt från elever som skriver F på skolor generellt.
4. Det finns institutionella strukturer inom Kunskapsskolan som ger lärare och skolledare incitament att vara generösa med betygen för just de elever som blir underkända på de nationella proven.

För det andra skiljer sig Kunskapsskolan så att de, mer sällan, ger elever ett lägre slutbetyg än deras provresultat. Här blir det relevant för Kunskapsskolan att fråga sig om man potentiellt låter de nationella proven normera för mycket.

Slutligen rekommenderar vi Kunskapsskolan att även se över möjligheten att titta på andra ämnen. Även om de tydliga jämförelseproven saknas går det säkerligen att se om samma mönster finns även i andra ämnen.

REFERENSER

Skolinspektionen (2013). Olikheterna är för stora: Omrättning av nationella prov i grund- och gymnasieskola, 2013. Redovisning av regeringsuppdrag Dnr U2011/6544/GV.

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

Vlachos, J. (2018). Trust-based evaluation in a market-oriented school system. IFN Working paper, No. 1217.

FOTNOTER

[1] Denna jämförelse är inte ett perfekt mått på så kallad betygsgenerositet. Man kan tänka sig en invändning av typen ”men läsförståelse säger inte allt”. Det kan visserligen vara så att vissa elever är bättre på att skriva berättelser i svenska, eller kanske tala på engelska, jämfört med deras läsförståelsekunskap. För att denna metod ska vara invalid måste dock detta systematiskt skilja sig mellan Kunskapsskolans grundskolor och skolor i allmänhet. Vidare har vi också jämfört med ett antal grupper matchade på ytterligare faktorer än år och provbetyg. Dessa grupper diskuteras och definieras ytterligare i Appendix. Där finns också jämförelserna med dem.

[2] Vi har endast valt att fokusera på de delar av de nationella proven där betygsättning anses vara mest ”objektiv”. Att enbart jämföra elevers genomsnittliga slutbetyg jämfört med dess genomsnittliga betyg på de nationella proven kan lätt underskatta skillnaden mellan skolor, då även rättningen av nationella proven kan ske på mer eller mindre generöst sätt. Genom att genomföra externa rättningar har Skolinspektionen (2013) visat att skillnaderna mellan hur skolor rättar de nationella proven är väsentliga, men att det också finns vissa delar av de nationella proven där skillnaderna är mindre. Detta gäller särskilt proven i matematik, samt läsförståelsedelarna i svenska (Svenska B) och engelska (Engelska B). Vi följer Vlachos (2018) och tittar i våra jämförelser på relationen mellan elevers slutbetyg i det specifika ämnet och vilket betyg de fick på dessa specifika delprov.

[3] Se ex. Vlachos (2018), Voyer och Voyer (2014) samt Berg, Palmgren och Tyrefors (2018).

[4] Kön är definierat som legalt kön, ett barn klassas som att det har hög utbildningsbakgrund om minst en förälder har tre års eftergymnasial utbildning, annars klassas barnet som att det har låg utbildningsbakgrund. Ett barn klassas som att det har utländsk bakgrund om barnet självt eller båda dess föräldrarna är födda utomlands.

Appendix: De olika jämförelsegrupperna

Det går inte att rakt av att jämföra Kunskapsskolans elevers slutbetyg och betyg på de nationella proven och det nationella genomsnittet, utan att missa viktiga nyanser. Vi vill därför jämföra Kunskapsskolans elever med olika slumpmässigt utvalda grupper för att bättre kunna förstå oss på vad som påverkar betygssättningen. Vi vill kontrollera för följande faktorer:

1. **Årtal:** Rättningar kan skilja sig nationellt från år till år, beroende på hur varje års nationella prov var.

– Vi jämför därför Kunskapsskolans elever med en slumpmässigt utvald grupp av andra elever som gick ut nian samma år. Detta gör vi för samtliga jämförelsegrupper.

2. **Årtal och provbetyg:** Betygsättningen i förhållande till de nationella proven kan skilja sig åt beroende på vilket provbetyg elever får. Exempelvis går det inte sätta ett högre slutbetyg på en elev som fick provbetyget A, vilket gör att skolor med många högpresterande elever kan uppfattas som överdrivet stränga i sin betygssättning. Samtidigt kan skolor med många elever som fick underkänt ses som överdrivet generösa, eftersom att gå från F till E ger 10 betygspoäng, medan att gå från D till C ger 2,5 betygspoäng.

– Vi jämför därför Kunskapsskolans elever med en slumpmässigt utvald grupp elever som gick ut nian samma år och hade samma resultat på de nationella proven som eleverna från Kunskapsskolan. Detta betraktar vi som vår huvudsakliga jämförelsegrupp.

3. **Årtal, provbetyg och huvudman:** Vi vet sedan tidigare att fristående och kommunala skolor skiljer sig i hur de sätter betyg givet resultat på de nationella proven.

– Vi jämför Kunskapsskolans elever med en slumpmässigt utvald grupp elever som gick ut nian samma år, gick på fristående skolor och hade samma resultat på de nationella proven som eleverna från Kunskapsskolan.

4. **Årtal, provbetyg och hemkommun:** I kommuner med hård konkurrens mellan skolor kan betygssättningen vara mer generös, då det finns en större press att få höga betyg. Om det är så att Kunskapsskolan oftare ligger i kommuner med mer eller mindre konkurrens jämfört med andra skolor kan det därför påverka betygssättningen.

– Vi jämför därför Kunskapsskolans elever med en slumpmässigt utvald grupp elever som gick ut nian samma år, bodde i samma kommuner och hade samma resultat på de nationella proven som eleverna från Kunskapsskolan.

5. **Årtal, provbetyg, hemkommun och bakgrundsvariabler:** Flickor tenderar att bli mer generöst betygsatta än pojkar. Dessutom kan elevers tendens att få högre slutbetyg än deras betyg på de nationella proven tänkas påverkas av huruvida deras föräldrar är högutbildade eller lågutbildade, möjligtvis genom påtryckningar på lärare. En annan tänkbar faktor skulle vara att elever med utländsk bakgrund skulle blir mer eller mindre generöst bedömda relativt deras resultat på de nationella proven än elever med svensk bakgrund.

– Vi jämför därför Kunskapsskolans elever med en slumpmässigt utvald grupp elever som gick ut nian samma år, bodde i samma kommuner, hade samma typ av bakgrund och hade samma resultat på de nationella proven som eleverna från Kunskapsskolan.

Utifrån dessa fem faktorer så jämför vi Kunskapsskolans elever med fem olika jämförelsegrupper. Vi jämför alltid elever som gick ut nian samma år som Kunskapsskolans elever, det vill säga vi matchar alltid efter årtal. Totalt finns det då alltså tio stycken jämförelsegrupper. Grupperna är redovisade nedan.

TABELL 1: Jämförelsegrupper

Grupp 1	Alla elever
Grupp 2	Elever med samma provbetyg
Grupp 3	Elever med samma provbetyg som går på friskolor
Grupp 4	Elever med samma provbetyg från samma kommun
Grupp 5	Elever med samma provbetyg från samma kommun och med samma bakgrund

TABELL 2: Matematik – Genomsnittlig avvikelse från nationella proven

Grupp	Ämne	Genomsnittlig avvikelse i betygssteg	Skillnad mot Kunskapsskolan	Genomsnittlig avvikelse i meritpoäng	Skillnad mot Kunskapsskolan
Kunskapsskolans elever	Matematik	0,327	-	1,384	-
Alla elever	Matematik	0,364	0,038	1,714	0,330
Elever med samma provbetyg	Matematik	0,345	0,018	1,329	-0,055
Elever med samma provbetyg på friskolor	Matematik	0,346	0,020	1,396	0,012
Elever med samma provbetyg från samma kommun	Matematik	0,373	0,047	1,431	0,047
Elever med samma provbetyg från samma kommun och med samma bakgrund	Matematik	0,375	0,048	1,401	0,017

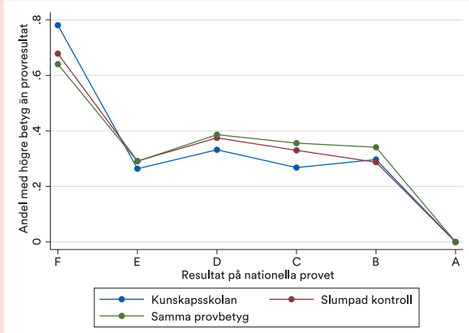
TABELL 3: Svenska – Genomsnittlig avvikelse från nationella proven

Grupp	Ämne	Genomsnittlig avvikelse i betygssteg	Skillnad mot Kunskapsskolan	Genomsnittlig avvikelse i meritpoäng	Skillnad mot Kunskapsskolan
Kunskapsskolans elever	Svenska	0,104	-	0,669	-
Alla elever	Svenska	0,101	-0,003	0,912	0,243
Elever med samma provbetyg	Svenska	0,042	-0,062	0,540	-0,129
Elever med samma provbetyg på friskolor	Svenska	0,121	0,017	0,726	0,057
Elever med samma provbetyg från samma kommun	Svenska	0,053	-0,051	0,611	-0,058
Elever med samma provbetyg från samma kommun och med samma bakgrund	Svenska	0,078	-0,025	0,565	-0,104

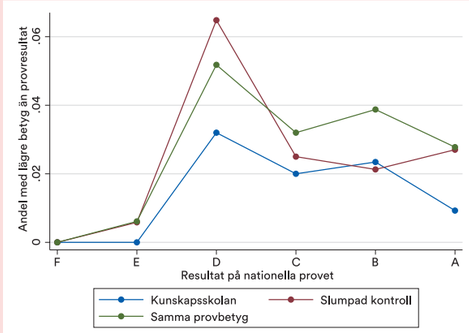
TABELL 4: Engelska – Genomsnittlig avvikelse från nationella proven

Grupp	Ämne	Genomsnittlig avvikelse i betygssteg	Skillnad mot Kunskapsskolan	Genomsnittlig avvikelse i meritpoäng	Skillnad mot Kunskapsskolan
Kunskapsskolans elever	Engelska	-0,012	-	0,102	-
Alla elever	Engelska	-0,047	-0,035	0,102	0,000
Elever med samma provbetyg	Engelska	-0,146	-0,134	-0,278	-0,380
Elever med samma provbetyg på friskolor	Engelska	0,015	0,027	0,149	0,047
Elever med samma provbetyg från samma kommun	Engelska	-0,100	-0,089	-0,158	-0,260
Elever med samma provbetyg från samma kommun och med samma bakgrund	Engelska	-0,083	-0,071	-0,139	-0,241

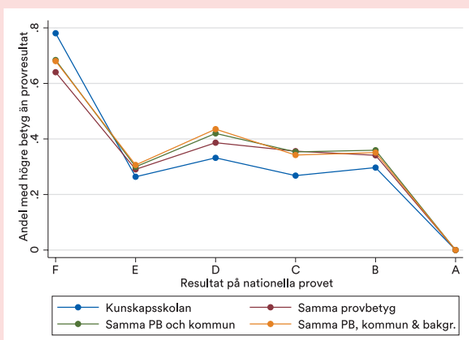
Figur 1.3: Matematik – högre betyg än provresultat jämfört med slumpen



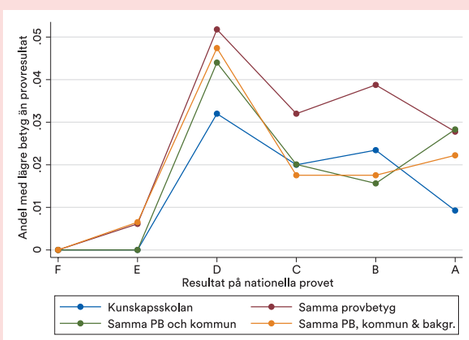
Figur 1.4: Matematik – lägre betyg än provresultat jämfört med slumpen



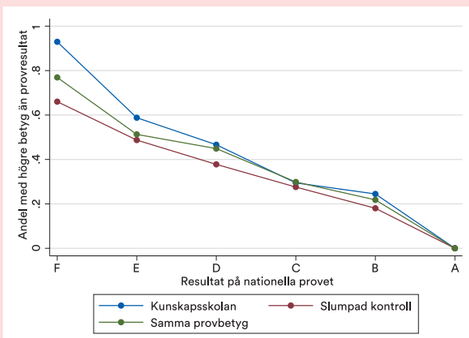
Figur 1.5: Matematik – högre betyg än provresultat med kontroll för bakgrundsvariabler



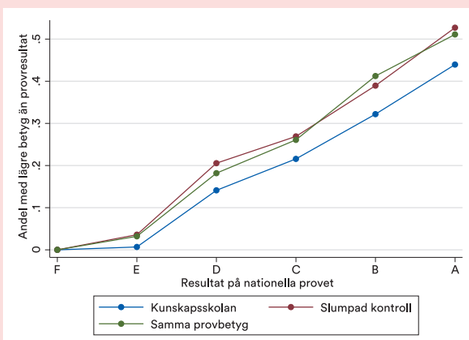
Figur 1.6: Matematik – lägre betyg än provresultat med kontroll för bakgrundsvariabler



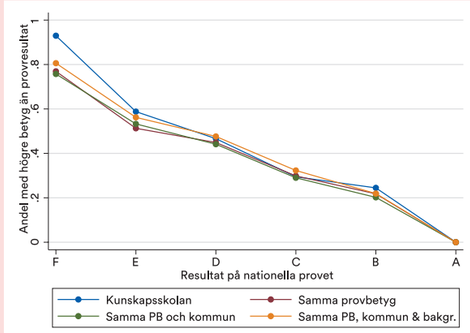
Figur 2.3: Svenska – högre betyg än provresultat jämfört med slumpen



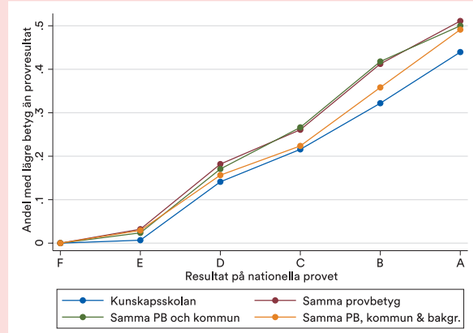
Figur 2.4: Svenska – lägre betyg än provresultat jämfört med slumpen



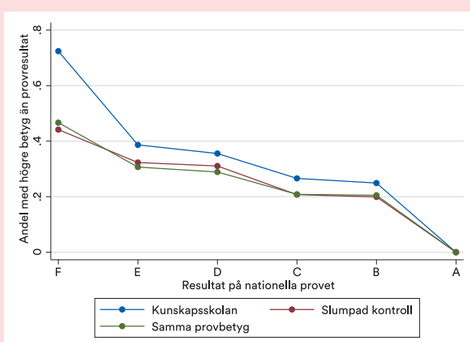
Figur 2.5: Svenska – högre betyg än provresultat med kontroll för bakgrundsvariabler



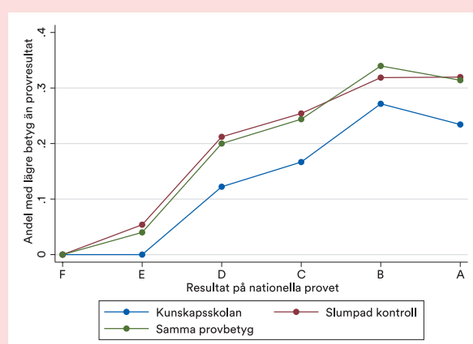
Figur 2.6: Svenska – lägre betyg än provresultat med kontroll för bakgrundsvariabler



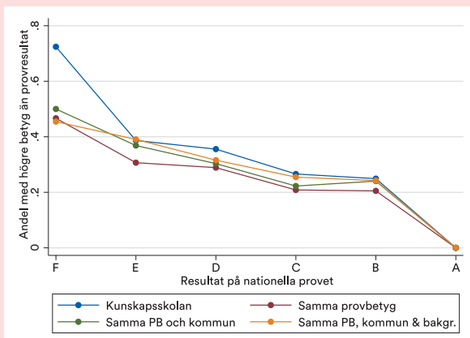
Figur 3.3: Engelska – högre betyg än provresultat jämfört med slumpen



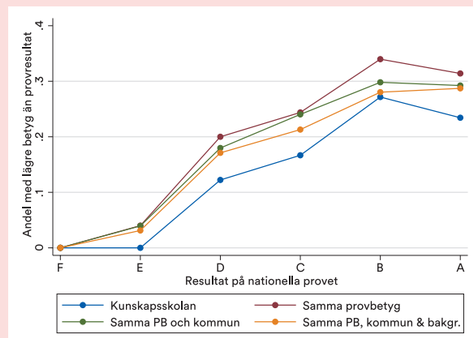
Figur 3.4: Engelska – lägre betyg än provresultat jämfört med slumpen



Figur 3.5: Engelska – högre betyg än provresultat med kontroll för bakgrundsvariabler



Figur 3.6: Engelska – lägre betyg än provresultat med kontroll för bakgrundsvariabler



Svenska lärares syn på avvikelser mellan resultat på nationella prov och ämnesbetyg

AV: ANDERS JÖNSSON OCH ALLI KLAPP

Inledning

I syfte att stoppa betygsinflation, det vill säga att kraven för ett visst betygssteg sjunker över tid, till exempel genom att elevernas betyg höjs utan motsvarande kunskapsökning, förväntas svenska lärare från och med 2018 ”särskilt beakta” elevers resultat på de nationella proven (NP) vid betygsättningen. Åtgärden bygger på ett antagande om att de skillnader som observerats mellan provresultat och ämnesbetyg, helt eller delvis beror på att lärare inte beaktar provresultaten vid betygsättningen i tillräckligt hög grad. Samtidigt finns flera andra tänkbara och legitima anledningar till att dessa avvikelser uppkommer, som att vissa elever missgynnas av provsituationen och därmed presterar sämre jämfört med andra bedömningssituationer. Detta gäller särskilt lågpresterande elever, vilket är en elevkategori vars ämnesbetyg ofta skiljer sig från provbetyget, genom att dessa elever får godkända betyg trots att provresultatet är underkänt (Skolverket, 2019).

Trots flera granskningar av skillnader mellan provbetyg och ämnesbetyg (t.ex. Skolinspektionen, 2018; Skolverket, 2019), där man undersökt exempelvis skillnader mellan lärares bedömningar och externa bedömares, samt mellan kommunala och fristående skolhuvudmän, saknas i stor utsträckning kunskap om hur lärare går tillväga när de beaktar resultat från NP i relation till betygsättningen. Det är således inte känt huruvida de skillnader som observeras kommer av att lärare medvetet frångår resultaten på Nationella proven vid betygsättningen, till exempel för att de anser att provresultatet är missvisande eller att de har tillgång till annat betygsunderlag som stödjer deras beslut, eller om skillnaderna kommer av påtryckningar från exempelvis skolledning eller vårdnadshavare.

Eftersom anledningarna till uppkomsten av skillnader mellan provresultat och ämnesbetyg inte är kända, finns det en risk att effekterna av förändringen kan utebli, vilket också antyds av Skolverkets senaste granskning (2019). Likvärdigheten i betygsättningen kan dessutom minska över tid, genom att skrivningen tillämpas olika av olika lärare. För vissa lärare kan formuleringen i skollagen vara verkningslös, eftersom det inte specificeras hur man förväntas beakta provresultaten, och ingen därför kan ställas till svars för att inte göra det. Men den kan också vara verkningsfull och i praktiken göra NP till examensprov, genom att lärare sätter samma ämnesbetyg som provbetyg, oavsett övrigt betygsunderlag, för att slippa bli ifrågasatta om huruvida de tagit provresultaten i beaktande eller inte.

Syftet med denna studie är därför att undersöka anledningarna bakom eventuella avvikelser mellan resultat på NP och övrigt betygsunderlag, samt hur lärare hanterar dessa avvikelser, utifrån ett lärarperspektiv.

Bakgrund

BETYG OCH BETYGSÄTTNING I SVERIGE

Betyg är standardiserade omdömen som regleras via den svenska skollagen (2010:800), där det bland annat framgår att betyg ska beslutas av den eller de lärare som bedriver undervisningen vid den tidpunkt när betygen sätts (3 kap. 16 §), vilket för närvarande är från och med årskurs 6, samt att betyget ska sättas utifrån bestämda kunskapskrav (10 kap. 20 §). Dessa kunskapskrav finns, för grundskolans del, i läroplanen (Lgr11), kapitel 5 (Skolverket, 2016). I skollagen framgår det även att läraren vid betygssättningen ska ”särskilt beakta” elevens resultat på NP, om det ges

Denna rapport redogör för studiens bakgrund, genomförande, resultat och slutsatser.
Studien är ännu inte vetenskapligt granskad och publicerad. Rapportens slutsatser bör därför betraktas som preliminära.

ett nationellt prov i ämnet (10 kap. 20a §). Mer exakt hur elevens resultat på NP ska beaktas, framgår emellertid inte. Däremot uttrycks det i läroplanen att läraren vid betygssättningen ska utnyttja ”all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven” och göra en ”allsidig bedömning av dessa kunskaper” (Skolverket, 2016, sid. 18), vilket eventuellt kan hamna i motsättning till provresultatens särställning. Det är däremot i stor utsträckning upp till den enskilda läraren att bestämma hur provresultaten beaktas och vilken vikt de får i förhållande till annat betygsunderlag, även om det ytterst är rektorn som har ansvaret för att se till att betyg sätts i enlighet med lagen (3 kap. 14 §).

LÄRARES BETYGSÄTTNING

Lärares betygsättning är svår att undersöka, eftersom den till stora delar är en intuitiv och implicit process (Bloxham, den-Outer, Hudson & Price, 2016). Korp (2006) har dock, genom intervjuer med lärare, identifierat tre olika tillvägagångssätt, som innebär antingen en kvantitativ sammanräkning av elevers prestationer på prov, en intuitiv bedömning av allt tillgängligt underlag eller en analys av elevernas prestationer i förhållande till explicita betygskriterier. Jönsson och Balan (2018) har gjort ytterligare en distinktion i förhållande till det sistnämnda tillvägagångssättet, genom att urskilja dels en modell där läraren sätter graderade omdömen på samtliga delar av betygsunderlaget, vilka sedan används vid betygsättningen (”analytisk betygsättning”), och dels en modell där läraren gör en helhetsbedömning av befintligt underlag, utan att ha några graderade omdömen att utgå ifrån (”holistisk betygsättning”). Helhetsbedömningen skiljer sig från den intuitiva bedömningen, som beskrivs av Korp (2006), genom att relatera till explicita betygskriterier, vilket inte förekommer vid intuitiv bedömning. Jönsson och Balan (2018) visar dessutom, genom en experimentell jämförelse mellan den analytiska och holistiska betygsättningen, att betygsättning som utgår från tidigare graderade omdömen, leder till högre likvärdighet i lärarnas betygsättning, jämfört med helhetsbedömningen. Likvärdigheten är relativt låg i båda fallen, med 66% respektive 46% överensstämmelse mellan lärarna, trots att lärarna var överens både om vilka kriterier som bedömningen skulle utgå ifrån samt den inbördes rangordningen mellan eleverna.

Att betygsomdömen ofta skiljer sig åt är väl belagt, vilket bland annat visas i översikten ”A century of grading research” av Brookhart et al. (2016). Orsakerna till skillnaderna är svårare att särskilja. En viktig anledning tycks dock vara att vissa lärare tenderar att väga in andra faktorer i betyget, utöver elevens kunskaper. Vanligast är att lärare tar hänsyn till huruvida eleven ansträngt sig eller inte (Brookhart et al., 2016), men det kan även handla om ordning och uppförande, allmän aktivitet på lektionerna och personlighetsdrag (Selghed, 2004). Som framkom i de intervjuer som Selghed genomförde, kan lärare medvetet välja att ta hänsyn till sådana faktorer i sin betygsättning, men det finns troligen också faktorer som omedvetet påverkar lärarnas bedömning. Malouff och Thorsteinsson (2016) visar i sin meta-analys att det finns flera olika faktorer som kan spela en roll för elevernas betyg, till exempel deras utseende. Klapp Lekholm (2008) visar dessutom, utifrån ett omfattande statistiskt material, att betygen påverkas av elevernas intresse och motivation, men även faktorer som föräldrarnas engagemang. Eftersom andra faktorer, utöver elevernas kunskaper, inte förväntas ingå i betyget, är det sannolikt att olika lärare tar hänsyn till olika faktorer, och även låter dessa faktorer påverka betyget i olika hög grad, vilket bidrar till bristen på likvärdighet.

En annan bidragande faktor till variationen i lärarnas betygsättning, är extern påverkan från exempelvis skolledning och/eller vårdnadshavare. Kunnath (2017) skriver till exempel, utifrån enkäter och fokusgruppssamtal med lärare, att lärarnas betygsättning var “strongly influenced by teachers’ philosophy of teaching and learning, their concern for external perceptions, and administrator pressure on assigning low grades” (sid. 85). Extern press på läraren kan ha särskilt stort inflytande i Sverige, eftersom det finns en gräns för godkända prestationer. Om en elev riskerar att få underkänt betyg, måste vårdnadshavare informeras och åtgärder sättas in för att hjälpa eleven uppnå godkända skolresultat. För läraren kan det därför innebära ett stort merarbete att sätta underkänt betyg, vilket – i relation till lärarens arbetsbelastning i övrigt – kan påverka i vilken utsträckning man väljer att sätta godkänt betyg eller inte, åtminstone i situationer där det finns tveksamhet kring vilket betyg eleven bör få. Eftersom betygen från årskurs 9 ligger till grund för huruvida eleven kommer in på ett nationellt gymnasieprogram eller inte, finns det dessutom starka incitament för vårdnadshavare att bevaka (och vid behov försöka påverka) lärarens betygsättning. Även det faktum att svenska skolor konkurrerar med varandra, genom det fria skolvalet, innebär att det skapas incitament för skolledning och skolhuvudman att uppvisa en positiv betygsstatistik, vilket också kan sätta press på lärarens betygsättning. Eftersom yttre påverkansfaktorer skiljer sig åt mellan olika lärare, men också lärarens känslighet inför dem, bör även dessa faktorer kunna bidra till att minska likvärdigheten i lärarnas betygsättning.

En tredje grupp av faktorer är hur lärare väljer att gå tillväga när de sätter betyg och hur de viktar det underlag som ska ingå i betyget. Dessa faktorer är särskilt intressanta i förhållande till studien av Jönsson och Balan (2018), eftersom likvärdigheten i betygsättningen var låg, trots att lärarna i denna studie varken hade en relation till eleverna som betygsattes eller var utsatta för någon form av extern press. Eftersom lärarna dessutom utgick ifrån samma betygsunderlag, måste variationen inom respektive grupp (dvs. analytisk respektive holistisk) bero på just hur lärarna

viktade kriterierna och/eller uppgifterna inbördes. Som redan nämnts, var skillnaden stor även mellan grupperna, vilket berodde på hur lärarna i respektive grupp gick till väga när de sammanvägde underlaget.

Sammantaget tycks det alltså finnas skillnader mellan betyg satta av olika lärare, vilket delvis kan förklaras av att lärare i olika hög grad tar hänsyn till andra faktorer än elevernas kunskaper när de sätter betyg, samt att vissa lärare utsätts för extern press av exempelvis vårdnadshavare eller skolledning. En viktig källa till skillnader i betyg, tycks dock vara att lärare har olika tillvägagångssätt när de sammanväger betygsunderlaget och dessutom viktar underlaget olika. Eftersom det saknas riktlinjer för hur betygsättningen ska gå till, eller vilket underlag som förväntas ingå i betyget, bidrar denna situation troligen till att upprätthålla befintliga brister i likvärdighet.

NATIONELLA PROV I SVERIGE

NP ges för närvarande i flera olika ämnen och i flera olika årskurser. I årskurs 9, det vill säga sista året i den obligatoriska grundskolan, ges NP i 10 olika ämnen. När det gäller natur- och samhällsorienterande ämnen, skriver emellertid den enskilda eleven endast prov i ett ämne i vardera kategorin, där det avgörs genom lottning vilka ämnen respektive skola ska få. Den enskilda eleven skriver således totalt fem prov[1], men eftersom varje prov består av minst två delprov, innebär det ändå uppemot 16 provtillfällen med en sammanlagd provtid på cirka 24 timmar (förberedelsetiden inför varje delprov är inte medräknad)[2].

I Sverige konstrueras NP av personal anställd vid universitet och högskolor, på uppdrag av Skolverket. Prov för olika ämnen är oftast konstruerade av olika grupper av provkonstruktörer, med delvis olika syn på hur proven ska utformas. Prov i olika ämnen kan därför se väldigt olika ut, även om det finns ett gemensamt ramverk som alla förväntas förhålla sig till (Skolverket, 2017). När det gäller sammanvägningen av resultat på enskilda uppgifter eller delprov till ett provbetyg, används olika principer för olika ämnesprov, vilket i högre eller lägre grad överensstämmer med principerna för betygsättningen i övrigt. Medan betygsättningen i någon mån är icke-kompensatorisk[3], genom att alla krav måste uppfyllas för en viss betygsnivå, är vissa NP tydligt kompensatoriska, så att eleven kan bli godkänd på provet som helhet, även med underkända resultat på ett av delproven.

En annan egenskap hos NP är att de vanligen innehåller uppgifter där eleverna själva formulerar sitt svar, för att exempelvis pröva elevernas kunskaper i att skriva, argumentera eller resonera, vilka är centrala förmågor enligt den svenska läroplanen för grundskolan. Trots att bedömningsanvisningarna till proven kan vara mycket omfattande, och innehålla såväl bedömningskriterier som exempel på elevlösningar, riskerar sådana uppgifter att minska likvärdigheten i bedömningen. Skolinspektionen, som sedan 2009 har haft i uppdrag av regeringen att årligen genomföra viss central rättning av NP, jämför skolornas bedömningar med bedömningar genomförda av externa bedömare, för att på så sätt få ett mått på likvärdigheten i bedömningen. I den senaste rapporten (Skolinspektionen, 2018) visar resultaten att mer än hälften av elevlösningarna får olika bedömning av skolans lärare och Skolinspektionens ombedömare. Även om skillnaden mellan fristående och kommunala skolor är relativt liten, finns det bland fristående skolor en något högre andel delprov (40 %) där skolan gett ett högre betyg än ombedömaren, jämfört med kommunala skolor (35 %).

Enligt Skolinspektionen (2018) är det vanligast att elevens ordinarie lärare genomför bedömningen av NP och att denna bedömning generellt är mindre sträng än ombedömarens. En tolkning av detta är att läraren är generös i sin bedömning, till exempel för att läraren har en personlig relation till eleverna, medan ombedömaren är mer neutral och saklig i sin bedömning. En annan tolkning är att läraren i högre grad förmår tolka och förstå elevernas svar, medan ombedömaren gör en alltför negativ eller snäv bedömning. Utan en närmare analys av bedömningen är det därför svårt att avgöra vilken bedömning som är mest rättvisande. Det är dock uppenbart att det finns en osäkerhet i bedömningen av NP, till följd av att proven innehåller svårbedömda uppgifter och/eller delprov.

ATT BEAKTA PROVRESULTAT

Som framgick ovan, förväntas lärare ”särskilt beakta” elevernas provresultat i sin betygsättning, men utan att det specificeras hur detta ska gå till. Utifrån diskussionen om lärares betygsättning, är det rimligt att anta att lärare väger in provresultatet på olika sätt. Detta antagande stärks av utvärderingar gjorda av Skolverket, där man jämfört elevers provresultat med ämnesbetygen i årskurs 9. Skolverket (2019) visar till exempel att andelen elever som får samma ämnesbetyg som provbetyg varierar mellan 61-73% i de olika ämnena och att det är vanligare att få ett högre ämnesbetyg än provbetyg än tvärtom (undantaget engelska). Det finns även könsskillnader, där flickor i något högre grad än pojkar får ett högre ämnesbetyg än provbetyg. Det finns också en stor variation mellan skolor.
Vallberg-Roth, Gunnemyr, Londos och Lundahl (2016) har genomfört en intervjustudie med lärare i bland annat engelska och historia, vilka undervisade antingen i årskurs 9 eller i gymnasieskolan. För flera av lärarna i engelska spelade resultaten från NP en stor roll för betygssättningen. I ett fall var provresultatet helt avgörande och i ett annat vägde provresultatet ”mycket tungt”. Men det fanns också lärare, som beskrev provresultaten mer som en ”fingervisning”.

Trots att provresultaten kunde väga tungt för vissa lärares betygsättning, betonades att det var nödvändigt att ta hänsyn till om elevens resultat på provet var rättvisande.

Detta gällde framför allt elever med behov av anpassningar av något slag, där skillnader i anpassningar mellan provsituationen och övrig undervisning kunde göra att elevens resultat inte vägde lika tungt i betygsättningen. För lärarna i engelska var även sammanvägningen av olika delprov på NP ett problem, eftersom delproven prövar olika kunskaper och elevernas prestationer på exempelvis läs- respektive hörförståelse skiljde mycket åt.

Bland lärarna i historia var det inte alla som var bekanta med NP, eftersom proven i gymnasieskolan inte är obligatoriska och lärarna hade valt att inte använda de frivilliga prov som erbjuds. Lärarna som undervisade på grundskolan uttryckte däremot att NP utgjorde en viktig del av betygsättningen. För en av dem, fanns det en tydlig skillnad mellan hur eleverna presterade på NP, jämfört med övrigt betygsunderlag, medan övriga lärare hävdade att underlagen oftast var samstämmiga. I de fall där det fanns en skillnad mellan provresultat och lärarnas betygsunderlag, hanterade alla situationen på liknande sätt. Om provresultatet var högre, utgick lärarna från detta och satte ett högre betyg. Men om provresultatet var lägre än det tänkta ämnesbetyget, analyserades orsakerna till elevens låga provresultat. Exempel på orsaker som nämndes var elevens dagsform eller tidsbrist under provsituationen. Om skillnaden inte kunde förklaras med stöd av en sådan analys, ansågs provresultatet giltigt och elevens ämnesbetyg reviderades i linje med provresultatet.

Metod

Syftet med studien är att undersöka anledningarna till eventuella avvikelser mellan resultat på NP och ämnesbetyg, samt hur lärare hanterar dessa avvikelser. Studien är baserad på semistrukturerade intervjuer med lärare, vilka transkriberats och analyserats med tematisk innehållsanalys.

URVAL

För att få kontakt med lärare som ville medverka i studien, kontaktades rektorer på ett antal skolor. I de flesta fall svarade inte rektorn på förfrågan, och även i de fall som förfrågan vidarebefordrades till lärare, var det ingen som anmälde sitt intresse. I nästa steg lades förfrågan istället ut via sociala medier (twitter och facebookgrupper för lärare), samtidigt som ett antal nyckelpersoner, som arbetar med kompetensutveckling för lärare, ombads sprida förfrågan via sina kanaler. Via dessa utlysningar kom flera anmälningar och förfrågningarna togs bort när 20 lärare svarat. Ytterligare en lärare hörde dock av sig med önskan om att medverka, efter att förfrågan tagits bort, vilket innebär att urvalet består av totalt 21 lärare som undervisar i årskurs 9, antingen i fysik (n=9) eller engelska (n=12). Av dessa är 18 kvinnor (86%) och 17 jobbar på kommunala skolor (81%). Lärarna har en yrkeserfarenhet på i medeltal 20 år (spridning 9-40 år).

Lärare med undervisning i årskurs 9 har valts, då det är i denna årskurs som slutbetyg ges för den obligatoriska grundskolan och där problematiken med att beakta resultat från NP är aktuell. NP ges även i årskurs 6, men där finns inte någon urvalsfunktion knutna till betygen.

Fysikämnet har valts eftersom det bland lärarna i fysik finns en relativt stor andel (8%) som gör en betydligt högre bedömning jämfört med de externa granskarna i Skolinspektionens (2018) omrättning. Fysikämnet är vidare ett av de ämnen, som enligt Skolverkets (2019) analys visar på de största betygsättningseffekterna i förhållande till kön, migrationsbakgrund och skolhuvudman.

Engelskämnet har valts, dels eftersom det är ett ämne med annan karaktär än fysikämnet (dvs. språkämne kontra orienteringsämne), vilket innebär att dessa ämnen vanligen undervisas av olika lärare, dels eftersom det även bland lärarna i engelska, enligt Skolinspektionens (2018) granskning, finns en relativt stor andel lärare (11%) som gör en betydligt högre bedömning jämfört med ombedömarna. Enligt Skolverket (2019), utgör engelska ett undantag i förhållande till andra ämnen, där det är vanligare att få ett högre ämnesbetyg än provbetyg.

Lärare från både kommunala och fristående skolor finns representerade i urvalet, eftersom Skolverkets (2019) analys visar att fristående skolor i genomsnitt sätter högre betyg i förhållande till provbetygen. Med tanke på det begränsade urvalet, finns emellertid inga ambitioner att jämföra lärare som jobbar på kommunala respektive fristående skolor.

INTERVJUERNA

Intervjuerna var semi-strukturerade och utgick från en intervjuguide, som lärarna fick tillgång till i förväg. Intervjuerna genomfördes via internet och dokumenterades i form av ljudfiler, vilka i medeltal var cirka 23 minuter långa (spridning 14-41 minuter). Efter att alla intervjuer genomförts, transkriberades de ordagrant. Det är de skriftliga transkripten som använts som data i studien.

ANALYSEN

Intervjutranskripten analyserades med tematisk innehållsanalys, vilket är en metod för att identifiera, analysera och tolka mönster (eller ”teman”) i kvalitativa data (Clarke & Braun, 2017). Analysen följde förfarandet som beskrivs av Braun och Clarke (2006), vilket i detta fall innebär att följande steg har tagits:

1. Alla transkripten lästes igenom och uttalanden som relaterade till hur lärarna hanterade avvikelser mellan provresultat och övrigt betygsunderlag kodades.

2. Koderna samlades i preliminära teman och data som var relevanta för respektive tema samlades ihop.

3. Preliminära teman kontrollerades mot kodade uttalanden och datamaterialet som helhet, varefter slutgiltiga teman formulerades.

4. Ett urval av exempel på uttalanden gjordes för att underbygga respektive tema. Urvalet gjordes också för att visa en bredd av uttalanden och för att representera lärarnas olika röster i urvalet.

ETISKA STÄLLNINGSTAGANDEN

Alla lärare som medverkat i denna studie har fått information om studiens syfte och de har deltagit frivilligt. Intervjuerna har endast behandlat lärarnas professionella yrkesutövning och deras samtycke finns dokumenterat som ljudfiler. Inga personuppgifter utöver namn har samlats in och citat från respektive lärare anges endast i form av en anonym kod. Kodnyckeln är lösenordskyddad och förvaras tillsammans med ljudfilerna med intervjuerna på en extern hårddisk, som är inlåst. Alla medverkande har delgivits preliminära tolkningar av intervjuerna och haft möjlighet att ge synpunkter på dessa. Insamlade data har endast använts till denna studie och nytt samtycke kommer att krävas innan de används i andra sammanhang.

Resultat

Nedan presenteras resultatet från analysen i form av tre teman: (1) ”Provresultaten är missvisande”, (2) ”Brister rättas till” och (3) ”Extern påverkan”. Citat från lärare följs av en kod, som anger ämne (E = engelska, F = fysik) och huvudman (F = fristående, K = kommunal) samt en siffra som anger vilken individ som avses.

PROVRESULTATEN ÄR MISSVISANDE

Anledningen till att elevernas ämnesbetyg skiljer från resultaten på NP är, med mycket få undantag, att provresultaten anses vara missvisande. Däremot finns det flera

olika anledningar till att provresultaten anses missvisande. Några beror på hur proven är konstruerade, andra på anvisningarna till proven eller på eleverna. I de fall där provens konstruktion bidrar till att provresultaten anses missvisande, skiljer sig uppfattningarna mellan lärarna i engelska respektive fysik.

När det gäller provet i engelska, anser alla lärarna att principen för sammanvägning av delproven i alltför hög grad skiljer sig från betygsättningen i övrigt, samt att den kompensatoriska principen i denna sammanvägning tenderar att dölja vissa elevers brister:

> ”Det är väldigt förlåtande ska jag säga när jag lägger ihop provbetyget i engelskan. Så att om man är väldigt svag i … har haft en väldigt svag prestation i ett av delproven, så kan det nästan försvinna i sammanräkningen. (EK5)”

> ”Men just det här poängräkningssystemet, ja, men att man fick det sammanslagna betyget E på ... eller … ja, men E på nationella provet, behöver det inte betyda att man i verkligheten har E på alla delproven, och i verkligheten kanske ett F i betyg. Så i hela nationella prov-grejen så … kan jag tycka är lite missvisande ur ett elevperspektiv. (EK9)”

Konsekvensen av sammanvägningsprincipen är att vissa elever får godkänt resultat på proven, utan att ha presterat godkända resultat enligt lärarens egna underlag. Om läraren därför väljer att frångå provresultatet, och ge eleven underkänt betyg, kan detta skapa svårigheter i kommunikationen med elever och vårdnadshavare. Det innebär också att det blir en diskrepans mellan ämnesbetyg och provresultat, vilket även syns i statistiken, genom att engelska är det enda ämne där en relativt stor andel elever får ett lägre ämnesbetyg än provbetyg (Skolverket, 2019).

Ytterligare en anledning till att elevernas ämnesbetyg i engelska skiljer från resultaten på NP, som också lyfts av alla lärarna på ett eller annat sätt, är att provet inte testar hela kursplanens bredd. Någon lärare beskriver till exempel hur de vanligen arbetar processinriktat i undervisningen, genom att låta eleverna bearbeta sina texter över tid, vilket de inte ges möjlighet till på provet:

> ”Jag jobbar väldigt processinriktat, så att vi … precis som i verkliga livet, att man skriver ju inte bara ner en text och lämnar iväg den, utan här får man processa den. Det ges inte möjlighet till på nationella proven. Så att de elever som har strategier för att bearbeta sina texter, lägga undan dem, fundera på dem, ta fram dem och så här, de får inte den möjligheten. Det är jättemånga som brukar falla just på skrivandet. (EK10)”

Andra exempel är att eleverna, enligt kursplanen, förväntas kunna skriva olika sorters texter och till olika mottagare, vilket är svårt att testa på proven, samt att digital läsning inte finns representerat. En vanlig synpunkt är även att proven inte testar hur eleverna förmår reflektera över livsvillkor och kulturella företeelser i de delar av världen där engelska används, trots att detta är en central del av kursplanen:

> ”Alltså det är något kunskapskrav som inte testas där, alltså det här som man lite slarvigt kanske kallar ”realiakunskapskrav”. För det finns inte med. Och det här med att använda olika typer av källor och så där får man inte heller med. (EK5)”

> ”Ja, men de fångar ju inte den här digitala läsningen. Och de fångar heller inte … men det kan bli annorlunda nu när det ska bli webbaserat, så det skulle kunna tänkas att de konstruerar den typen av uppgifter. Sen fångar de inte heller den här förmågan att reflektera och jämföra livsvillkor. (EK6)”

Lärarna i båda ämnena tycker överlag att det finns en god överensstämmelse mellan proven och kursplanen, samt att proven ger en bra bild av elevernas kunskaper. Det finns dock undantag och någon lärare i fysik tycker att proven är riktigt dåliga. Det man då riktar kritik mot, är framför allt att elevernas faktakunskaper spelar för liten roll för provresultatet samt att vissa elever lyckas ”knäcka koden” för vad som premieras enligt bedömningsanvisningarna, och därmed får höga provbetyg trots begränsade faktakunskaper. I likhet med den kompensatoriska principen för proven i engelska, innebär detta att eleven får ett högre provbetyg än vad övrigt betygsunderlag visar. Flera andra lärare i fysik anser emellertid tvärtom att en viktig anledning till att provresultaten är missvisande beror på att proven testar detaljkunskaper, som eleverna inte nödvändigtvis har färska i minnet. Här finns alltså en oenighet bland lärarna, där vissa vill att fakta- och detaljkunskaper i högre grad ska premieras på proven, medan andra hellre ser att mer generella förmågor premieras, eftersom enskilda faktakunskaper lätt glöms bort. De flesta anser dock att resultaten blir missvisande, om eleverna tappar poäng för att de inte minns enstaka fakta- eller detaljkunskaper:

> ”Så vi har elever som är … de är studiemotiverade, många elever knäcker koden hur de ska använda vad man vill ha ut i de nationella proven, hur man ska formulera sig för att få det här att -summera i tre led och de får väldigt ofta faktainformation i texten och nivån på svaren, vad som krävs för de högre betygen, är så låg så att man behöver inte kunna någonting. (FF1)”

> ”För den delen med mer rena faktakunskaper, där kan det vara mer avhängande på att, ja men, de nämnde kanske inte ordet ”atom” i sin förklaring, och då tappar de poäng på grund av det. Men där jag kan sen känna att hade jag kunnat ställa en följdfråga till min elev sen, i efterhand, ”ja, men, hur tänkte du där?” och lite mer, ja, ställa följdfrågor, helt enkelt. (FK2)”

När det gäller faktorer som inte har att göra med provens konstruktion, tar lärarna i de båda ämnena upp likartade anledningar till att provresultaten anses missvisande. En viktig sådan anledning är att vissa elever har tillgång till anpassningar som en del av undervisningen. Om de inte får ha samma anpassningar på proven, blir provresultaten missvisande. En lärare i engelska, som jobbar med särskilt utsatta elever, uttrycker sig i starka ordalag om att tvinga in elever i provsituationer, som de inte har förutsättningar att bemästra:

> ”Jag jobbar i de här SvEn-grupperna, de som inte läser ett tredje språk, utan de som läser svenska och engelska. Och de har ofta dyslexi, de har ofta andra typer av svårigheter, och att sitta i en provsituation och läsa den enorma textmassa, som det ändå innebär för de här eleverna, utan stöd, det tycker jag är lite av barnmisshandel faktiskt. För att alltid annars så har de kanske en talsyntes som hjälper dem. De har ett digitalt läromedel där de trycker på en knapp och får texten uppläst för sig. Eller om det är text på papper, så har de hjälp av mig eller en kamrat som läser texten högt för dem. Och sen ska de då sitta utan några som helst hjälpmedel på ett nationellt prov, och ta sig igenom en textmassa som de inte kan avkoda kanske. (EK7)”

Lärarna i fysik lyfter också i hög grad svårigheterna för nyanlända elever att lyckas på proven. Framför allt handlar det om att dessa elever inte alltid har den ordkunskap som krävs, där någon lärare (FK5) exemplifierar med ordet ”vattenskoter”. Bristen på ordkunskap kan till viss del kompenseras med tillgång till ordbok, men möjligheterna minskar i takt med att textmängden ökar.

Ytterligare centrala anledningar till att provresultaten anses missvisande, och som nämns av lärarna i båda ämnena, är dels att proven genomförs vid specifika tillfällen (och endast då), vilket innebär att det finns faktorer, till exempel slumpfaktorer, som gör att eleverna kan prestera annorlunda vid just detta tillfälle, dels att eleverna blir stressade:

> ”Alltså, det är väldigt många som känner sig stressade så fort vi kommer till en bedömning. /…/ Och då stressar de upp sig så mycket så att många gånger så låser de sig fullständigt. De får total blackout. (FK5)”

> ”Vi kan inte gå på ett enda provtillfälle heller. Om eleven kommer dit och har en skitdålig dag … för det kan man också ha. Det måste man ta hänsyn till. Om jag har en elev som normalt sett presterar A på alltihop, men bara får ett B på nationella, ska inte eleven kunna få ett A i betyg då? (EK11)”

Det finns även några anledningar till avvikelser mellan provresultat och ämnesbetyg, som endast nämns av någon enskild lärare, som att proven upplevs kunna variera i svårighetsgrad från år till år eller att provinnehållet kan ha läckt, vilket gör att man som lärare inte vet om man kan lita på resultaten.

BRISTER RÄTTAS TILL

En anledning till att provresultat och ämnesbetyg kan skilja sig åt, men som inte har sin grund i att resultaten anses missvisande, är att lärarna arbetar med att ”rätta till” brister i elevernas kunskaper, som identifierats med hjälp av proven. Om detta arbete lyckas, får eleverna ett godkänt ämnesbetyg, även om de fick underkänt resultat på provet. Arbetet med att rätta till brister görs möjligt genom att proven ges redan i början på april, så att det finns ett par månaders tid kvar av vårterminen, som kan användas för riktad undervisning:

> ”Och som tur är så ligger inte NO-proven i maj, som matte är mycket svårare att rätta till. (FK1)
> … man fortsätter sitt arbete efter nationella. Det är inte färdigt. (FK5)”

EXTERN PÅVERKAN

När det gäller extern påverkan, nämndes tidigare svårigheten att kommunicera till vårdnadshavare att man avser att sätta ett lägre ämnesbetyg än elevens provresultat. Lärarna menar dock att både elever och vårdnadshavare accepterar detta, om läraren kan motivera beslutet utifrån övrigt betygsunderlag.

Skolledningen utgör en annan potentiell påverkansfaktor, där intervjuerna tyder på att det finns stora skillnader i vilken utsträckning skolledningen överhuvudtaget intresserar sig för att följa upp eventuella skillnader mellan ämnesbetyg och provresultat (vissa gör det, andra inte). Lärarna menar dessutom överlag att de har skolledningens förtroende, och därför känner sig fria att sätta det betyg som de anser vara riktigt – så länge de kan motivera sitt beslut:

> ”Nej, jag har inte haft skolledningen närvarande vid rättningen av de proven överhuvudtaget. Det har inte varit något … Jag skulle inte säga att de inte varit intressant … eller intresserade, men vi har inte diskuterat resultaten med skolledningen. (EK9)”

> ”Ja. Hon tittar på det. Och även en huvudman tittar på alla skolorna i området. Är det för stor diff, så kallas rektor till huvudman för att förklara. Och då måste rektorn ha pratat med läraren och läraren måste kunna motivera. Men även de år när jag har haft jättestor diff, så har jag kunnat motivera varför, varför det skiljer. Och då är det inga … Tack och lov har man rektorns förtroende, så att då har det inte varit några problem. (FK1)”

Andra lärarkollegor skulle också kunna vara en påverkansfaktor och i linje med Skolinspektionens (2018) granskning, där sambedömning framstår som en utbredd arbetsform, beskriver huvuddelen av lärarna hur det bedrivs någon form av sambedömning på deras skolor. Sambedömningen genomförs dock vanligen i samband med bedömningen av de nationella proven, och tycks inte påverka lärarnas betygsättning i någon större omfattning:

> ”Och vi träffas också i ämnesgrupper på skolan. Så alla rättar nationella prov varje år. Det gör jag också, även om jag inte själv är ansvarig för dem då. Så man är med i bedömningen och man är med i just samtalen, diskussionen kring uppgifter och kring bedömningen. (FK6)”

Diskussion

Syftet med denna studie var att undersöka anledningarna bakom eventuella avvikelser mellan resultat på NP och övrigt betygsunderlag ur ett lärarperspektiv, samt hur lärare hanterar dessa avvikelser. Intervjuer har därför gjorts med lärare i två ämnen (engelska och fysik), som i utvärderingar av Skolinspektionen (2018) visat sig ha relativt stor avvikelse mellan provresultat och ämnesbetyg.

Det intervjuerna visar, är att nästan alla fall av avvikelse mellan provresultat och ämnesbetyg beror på att lärarna anser provresultatet vara missvisande samt att detta i de allra flesta fall kan härledas till provens konstruktion. Enda anledningen till avvikelse, som inte har sin grund i att provresultaten anses missvisande, är att vissa elever får riktad undervisning i slutet på terminen med utgångspunkt från provresultaten, och därmed lyckas få godkänt betyg trots underkänt resultat på provet. Det finns inget i lärarnas utsagor, som tyder på att de upplever en extern påverkan från vårdnadshavare eller skolledning på deras betygsättning, åtminstone inte så länge de kan motivera sina beslut.

I en stor del av den forskning som bedrivits kring lärares betygsättning, framstår betygsättningen som en till största delen intuitiv och undermedveten praktik (Bloxham et al., 2016; Brookhart et al., 2016). Till skillnad från denna bild, framstår lärarnas beaktande av resultat från NP som en analytisk och medveten process. När elevernas resultat på proven skiljer sig från övrigt betygsunderlag, analyserar lärarna tänkbara anledningar till avvikelsen. Och, precis som beskrivs i Vallberg-Roth et al. (2016), är det endast i de fall där avvikelsen inte kan förklaras utifrån tänkbara felkällor, som lärarna betraktar provresultaten som giltiga. Själva processen, när lärarna beaktar resultaten från NP, framstår således som genomtänkt och professionell. Det man emellertid kan diskutera, är huruvida det är en rimlig hållning att utgå från att det är provresultaten som är missvisande (och då framför allt låga provresultat), medan den egna betygsättningen antas ge en mer allsidig och rättvisande bild av elevernas kunskaper.

Utifrån tidigare forskning är det uppenbart att lärares betygsättning kan lida av stora brister, både vad gäller likvärdighet och validitet. Resultat från en stor mängd studier visar tydligt att lärare ofta är oense om vilket betyg en elev ska ha (Brookhart et al., 2016; Parkes, 2013), och det är ingen större skillnad mellan resultaten från tidiga studier av Starch och Elliott (1912) och motsvarande studier genomförda ett sekel senare (Brimi, 2011). En begränsning i flera av dessa studier är visserligen att lärarna inte alltid betygsätter sina egna elever, eller utgår från uppgifter som lärarna själva konstruerat, men även utvärderingar av lärarnas egen betygsättning (som Skolverket, 2019) pekar i samma riktning. Forskning som undersökt olika dimensioner av betyg, visar dessutom att lärare delvis tar hänsyn till olika faktorer i sin betygsättning, vilket påverkar både likvärdigheten och validiteten i betygen (t.ex. Klapp-Lekholm, 2008; Malouff & Thorsteinsson, 2016).

Ett centralt argument för att lärarnas betygsättning ger en mer korrekt bild av elevernas kunskaper är att lärarna har ett bredare och mer omfattande underlag, jämfört med det som prövas på NP. Även om NP är omfattande (total provtid är 240 och 210 minuter för engelska respektive fysik), uppger lärarna att deras eget underlag är betydligt större, men också att det innehåller delar som inte prövas på NP. Ett betyg baserat på lärarnas underlag skulle därför potentiellt kunna ge en mer fullödig och allsidig bild av elevernas kunskaper. Det som talar emot detta är dels att de uppgifter som ingår i NP troligen har högre informationsvärde, då de är konstruerade av ”experter” och utprövade med ett stort antal elever, dels att ett mer omfattande och komplext underlag samtidigt blir svårare att sammanväga (Jönsson & Balan, 2018).

Ett annat problem är att flera lärare tycks beakta provresultatet som en helhet, snarare än att se till enskilda delar eller delprov. Risken med att jämföra provresultatet med övrigt betygsunderlag i förhållandet 1:1, är att provet som helhet räknas bort om det finns tecken på att resultaten är missvisande, istället för enbart de uppgifter eller delar som anses missvisande. En sådan hantering av provresultaten främjas av att resultat från uppgifter eller delprov räknas samman till ett övergripande provbetyg, vilket å ena sidan är ett sätt att minska osäkerheten i bedömningen, men som samtidigt tycks bidra till att resultaten används på ett mer onyanserat sätt. Även det faktum att både provbetygen och ämnesbetygen utgår från samma skala (dvs. A-F) underlättar en sådan enkel jämförelse. En av lärarna i studien efterfrågar därför en situation där resultaten från uppgifter eller delprov inte sammanvägs, utan att lärarna istället ges möjlighet att inkludera de uppgifter eller delprov från NP, som bedöms som valida i förhållande till undervisningen och utifrån elevernas svar. Detta skulle innebära att uppgifter och delprov från NP bidrog till ett ännu rikare betygsunderlag, snarare än två olika underlag som ställs mot varandra. Eventuella riktlinjer för sammanvägning till ett samlat betygsomdöme, i syfte att öka likvärdigheten i betygsättningen, skulle därmed kunna utgå från detta gemensamma underlag istället för att enbart rikta sig mot lärarens egna underlag.

SLUTSATSER

Enligt lärarna i denna studie, är den viktigaste anledningen till avvikelser mellan resultat på NP och övrigt betygsunderlag att provresultaten anses missvisande. För både lärare i engelska och fysik, är det provens konstruktion som i första hand bidrar till att resultaten blir missvisande, men på olika sätt. Förutom provens konstruktion, finns det även flera anledningar, som ligger hos eleverna, som bristande ordkunskap eller stress. Den enda anledningen till skillnader mellan provresultat och ämnesbetyg, som inte har sin grund i att proven anses missvisande, är att vissa elever, som fått underkända resultat på proven, får riktad undervisning i slutet på terminen och därmed uppnår godkända resultat. När lärarna uppfattar provresultaten som missvisande, tenderar de att avvisa provet som helhet, eftersom de jämför provresultat och övrigt betygsunderlag i förhållandet 1:1. Att resultat från olika uppgifter eller delprov sammanvägs till ett samlat omdöme, som dessutom ligger på samma skala som betygen, tycks därför vara en starkt bidragande faktor till att provresultat i vissa fall inte beaktas.

STUDIENS BEGRÄNSNINGAR OCH FORTSATT FORSKNING

Detta är en intervjustudie med ett begränsat antal informanter, där alla har lång lärarerfarenhet. Informanterna har dessutom anmält sig frivilligt, vilket riskerar leda till ett urval av lärare, som inte är representativt för lärarkåren i övrigt. Resultaten från denna studie måste därför ses som knutna till detta specifika urval, där syftet är att förstå vilka anledningar till skillnader mellan provresultat och ämnesbetyg som dessa lärare uppmärksammar, snarare än att ge en bild av hur svenska lärare i allmänhet hanterar dessa skillnader. Det är till exempel anmärkningsvärt att ingen av lärarna ser sin egen bedömningspraktik som bidragande till eventuella skillnader, utan främst lyfter provens konstruktion eller elevernas svårigheter. Ingen av lärarna i detta urval uppger heller att de upplever någon extern press från skolledning eller vårdnadshavare för att sätta högre betyg, vilket också kan ses som anmärkningsvärt. Vissa delar av resultaten skiljer sig dessutom åt mellan lärarna i engelska respektive fysik, vilket manar till försiktighet i att generalisera slutsatserna till andra ämnen.

Även om resultaten från denna studie är svåra att generalisera, bidrar de till en förståelse av relationen mellan provresultat och ämnesbetyg utifrån ett lärarperspektiv, genom att visa hur lärare resonerar kring eventuella avvikelser. Det vore dock möjligt att med stöd i resultaten konstruera andra instrument, som kan användas för att undersöka hur utbredda olika uppfattningar är bland svenska lärare. Förutom att vidga undersökningen till att omfatta lärare i andra ämnen eller årskurser, för att se huruvida andra eller ytterligare perspektiv framkommer, skulle ett sådant instrument även kunna användas för att kartlägga olika anledningar till att provresultaten anses missvisande, och deras inbördes vikt. Resultat från en sådan undersökning skulle kunna användas för att utveckla de nationella proven och/eller anvisningarna till desamma samt för riktlinjer till, eller utbildning i, betygsättning.

REFERENSER

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 & Evaluation in Higher Education, 41, 466-481.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3, 77-101.

Brimi, H. M. (2011). Reliability of grading high school work in English. Practical Assessment, Research & Evaluation, 16, 1-12.

Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H., Smith, J. K., Smith, L. F., Stevens, M. T., & Welsh, M. E. (2016). A century of grading research: Meaning and value in the most common educational measure. Review of Educational Research, 86, 803-848.

Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. Journal of Positive Psychology, 12, 297-298.

Jönsson, A. & Balan, A. (2018). Analytic or holistic: A study of agreement between different grading models. Practical Assessment, Research & Evaluation, 23(12). Retrieved from https://scholarworks.umass.edu/pare/vol23/iss1/12/

Klapp Lekholm, A. (2008). Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.]

Korp, H. (2006). Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. [Doktorsavhandling, Malmö högskola.]

Kunnath, J. P. (2017). Teacher grading decisions: Influences, rationale, and practices. American Secondary Education, 45, 68-88.

Malouff, J. M., & Thorsteinsson, E. B. (2016). Bias in grading: A meta-analysis of experimental research findings. Australian Journal of Education, 60, 245-256.

Parkes, J. (2013). Reliability in classroom assessment. I J. H. McMillan (Red.), SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment (107-123). Los Angeles, CA, London, New Dehli, Singapore, Washington DC: SAGE.

Selghed, B. (2004). Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen. [Doktorsavhandling, Malmö högskola.]

Skolinspektionen (2018). Ombedömning av nationella prov 2017 – Fortsatt stora skillnader. Rapport 2017:342. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2016). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Reviderad 2016). Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2017). Skolverkets systemramverk för nationella prov. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2019). Analyser av likvärdig betygssättning mellan elevgrupper och skolor. Rapport 475. Stockholm: Skolverket.

Starch, D., & Elliott, E. C. (1912). Reliability of grading high-school work in English. The School Review, 20, 442-457.

Vallberg Roth, A-C., Gunnemyr, P., Londos, M. & Lundahl, B. (2016). Lärares förtrogenhet med betygssättning. [Opublicerad rapport.] Malmö högskola.

Så här jobbar Kunskapsskolan med betyg och bedömning

Hur kommer det sig att avvikelserna mellan nationella prov och betyg ser olika ut hos olika huvudmän? Skolans organisation, ledarskap och det systematiska kvalitetsarbetet är nyckelfaktorer. Skickliga lärare har sin gedigna yrkeskompetens och sitt myndighetsuppdrag, men det är huvudmannens och skolledarnas uppdrag att skapa förutsättningar för lärare att professionellt verka och utvecklas.

Elev- och målcentrerat arbetssätt

Utvecklingen av undervisning och arbetet med betyg och bedömning inom Kunskapsskolan utgår alltid från varje elevs individuella målsättningar. Våra elever sätter mål för alla ämnen i ett utvecklingssamtal tillsammans med sina föräldrar och sin handledare när hen börjar hos oss. Uppföljande och utvärderande utvecklingssamtal genomförs sedan i början av varje ny termin där elevens mål kvalitetssäkras och kalibreras med hjälp av respektive ämneslärare. Målen, liksom strategierna för att uppnå dem, lägger grunden för undervisningen och stäms sedan av mellan elev och handledare (grundskolan) eller studiecoach (gymnasiet) i de regelbundna uppföljningssamtalen. Detta bygger en nära relation mellan eleven och handledaren/studiecoachen, vilket möjliggör en tät uppföljning av både elevens välmående och utveckling i de olika ämnena. Samtalen struktureras, dokumenteras och följs upp i elevens loggbok. Vidare dokumenteras elevens utveckling i de olika ämnena med formativ och summativ återkoppling av respektive ämneslärare i det digitala elevdokumentationssystemet (EDS). Därmed växer ett tydligt underlag fram för alla inblandade och betygen blir inte en överraskning för eleven.

Systematisk uppföljning och anpassning

Minst fyra gånger per år sker en uppföljning på varje skola utifrån betygsprognoser och utfallen av terminsbetygen. Lärarna bedömer då hur varje elev ligger till i relation till sina termins- och slutmål, och om extra insatser behöver sättas in. Detta sker inom samtliga ämnen och kurser. Särskilt viktig blir uppföljningen i ämnen som inte har nationella prov för att säkerställa likvärdigheten och en rättssäker betygssättning. För dessa viktiga processer finns systemstöd som möjliggör effektiv uppföljning på elev-, klass-, årskurs- och ämneslagsnivå så att stödjande insatser kan sättas in på relevant nivå. Dessa uppgifter aggregeras sedan för att möjliggöra analys på skol- och huvudmannanivå, vilket ger möjlighet att initiera dialog kring avvikelser och säkerställa att planer finns för att adressera dem.

Som ett led i skolornas årliga arbete med kvalitetsplanerna utvärderas utfall och utveckling av studieresultaten utifrån ett antal olika perspektiv; t ex meritvärdets utveckling, skillnader i resultat pojkar/flickor, resultat i förhållande till

Salsa och avvikelse betyg/resultat nationella prov. Varje skola diskuterar och identifierar gemensamma förbättringsområden och utvecklingsaktiviteter samt sätter nya mål inom ett antal tydliga kvalitetsområden, som till exempel undervisning och betyg och bedömning för det kommande läsåret. Kvalitetsplanerna är levande dokument som följs upp under året på skolorna, men de presenteras och diskuteras också i olika skolledarsammanhang som ett led i det kollegiala lärandet.

Parallellt med strukturerna för betyg och bedömning arbetar vi kontinuerligt med att utveckla våra lärares och skolledares kompetens, samt den professionella kulturen inom betyg och bedömning. Det sker genom allt från diskussioner lokalt på varje skola till gemensamma studiedagar för flera skolor samt centrala utbildningsinsatser. En framgångsfaktor i uppföljningen och stödet av elevernas kunskapsutveckling är en stark kunskap och förståelse för de gemensamma processerna och systemen. Till stöd i detta arbete finns expertis inom vår centrala pedagogikavdelning samt förstelärare och andra med specialistkompetens och erfarenhet i ämnet. Även extern kompetens involveras regelbundet i vår kompetensutveckling.

Sambedömning av nationella prov för större samsyn

Sambedömning på och mellan våra skolor är en viktig del i att skapa en god betygs- och bedömningskultur, men även för att dra fördel av kollegialt lärande. Inom vår organisation sker detta genom att fem till sex skolor, som tillsammans utgör ett kluster, bedömer de nationella proven tillsammans varje år. Efter sambedömning sker uppföljning på respektive skola av de elever som presterat bättre eller sämre provresultat än sin individuella målsättning i respektive ämne. Stödinsatser identifieras för enskilda elever som presterat sämre än provresultat och undervisningen anpassas för att möjliggöra att alla elever ska nå sina mål. För elever som skrivit bättre än individuellt mål på proven säkras dessa resultat mot andra bedömningsgrunder som verifierar elevens kunskapsnivå.

Styrs Kunskapsskolan för mycket av resultaten på nationella prov? Kommentar på delrapport 1

Kessel/Olme har i sin fördjupade studie funnit att de elever på Kunskapsskolan som får godkänt betyg på nationella proven i större utsträckning erhåller ett slutbetyg i linje med det provresultatet än elever som går på skolor hos andra huvudmän. Detta ligger i linje med statistiken i Skolverkets databas SIRIS, där Kunskapsskolan historiskt haft en lägre avvikelse än det nationella snittet. Vi har historiskt lagt stor vikt vid att följa upp resultaten på de nationella proven, samt även avvikelser mot slutbetyg. Inte minst är det viktigt att sätta resultaten i relation till undervisningen, för att därigenom kunna utveckla den. Sannolikt är det en förklaring till den relativt stora överensstämmelsen.

Kessel/Olme har i sin fördjupade studie även funnit att Kunskapsskolan utmärker sig jämfört med skolor i allmänhet genom att fler elever som skriver F på det nationella provet lyckas nå ett godkänt slutbetyg i årskurs 9. Att få alla elever att lyckas är ett av skolans viktigaste uppdrag. För en del elever blir själva provsituationen, som de nationella proven innebär, en alltför stor utmaning. För denna grupp blir den allsidiga bedömningen enormt viktig. Vi är övertygade om att den täta uppföljningen av elevens lärande och förmågan att snabbt anpassa elevens skolsituation är en stark förklaringsfaktor till att något fler av dessa elever i slutänden når ett godkänt betyg hos oss.

Hur viktiga är nationella proven för lärarnas bedömning? Kommentar på delrapport 2

I den andra delrapporten framkommer att samtliga lärare som intervjuats, från både kommunala och fristående aktörer, anser att resultaten från de nationella proven har stor betydelse i bedömningsunderlaget inför betygssättningen. Eventuella avvikelser mellan provresultat och betygssättning beror, enligt de intervjuade, antingen på att provens konstruktion inte är fulländad, och därför inte mäter elevernas kunskaper tillräckligt, eller att stödinsatser är tydligt riktade efter proven och därmed ger ett annat slutbetyg. Detta bör vara intressanta synpunkter för Skolverket och andra intressenter som är involverade i framtagandet och analyser av de nationella proven. Själva ser vi fram emot att samla feedback på rapportens innehåll från våra egna lärare, dessutom i ytterligare fler ämnen. Givet den allmänna debatten är det förstås tillfredsställande att Jönsson/Klapp inte funnit tecken på att lärarnas betygssättning påverkas av yttre påtryckningar.

Fortsatt utveckling inom betyg och bedömning

Betyg och bedömning är ett av skolan viktigaste uppdrag, men det som skapar lärande och studieresultat är till syvende och sist skicklig och allsidig ämnesundervisning samt tydligt ledarskap i klassrummet. Hur man som huvudman skapar förutsättningar, strukturer och kultur för medarbetarna att åstadkomma detta är det som i slutänden skapar kvalitet och hög måluppfyllelse. Kunskapsskolan har utvecklat sina processer för detta under 20 år och denna rapport är värdefull input till vårt ständiga utvecklings- och kvalitetsarbete.

Karin Carlsson, kvalitetssamordnare
Kunskapsskolan i Sverige AB

Kunskapsskolan i Sverige driver grundskolor, gymnasieskolor
och vuxenutbildning under namnen Kunskapsskolan, Kunskapsgymnasiet, och SkillEd.
De första skolorna startades år 2000. Idag går drygt 14 100 elever i de 29 grundskolorna
och 7 gymnasieskolorna.
Kunskapsskolan ägs av grundaren Peje Emilsson med familj.

Kunskapsskolan

Jubileumsrapport #2, Kunskapsskolan, 2020 | Fotograf: Susanne Kronholm, Fredrik Hjerling | Tryck: Tryckeri AB Orion.