Betyg i årskurs 4

Ett forskningsunderlag om bedömningspraktikerna på skolor som deltagit i försöksverksamhet med tidig betygssättning

Förord

Detta är en slutrapport från en studie av försöksverksamheten med betyg från och med årskurs 4 (Skolverket, dnr 2.7.4-2017:1244). Rapporten är tänkt att utgöra underlag för Skolverkets samlade analys och bedömning av försöksverksamheten med betyg från årskurs 4. Försöksverksamheten genomfördes mellan åren 2017–2021. Syftet med studien är att beskriva hur bedömningspraktiken såg ut på fem av de skolor som deltog i försöksverksamheten mellan år 2017 - 2020 samt på två referensskolor. I rapporten beskrivs förändringar i respektive skolas bedömningspraktik under dessa år. Utöver detta redovisas resultaten av jämförande analyser där olika teman blir belysta såsom de framträtt på de olika skolorna. De data som ligger till grund för analysen baseras i huvudsak på intervjuer med elever, lärare, speciallärare, specialpedagoger och ansvariga skolledare. Dessa data har samlats in i två omgångar, dels under vår- och höstterminen 2018 dels under läsåret 2019/20. Studiens kunskapsbidrag avseende skolors betygsättning och bedömningspraktiker kan även vara av intresse för beslutsfattare, huvudmän och skolpersonal.

Studien har genomförts av Håkan Löfgren (projektledare), Fredrik Alm (bitr. projektledare), Ann-Marie Markström och Magnus Hultén vid Linköpings universitet, samt Anders Jönsson, Högskolan Kristianstad och Christian Lundahl, Örebro universitet. Rapporten färdigställdes i januari 2021.

Förord 2
Sammanfattning av studiens resultat 5
1 Inledning 10
2 Bakgrund 12
Betygssystem i Sverige och våra nordiska grannländer 12
Betyg i årskurs 4 15
Betygens effekter 16
Prestationsemotioner 20
Specialpedagogik i grundskolan 21
Sammanfattning 23
3 Teoretiska och metodologiska utgångspunkter 24
Bedömningsprocesser och bedömningspraktiker 24
Metodval och studiens genomförande 26
Resultaten i förhållande till studiens urval 31
Sammanfattning 32
4 Skolprofiler i sammanfattning och förändringar i skolornas bedömningspraktiker 34
Sammanfattande analys 50
5 Tematiska analyser av fyra områden 54
Betygens effekter för lärarnas arbete och didaktiska beslut 54
Digitala plattformar och betygsmatriser 65
Ansvarsfördelning mellan skola, lärare och elever 72
Elevers reaktioner och emotioner på de första betygen 79
Sammanfattande analys 90
6 Betygens betydelse för elever i behov av specialpedagogiska insatser 93
Identifiering av elever i behov av specialpedagogiskt stöd 93
Organisering av det specialpedagogiska arbetet för elever i behov av stöd 94
Konsekvenser av införande av betyg för elever i behov av specialpedagogiska insatser 98
Införandet av betyg och dess betydelse för specialpedagogiska insatser 103
Sammanfattande analys 106
7 Diskussion 108
Skolornas bedömningspraktik 109

Förändringar i bedömningspraktiken 111
Konsekvenser för elever, lärare och undervisning 116
Slutord riktat till skolhuvudmän, rektorer och lärare 120
Referenser 125
Bilaga 2 133
Intervjuguide för lärare 133
Bilaga 3 135
Intervjuguide för huvudmän och rektorer 135
Bilaga 4 137
Intervjuguide för specialpedagogisk personal/lärare 137
Bilaga 5 139
Intervjuguide för lärare Datainsamling 2 139
Bilaga 6 141
Intervjuguide för specialpedagogisk personal/lärare Datainsamling 2 141
Bilaga 7 143
Intervjuguide för huvudmän och rektorer (andra datainsamlingen) 143

Appendix

Sammanfattning av studiens resultat

I den här rapporten redovisas en kvalitativ studie av försöksverksamheten med betyg från årskurs 4. Syftet med studien är att beskriva hur bedömningspraktikerna ter sig och formas på fem av de skolor som deltog i försöksverksamheten mellan år 2017 – 2020, samt på två referensskolor som inte deltar i försöket. I följande sammanfattning ges korta svar på studiens frågeställningar samt hänvisningar till de delar av rapporten som behandlar respektive frågeställning. Först ges en sammanfattande bild av skolornas bedömningspraktiker, därefter pekar vi på några förändringar i försöksskolornas bedömningspraktiker och avslutningsvis presenteras de viktigaste skillnaderna i bedömningspraktikerna på försöks-, respektive referensskolorna. En del av dessa skillnader motsvaras av förändringar i försöksskolornas bedömningspraktiker. Det är viktigt att beakta att samtliga försöksskolor som ingår i studien, förutom en, är friskolor och att elevernas meritvärden på de skolorna överlag är höga (se *Metodval och studiens genomförande* och *Resultaten i förhållande till studiens urval* i denna rapport).

Hur ser skolornas befintliga bedömningspraktiker ut?

Ett gemensamt drag för samtliga försöks- och referensskolor som deltog i studien är att de kan beskrivas som tydligt fokuserade på elevernas skolresultat och att de har etablerade arbetssätt för genomförande och dokumentation av kunskapsbedömningar (se *Skolprofiler i sammanfattning och förändringar i skolornas bedömningspraktiker*). Det handlar bland annat om återkommande kunskapstester av alla elever och om gemensamma dokument med riktlinjer för arbetet med bedömning. Men framför allt handlar det om digitala system där lärarna kontinuerligt registrerar elevernas prestationer i matriser genom att markera deras kunskapsnivå med färgerna grönt (uppfyllt krav), gult (delvis uppfyllt krav) och rött (ej uppfyllt krav). De digitala plattformarna används för att samla in, tolka, dokumentera och informera om elevernas prestationer och kunskapsutveckling och de har stor betydelse för bedömningspraktikerna på samtliga skolor. Informationen i dessa plattformar används av skolledare, specialpedagogisk personal och lärare för att följa och utvärdera verksamheten samt för att fatta beslut om resurser och specialpedagogiska insatser (se *Digitala plattformar och betygsmatriser*).

Införandet av betyg i årskurs 4 på försöksskolorna innebar initialt att skolpersonalen talade mer med varandra om sin bedömningspraktik och om bedömningsrutiner som behövde justeras. Informanterna på försöksskolorna talade bland annat om hur elever och vårdnadshavare informerats om betygsförsöket, om utbildningsinsatser och om kollegiala samtal om betyg. Några skillnader mellan de olika försöksskolornas bedömningspraktiker kan urskiljas. Ett särskiljande drag är att en del av dessa skolor sedan tidigare ägnat avsevärd kraft åt att utveckla lärarnas arbete med bedömning, medan andra använder försöksverksamheten som ett incitament för att initiera eller fördjupa lärarnas kompetens i arbetet med bedömning. Ett annat

särskiljande drag mellan olika försöksskolor är att de agerar olika i samband med att de delar ut betygen till eleverna. Vissa skolor har betygssamtal med eleverna, vissa delar ut betygen i klassrummet och ytterligare andra skickar hem betygen per post.

Både försöks- och referensskolor hade då försöksverksamheten inleddes etablerade rutiner för sitt arbete med bedömningar och deras bedömningspraktiker uppvisade betydande likheter på en övergripande nivå. Införandet av betyg ledde dock till en del förändringar i försöksskolornas bedömningspraktiker och därtill skillnader jämfört med referensskolorna.

Förändras bedömningspraktiken på de skolor som deltar i försöksverksamheten med betyg från årskurs 4 i och med deras deltagande? I så fall, hur och vilka konsekvenser får detta för elever, lärare och undervisning?

En tendens på de skolor som deltog i försöksverksamheten var att antalet summativa bedömningar som gjordes ökade enligt många informanter och att gjorda bedömningar tillskrevs något större betydelse av lärare och elever. En annan tendens som lärare och skolledare beskriver som en förändring på försöksskolorna var att de formella kunskapskraven givits ett större utrymme i bedömningsprocessen (se *Skolprofiler i sammanfattning och förändringar i skolornas bedömningspraktiker*). Läroplansmål och kunskapskrav gavs större uppmärksamhet av lärare och elever vid förberedelser, examinationer, tolkning och återkoppling av resultat. På flera skolor har det inneburit att fler summativa bedömningar genomförs och på några skolor har det skapats nya rutiner för att öka tydligheten i bedömningarna och för att höja lärarnas bedömningskompetens. Lärare och skolledare beskriver att de talar mer om kunskapskraven och tolkningar av dessa sinsemellan i samband med att de gör sina betygsbedömningar. Ytterligare en förändring på försöksskolorna är att lärarna lägger ner tid på att förklara betyg och betygssystem för elever och föräldrar. Den ökade fokuseringen på betyg och resultat syns i att omfattningen i kommunikationen om betyg med elever och vårdnadshavare har ökat (se *Förklara, exemplifiera och diskutera betygssättning med elever och vårdnadshavare*). Elever och föräldrar har, enligt rektorer och lärare, blivit angelägna om att få veta mer om betygssystemet, grunderna för betygssättningen och om enskilda betyg. Lärarna på försöksskolorna beskriver att de lägger ner lektionstid på att förklara betygsystem och betygssättning för eleverna, till exempel genom att exempeluppgifter blir en del av undervisningsinnehållet. Vissa lärare uppger att elever i årskurs 4 är så unga att de har svårt att förstå betygssystemet. Lärare avsätter även tid för att motivera satta betyg gentemot elever och vårdnadshavare. Fokuseringen på läroplanens mål och kunskapskrav, främst i termer av betyg och bedömningskriterier, har därmed på flera sätt accentuerats ytterligare för årskurs 4 och 5 på försöksskolorna.

En konsekvens är att då kunskapskraven blir mer styrande för undervisningen upplever vissa lärare att tiden för ”utsvävningar” minskat (se *Betygens effekter för lärarnas arbete och*

didaktiska beslut). Därtill kommer ökade krav på lärare och elever att hinna med allt innehåll som specificeras i kursplanerna och att samla in betygsunderlag i relation till alla kunskapskraven. Detta ger en ökad transparens och en tydligare målrationalitet, vilket vissa elever i den här studien uttrycker sin uppskattning av. Att lärarna på försöksskolorna uppger att de blir bättre insatta i att sätta betyg, vilket våra resultat indikerar, betyder inte per definition att det blir en bättre undervisningspraktik eller en bedömningspraktik som gynnar elevernas kunskapsutveckling. Studiens resultat visar även att lärarna i högre utsträckning kontaktar specialpedagogisk personal då de är oroliga för att en elev ska få ett underkänt betyg (se *Betygens betydelse för elever i behov av specialpedagogiska insatser*). Den ökade transparensen innebär dock även att vissa elever beskriver sig som mer stressade av att vid upprepade tillfällen påminnas om hur de ligger till (se *Elevers reaktioner och emotioner*). På vissa försöksskolor arbetar man aktivt för att motarbeta en sådan utveckling genom att undvika att tala om betyg och genom att skicka hem betygen per post. Det ökade synliggörandet av elevers prestationer, som de tidigare betygen och användningen av digitala plattformar innebär, kan vidare skapa situationer då inte bara elever jämför betyg utan även skolledare och föräldrar (se *Ansvarsfördelning mellan skola lärare och föräldrar*).

Studien visar även att variationen i hur förändringen upplevdes av enskilda elever, lärare, specialpedagogisk personal och skolledning var så stor att det inte går att uttala sig om olika gruppers upplevelser i kollektiv bemärkelse. Skolledarnas uttalanden utgör ett undantag då de i huvudsak är tydligt positiva till betygen ur de flesta aspekterna som uppmärksammas i studien. Detta är dock inte överraskande då flera av dem var ansvariga för initiativet att deras skolor skulle delta i försöksverksamheten.

Viktigt att ha i åtanke när resultaten gällande förändringar i bedömningspraktiken på försöksskolorna tolkas är att det handlar om en period av ungefär ett år mellan den första och den andra intervjuomgången. Vi uttalar oss därmed inte om förändringar på lång sikt utan de förändringar som beskrivs kan snarast betraktas som justeringar inom den befintliga bedömningspraktiken. Eftersom studien avslutades ett år tidigare än planerat som en konsekvens av januariöverenskommelsen, och på grund av förändrade förhållanden på två försöksskolor, genomfördes inte den andra datainsamlingen på samma omfattande sätt som den första. Även detta bör vägas in då resultaten tolkas.

Hur skiljer sig bedömnings- och undervisningspraktikerna åt mellan skolor som deltagit i försöksverksamheten och de som inte gjort det? Skiljer sig till exempel arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd åt mellan försöksskolorna och referensskolorna?

I huvudsak är det få skillnader i bedömnings- och undervisningspraktikerna på försöks- respektive referensskolor. Samtliga skolor var tydligt resultatorienterade redan innan försöksverksamheten startade och merparten av dem hade relativt väletablerade

bedömningspraktiker där digitala plattformar spelade en central roll. I avsnittet om förändringar på försöksskolorna ovan indikeras dock att det kan uppstå en del skillnader i bedömningspraktiken på skolor som inför betyg i årskurs 4. I det här avsnittet lyfts de huvudsakliga skillnaderna fram och de ligger i linje med de förändringstendenser som beskrivits.

I grunden finns inte några avgörande skillnader i hur personal på försöks- och referensskolor nyttjar de digitala systemen i verksamheten. En skillnad är dock att de digitala systemen inte i samma utsträckning används av elever och vårdnadshavare på referensskolorna som på försöksskolorna. På försöksskolorna kan elever och vårdnadshavare fortlöpande följa elevernas prestationer i betygsmatriser (dvs kunskapskraven i tabellformat). Eleverna ges på samtliga försöksskolor ett tydligt ansvar för att följa sin kunskapsutveckling och med utgångspunkt i sina resultat anpassa studiestrategier och grad av ansträngning (se även *Ansvarsfördelning mellan skola, lärare och elever*). På försöksskolorna är eleverna påtagligt intresserade av att ta del av sina resultat i de digitala plattformarna, vilket inte är lika tydligt på referensskolorna. På den ena av referensskolorna används matriser som informationsunderlag inför utvecklingssamtal men på den andra ges inte elever och vårdnadshavare tillträde till matriserna.

Som nämnts ovan, accentueras fokuseringen på läroplansmål och bedömningskriterier på försöksskolorna. Lärarna på försöksskolorna uppger, till skillnad från lärarna på referensskolorna, att de gör något fler summativa bedömningar, att de talar mer om kunskapskrav och att de lägger om undervisningen för att hinna bearbeta och examinera alla krav på ett sätt där de fördelas tydligt mellan årskurserna 4 - 6. Detta sammantaget beskrivs av flera informanter, såväl lärare som skolledare, som en ökad arbetsbörda för lärarna.

Eleverna på såväl försöks- som referensskolor talar om betydelsen av att ta ansvar för sina prestationer och sitt lärande och att detta innebär en viss press. Eleverna på försöksskolorna ger dock uttryck för en bred variation av reaktioner och emotioner kopplade till sina erfarenheter av att få betyg, både i termer av positiva förväntningar och mer negativ stress (se *Elevers reaktioner och emotioner på de första betygen*). Även eleverna på en av referensskolorna upplever negativ stress när de ska bedömas på prov. Eleverna på försöksskolorna uppger dessutom i hög utsträckning att de jämför resultat och betyg med varandra. Lärare och rektorer på försöksskolorna försöker motverka detta genom att tona ner betydelsen av betygen och genom att kommunicera om betygen på olika sätt, men dessa strategier är inte tydligt effektiva för att förhindra jämförelser.

Åtgärder och specialpedagogiska insatser för att få alla elever godkända prioriteras på alla skolor, men på försöksskolorna finns det en tendens bland lärarna att tidigare vända sig till den specialpedagogiska personalen då de ser att en elev riskerar ett underkänt betyg. Det går dock inte att urskilja några skillnader mellan försöks- och referensskolornas arbete med extra anpassningar och särskilt stöd utifrån de data som samlats in inom ramen för denna studie.

Dessa specialpedagogiska insatser baseras på alla skolor på lärarnas fortlöpande bedömningar, vilka ofta redovisas i de digitala plattformarna och på försöksskolorna sker detta oberoende av när betygen sätts.

1 Inledning

Sverige har en lång historia av reformer och förändringar i det nationella betygssystemet. En av de senare justeringarna genomfördes läsåret 2011 då betygssystemet för både grund- och gymnasieskolan reformerades. Då infördes en sexgradig betygsskala (A-F) och kursplaner samt ämnesplaner reviderades. Betyg skulle vidare ges från årskurs 6 istället för årskurs 8. Fyra år senare enades sex av riksdagens åtta partier om att initiera en försöksverksamhet där maximalt 100 skolor som så önskade skulle ges möjlighet att under en period sätta betyg från årskurs 4. Den här rapporten handlar om vad som hände med bedömningspraktikerna på fem av de totalt 15 skolor som valde att delta i försöksverksamheten med att sätta betyg från och med årskurs 4 istället för årskurs 6.

Betyg är ett vanligt och ofta viktigt mått på elevers kunskaper i ett ämne eller inom en kurs på gymnasiet. I Sverige är betygen mål- och kriterierelaterade. Betygssättning innebär att läraren vid en viss tidpunkt ska sammanfatta vad en elev kan och uttrycka det som en position på en viss skala (jämför Andersson, 2018). Betygsliknande omdömen kan även ges på en enskild uppgift, eller som ett sammanfattande omdöme på ett antal prestationer över tid. Betyg kan vidare ses som ett mått på en elevs individuella prestationer såväl som ett mått på skolans resultat. I Sverige sätter undervisande lärare betyg till stor del baserat på egna bedömningar och de ska särskilt beakta resultaten på de nationella proven då de sätter betyg i årskurs 6 och 9. Betygsskalan i Sverige sträcker sig från A till F. Betyget A är det högsta godkända betyget och E är det lägsta. F är ett underkänt betyg.

Kunskapsbedömningar av olika slag, med olika syften, är självklara inslag i de flesta lärares och elevers skolvardag. De bedömningar en lärare använder och eleverna är med om formar en så kallad bedömningspraktik, det vill säga de sammanhang och de sätt på vilka bedömningar sker lokalt på en skola. Bedömningspraktiker konstitueras främst utifrån de beslut lärare fattar om bedömningar och de besluten tas i ett spänningsfält mellan yttre faktorer, den rådande klassrumsmiljön och lärarens egna föreställningar (jämför McMillan, 2003). Betyg är ett exempel på en yttre faktor och införandet av betyg i årskurs 4 betraktas i rapporten som en viktig förändring i förutsättningarna för elever, lärare och skolledare på de deltagande skolorna. Försöksverksamheten med betyg aktualiserar frågor om vilka konsekvenser införandet av tidigare betyg får för olika aktörer. Frågorna berör såväl bedömning och dokumentation av elevers kunskaper som förändringar i undervisningen och kommunikationen av elevers resultat. Av särskilt intresse är frågor om, och i så fall hur, den specialpedagogiska verksamheten på skolorna förändras då betyg börjar sättas i årskurs 4.

Syftet med rapporten är att beskriva de olika bedömningspraktiker som formas på skolor som inför betyg från och med årskurs 4 och påvisa hur de förändras mellan åren 2017-2020, samt

att jämföra dessa med de bedömningspraktiker som formats på två andra skolor som på ett tydligt sätt arbetar med pedagogiska utvecklingsfrågor. Rapportens övergripande frågeställningar är:

- Hur ser skolornas befintliga bedömningspraktiker ut?

- Förändras bedömningspraktikerna på de skolor som deltar i försöksverksamheten med betyg i årskurs 4? I så fall hur och vilka konsekvenser får det för elever och lärare, samt för lärande och undervisning?

- Hur skiljer sig bedömnings- och undervisningspraktikerna åt mellan skolor som deltagit i försöksverksamheten och de som inte gjort det? Skiljer sig till exempel arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd åt mellan försöksskolorna och referensskolorna?

Rapporten baseras på data som inhämtats genom intervjuer med elever, lärare, speciallärare, specialpedagoger och skolledning på skolorna. De enskilda skolornas bedömningspraktiker beskrivs i separata skolprofiler (Appendix) som ligger till grund för jämförelser över tid och för tematiska analyser av hur införande av betyg har påverkat skolorna.

Kapitel 1 inleder och ramar in studien. I kapitel 2 ges en bakgrund om betyg och betygssystem och de politiska kompromisser som lett fram till försöksverksamheten. Där redovisas även forskning med relevans för studiens resultat. Studiens teoretiska och metodologiska utgångspunkter, samt de data analyserna bygger på redovisas i kapitel 3. I kapitel 4 redovisas en sammanfattning av skolprofilerna och jämförelser görs mellan skolorna. Kapitel 5 utgörs av en analys av de förändringar som skett i skolornas bedömningspraktiker mellan 2017-2020. I kapitel 6 redovisas resultaten av tematiska analyser som genomförts inom fyra fördjupningsområden och i kapitel 7 beskrivs de specialpedagogiska konsekvenserna av införandet av tidigare betyg. I kapitel 8 dras slutsatser utifrån studiens resultat angående vad det kan innebära att införa betyg i årskurs 4. Vi lyfter där även fram implikationer av studien för enskilda skolor och för skolsystemet som helhet. Rapporten avslutas med ett slutord där vi diskuterar resultaten i relation till frågor som kan aktualiseras i praktiken om skolor väljer att sätta betyg från årskurs 4. I ett Appendix redovisas de skolprofiler som beskriver de deltagande skolornas bedömningspraktiker.

2 Bakgrund

I detta kapitel sätts försöksverksamheten med betyg från årskurs 4 in i sammanhang som har betydelse för tolkningen av de resultat som redovisas i rapporten. Först ställs det svenska betygssystemet och dess framväxt i relation till utvecklingen i de nordiska grannländerna, och betygens effekter diskuteras. Därefter introduceras begreppet prestationsemotioner då den här studien visar att de första betygen väcker en bred variation av känslor hos eleverna. Avslutningsvis ges en bild av regelverket avseende det specialpedagogiska arbetet med särskilt fokus på extra anpassningar och särskilt stöd eftersom den här studien riktar uppmärksamhet mot eventuella förändringar i detta arbete när tidigare betyg införs på försöksskolorna.

Betygssystem i Sverige och våra nordiska grannländer

Betyg är en form av så kallad summativ bedömning. En summativ bedömning är en bedömning av elevens kunskap inom ett avgränsat område och vid en specifik tidpunkt (Harlen, 2004). Bedömningens utfall kan användas som en uppskattning av elevens kunskap och som ett mått på skolans resultat. Det är i båda dessa betydelser vi griper oss an betyg även om huvudfokus ligger på det förra. En särskild egenskap hos betyg som summativ bedömning är att betygen sätts av lärare och då de lärare som undervisat eleverna. I Sverige har lärare av tradition haft stort självbestämmande över betygen. Betygen är dock normerade i meningen att läraren uppmuntras följa vissa riktlinjer i sin betygssättning. När grundskolan infördes angavs dessa riktlinjer genom en normalfördelning baserad på resultat på standardprov. Även om det var frivilligt att använda sig av standardproven använde nästan alla lärare dem (Lundahl 2009). Med införandet av en mål- och resultatstyrd skola ändrades betygssystemet och vi fick, som vi återkommer till, ett kriteriebaserat betygssystem där det snarare än en matematisk norm är specifika kriterier på uppvisad kunskap som normerar lärarens betygssättning. Från 2011 kallas dessa kriterier för kunskapskrav. Internationellt sett är det relativt ovanligt att lärare har så stort självbestämmande över betygen som de har i Sverige, i de fall där betygen också spelar en avgörande roll för urval till vidare studier. I flera länder sker urvalet till vidare studier i det närmaste helt utifrån externa antagningsprov eller examinationer, och i många andra länder utgör resultaten på ett externt prov en del av själva betyget (Lundahl, Hultén & Tveit 2017a). I Sverige är betygssättning en myndighetsutövning, dvs. ett beslut med rättsverkan för den enskilde, inte minst ifråga om tillträde till vidare utbildning. Betygen kan heller inte överklagas. Detta gör betygssättning till en särskild form av summativ bedömning och det ger läraren stora befogenheter (Förvaltningslagen 3 §, ÄFL 1971:290). Det innebär också att det är särskilt viktigt att lärare har god kompetens när det gäller betygssättning och likvärdigheten i betygssättningen blir viktig.

Betygens historiska framväxt är kopplad till standardisering av utbildning och uppdelning av utbildning i årskurser, till samordning mellan skolformer och till certifiering av genomgången utbildning (Lundahl, 2006; Grant & Green, 2013; Shepard & Smith, 1989). Jämför man olika länders betygssystem ser man att de är tydligt kopplade till skolsystemets organisatoriska struktur i respektive land. Samtidigt förändras betygssystem kontinuerligt; praktiker som tidigare övergivits kan återkomma liksom att praktiker som tidigare tagits för givet kan utmanas i ljuset av nya fakta om betygssystemets konsekvenser (Lundahl, Hultén & Tveit, 2017b). Ett exempel på det senare är åtgärden att låta en elev gå om ett skolår när kunskapsbristerna är för stora, något som forskning visat är ett mycket kostsamt och ineffektivt sätt att hjälpa elever och som numera även policyaktörer rekommenderar att man använder med försiktighet (se t ex Eurydice, 2011; Shepard & Smith, 1989). Samtidigt är det fortfarande vanligt i flera länder.

Sverige och de övriga nordiska länderna har sammantaget de senaste decennierna tillämpat en internationellt sett relativt sen betygssättning. Det har att göra med grundskolans organisatoriska struktur. I länder med primärskola och sekundärskola är motsvarigheten till vårt högstadium en del av sekundärskolan, alltså en annan skolform. Elever får i dessa länder ett slags avgångsbetyg när de lämnar primärskolan, vanligen efter år 6. Ytterligare andra länder använder betygen i år 5 och 6 som urval för gymnasieutbildningen som börjar redan då (Tveit & Lundahl, 2018).

Typiskt för de nordiska länderna är också att betygen är målrelaterade och kan användas som resultat på skolans måluppfyllelse. Målrelaterade betyg har i Sverige även ansetts kräva en normering av lärares betygssättning med hjälp av nationella prov. De flesta av de nordiska länderna har tidigare haft relativa betygssystem men reformerat sina betygssystem till att bli målrelaterade under de senaste decennierna. Finland utgör ett undantag, eftersom landets betygssystem inte förändrats nämnvärt på över hundra år och dessutom kan sägas ha varit målrelaterat från början. I Danmark ändrades 1992 bestämmelserna så att betygsskalan för gymnasiets del blev absolut i stället för relativ. Betygssättningen skulle utgå från ämnets krav och undervisningens innehåll men inte följa någon föreskriven fördelning. För folkeskolens del dröjde det till år 2000 innan den relativa betygssättningen ersattes med en absolut. I grundskolan sätts betyg i årskurserna 8 till 10. Sverige och Norge har haft en likartad utveckling av betygen, och gått mot allt senare betygssättning under slutet av 1900-talet. Efter ett tidigt införande av relativa betyg i Norge (år 1939) kom precis som i Sverige ett ifrågasättande av betyg under 1970-talet, och senarelagd betygsstart med övergång till målrelaterat system under 1990-talet. År 1997 införde Norge tioårig grundskola och betyg från årskurs 8 med en målrelaterad sexgradig sifferskala från 1 till 6. Det finns inga underkända betyg i grundskolan. Vid slutet av grundskolan deltar sedan 2004 alla elever i nationella examinationsprov. De betyg eleverna får när de slutar grundskolan innehåller såväl provbetyg som betyg satta av lärarna, så kallade standpunktskarakterer. I Norge ges även betyg i ordning och uppförande.

År 1897 fick den svenska folkskolan sin första standardiserade betygsskala: berömlig, med utmärkt beröm godkänd, med beröm godkänd, med nöje godkänd, godkänd, icke fullt ut godkänd, underkänd. De sattes med hjälp av bokstäverna A, Aa, AB, Ba, B, BC, C. Den absoluta bokstavsskalan ersattes av en relativ 1–5-skala i samband med införandet av enhetsskolan 1962. Med 1994 års läroplaner ersattes den tidigare femgradiga skalan på gymnasiet och i grundskolan med tre betyg: Godkänt (G), Väl godkänt (VG) och Mycket väl godkänt (MVG) i samtliga ämnen från årskurs 8 till och med gymnasiet. Dessa beteckningar översattes till siffror för att räkna fram ett genomsnittligt meritvärde när elevernas skulle jämföras med varandra. Läsåret 2011/2012 infördes så F-A-skalan och ersatte den tidigare tregradiga skalan. I motiven till införande av F-A-skalan hänvisas bl.a. till Danmarks betygsskala och ECTS-skalan (Ds 2008:13, Prop. 2008/09:87).

Det förra tregradiga betygssystemet skapade inte samma kritiska debatt som periodvis pågick om det tidigare relativa betygssystemet (Lundahl, 2006). Vad som uppmärksammats är att betygen sattes olika på olika skolor och även att ett målrelaterat betygssystem är problematiskt som urvalsinstrument. Målen och betygskriterierna har också ansetts vara för otydliga. Inte minst upplevdes skillnaden mellan ”mål att uppnå” och ”mål att sträva mot” som otydlig. Betyget G upplevdes av många lärare som alltför brett. Betygssystemet som infördes 2011 kan ses som ett svar på denna kritik och upphävde nämnda måldistinktion samt utvidgade betygsskalan, men byggde också på en idé om att det ska ”löna sig att plugga” och att fler betygssteg bättre särskiljer de som pluggar från dem som inte gör det (Utbildningsdepartementet, 2008).

I Danmark, Sverige och Norge bestämmer staten när betygen ska ges. Så är det inte i Finland. I Europa har även Belgien, Island och Tjeckien ett system där man lokalt bestämmer när de första betygen ska ges (Lundahl et al., 2017). Speciellt för det finska betygssystemet är att lärarna eller skolorna lokalt kan bestämma när de första betygen ska delas ut, men även hur de utformas. Det är inte ovanligt att man ger kvalitativa omdömen och bara i ett fåtal ämnen de första skolåren (Lundahl et al., 2017). I grundskolan från årskurs 8 och i gymnasieskolan används en sjugradig sifferskala (4-10), där 10 är det högsta betyget. Betyget 4 innebär att eleven ej nått godkänd nivå. Betygssättningen är målrelaterad men de enda kriterier som finns gäller betyget 8. Hur övriga betyg sätts i Finland, det vill säga där det inte finns nationella kriterier, avgör lärarna själva. I samband med 2016 års finska läroplan genomfördes ett försök med betygskriterier också på den lägsta godkända nivån, men lärarna protesterade och det infördes inte (Lundahl et al., 2017). I huvudsak används för grundskolan en parallell betygssättning och bedömning där det bestäms lokalt om eleverna ska bedömas med siffror och/eller genom verbala omdömen. Verbala omdömen kan, om inte utbildningsstyrelsen bestämmer något annat, användas vid bedömningen i årskurs 1-7. Till strukturen liknar de finska betygskriterierna de svenska kunskapskraven, men Sverige har betydligt mer detaljerade kriterier och i flera steg.

På Island är det helt valfritt i vilken årskurs som betyg börjar att sättas, men eleverna har rätt till ett slutbetyg efter årskurs 10. Där används en fyrgradig skala från A-D. Dessa representeras inte av regelrätta betygskriterier utan mer riktlinjer för hur lärare kan bedöma elevernas kompetenser från årskurs 4 och uppåt.

Betyg i årskurs 4

Sedan svensk skola övergick till mål- och resultatstyrning i och med 1994 års läroplan, Lpo 94, har det funnits en bred politisk enighet i riksdagen kring att ha betyg i grundskolan, undantaget Vänsterpartiet som verkat för betygsfri grundskola. Den breda enigheten kring att ha betyg i grundskolan grundlades med den parlamentariska Betygsberedningens arbete i början av 1990-talet. Dock har partierna i riksdagen haft olika ståndpunkter gällande antal steg i betygsskalan samt i frågan om från vilken årskurs betygen ska ges. Dessa olikheter har skapat turbulens i betygsfrågan. Borgerliga regeringar har föreslagit och/eller infört tidig betygsstart och Socialdemokratiska regeringar har rivit upp eller ändrat beslut om tidiga betyg.

Positionerna inför valet 1991 speglar bredden i frågan om betygsstart: Moderaterna ville ha betyg från årskurs 3, Folkpartiet från årskurs 6 och Centern och Socialdemokraterna från högstadiet. I den borgerliga propositionen 1992 (prop. 1992/93:220), som följde på Betygsberedningens betänkande, föreslogs betyg A–F samt betygsstart från vårterminen i årskurs 7. Detta beslut revs sedan upp av den Socialdemokratiska regeringen 1994, som drev igenom att betyg skulle ges med graderingarna G, VG och MVG och ges från höstterminen i årskurs 8. Det av Socialdemokraterna beslutade betygssystemet 1994 stod sig fram till den av den borgerliga regeringen införda läroplanen Lgr 11, när betyg från årskurs 6 infördes.

I samband med valet 2006 drevs frågan om betyg i årskurs 6 av Folkpartiet. Detta fick inverkan på den av Socialdemokraterna initierade översynen av grundskolans mål- och uppföljningssystem, en översyn som påbörjades innan valet och slutfördes efter, under borgerlig regering. I utredningen lades förslag fram utifrån antagandet att betyg i årskurs 6 planeras att införas (SOU 2007:28). Utredningen låg till grund för en proposition i slutet av 2008 om att införa en ny läroplan och med den betyg från årskurs 6 (prop. 2008/09:87), vilken bifölls (läroplanen infördes från höstterminen 2012).

När det gäller frågan om tidiga betyg drevs denna i början av 1990-talet tydligast av Moderaterna. När dåvarande Folkpartiet lade fram en ny skolpolitik 1997, i samband med byte av partiledning, flyttade partiet fram positionerna i betygsfrågan. En punkt i det nya skolpolitiska programmet var betyg från årskurs 5. Sedan dess har Folkpartiet (från 2015 Liberalerna) varit drivande i frågan om tidiga betyg.

När Lgr 11 infördes tog dåvarande Folkpartiet ett initiativ för betyg i årskurs 4. Då hade redan Sverigedemokraterna motionerat om betyg i åk 4 hösten 2011 (2011/12:Ub507). Mot slutet av 2012 följde Moderaterna detta förslag (Gunér, 2012). I mars 2014 gavs Martin Ingvar i uppdrag av utbildningsminister Jan Björklund att utarbeta förslag som bland annat innebar att betyg i årskurs 4 skulle införas i grundskolan. Ingvar presenterade sin promemoria i augusti 2014, strax före valet (U2014/4873/S).

Valet 2014 innebar regeringsskifte och en minoritetsregering med Socialdemokraterna och Miljöpartiet tog över. Förslaget om att införa betyg i årskurs 4 ändrades till en försöksverksamhet med betyg i årskurs 4. Riksdagen ställde sig i december 2014 bakom utbildningsutskottets förslag om att avsätta 10 miljoner kronor 2015 för att utreda och planera de förberedelser som behövdes för att betyg skulle kunna ges från årskurs 4 (prop. 2014/15:1; bet. 2014/15:UbU1; rskr. 2014/15:90). I en överenskommelse i februari 2015 mellan Socialdemokraterna, Moderaterna, Miljöpartiet de gröna, Centerpartiet, Folkpartiet liberalerna och Kristdemokraterna enades partierna om att genomföra en försöksverksamhet där skolor gavs möjlighet att ge betyg från årskurs 4. Dessa försök skulle utvärderas och redovisas inför ett kommande riksdagsbeslut (bet. 2014/15 UbU11). I bakomliggande motioner är det framför allt argument för ökad måluppfyllelse och ökad likvärdighet som lyfts fram som motiv för att införa betyg i årskurs 4. Försöken påbörjades höstterminen 2017. Totalt 11 skolor hade vid anmälningstidens slut anmält sig till försöken, en kommunal skola och tio fristående. Inför läsåret 2018/19 genomfördes en ny ansökningsomgång och ytterligare skolor tillkom.

Januariöverenskommelsen 2019 innehöll förslag om att alla skolor skulle ges möjlighet att välja att sätta betyg från och med årskurs 4. Avsikten var att det skulle bli möjligt från och med höstterminen 2020 och att beslutet om försöksverksamhet skulle upphöra att gälla som konsekvens av detta. Förändringen har försenats och under våren 2020 blev det klart att den istället planerar att genomföras höstterminen 2021 (pm U2020/03513/S). Föreslagna ändringar innebär att bestämmelser i skollagen införs som innebär att en rektor får besluta att betyg ska sättas i dessa årskurser och skolformer vid en skolenhet som rektorn ansvarar för (prop. 2020/21:58).[1]

Betygens effekter

Det är inte helt lätt att mäta betygens effekter då det inte går att studera systematiskt genom effektstudier eftersom de flesta länderna har ett nationellt reglerat betygssystem. Dessutom är det svårt att göra jämförelser mellan länder då förutsättningarna kan skilja sig mycket åt (Tveit & Lundahl, 2018). I det här avsnittet redogörs dock för den utbildningsvetenskapliga forskning som finns om betygens effekter på undervisning, på lärares arbete samt på elevers kunskaper,

[1] Det bör tilläggas att denna rapport färdigställs under hösten 2020 och att ytterligare förändringar av försöksverksamheten är möjliga.

motivation och emotioner. Syftet är att kunna sätta resultaten av vår studie i relation till tidigare forskning om betygens effekter.

Som framgick av inledningen till detta kapitel kan betyg ses som en form av summativ bedömning. Det finns därför skäl att i en genomgång inkludera forskning om både betyg och summativa bedömningar. Det bör också tilläggas att det internationellt sett inte finns särskilt mycket forskning specifikt om betyg, utan betygen behandlas oftas som en av flera olika typer av summativ bedömning. Dock med samma tänkta effekter.

Sedan millennieskiftet 2000 har två större systematiska litteraturöversikter gjorts som berör frågan om betyg och summativa bedömningar: Harlen och Deakin Crick (2002) och Lundahl, Hultén, Klapp och Mickwitz (2015). I de båda översikterna görs även jämförelser med totalt elva tidigare forskningsöversikter vilka beaktas direkt och indirekt via en redogörelse av de båda översikterna.

Sammantaget ger dessa elva översikter en relativt entydig bild av betyg och summativa bedömningar: de tenderar att påverka i synnerhet lågpresterande elevers lärande och motivation negativt. Flickor påverkas mer negativt i termer av ökad stress och oro av en test- och prestationskultur än pojkar. Betyg och summativa bedömningar kan även påverka undervisningen och interaktionen mellan lärare och elever:

- Summativa bedömningar blir lätt ett mål i sig för det som görs i klassrummet och påverkar bedömningsinteraktionen mellan lärare och elever.
- Summativa bedömningar leder till att målen för lärandet i skolan i högre grad kopplas till ansträngning och den egna förmågan (snarare än till att utveckla kunskaper).
- Medel- och högpresterande elevers resultat verkar inte påverkas negativt av betyg.

Betyg påverkar olika elever på olika sätt och det stora problemet är att betyg verkar få mest negativa effekter för de som redan har det svårt i skolan. Hur en summativ bedömningskultur påverkar elever beror i hög grad på hur den implementeras av lärarna. Negativa effekter kan mildras i ett klimat som stödjer elevers känsla av att räcka till och prestera väl. När det gäller betygens effekter är alltså en central fråga i vilken grad betyg leder till mer summativt orienterade bedömningspraktiker.

Betygens effekter på hög- och lågpresterande skolor

Man kan förvänta sig att effekter på skolnivå av att införa betyg i årskurs 4 påverkas av andelen elever över och under det godkända betyget E vid en skola. Det finns inga studier som direkt rör de svenska förhållandena. I USA fanns dock ett system som hette No Child Left Behind (NCLB), som innebar att trycket på skolor att nå godkända elevresultat ökade. För skolor där

alla elever nådde godkänd nivå fann Brown och Clift (2010) att lagen inte gav ytterligare incitament för dessa att förbättra sig, snarare fanns tendenser att dessa skolor slog sig till ro. Dessutom fanns tydliga tendenser att dessa skolor jobbade hårt för att inte få in elever med ”dåliga förutsättningar”. För skolor som hade hög andel icke godkända elever innebar lagen att skolledare, lärare, vårdnadshavare och barn kom att känna än mer hopplöshet och stigmatisering. Dessa skolor hamnade inte sällan i negativa spiraler med nya rektorer och visioner men där nya idéer aldrig fick tid att etablera sig innan ledningen byttes ut. Vårdnadshavare som förmådde gjorde allt för att förflytta sina barn från skolor med negativa spiraler. För skolor mitt emellan de två extremerna ovan, det vill säga skolor som hade en låg andel underkända elever, kunde forskarna se att lagen NCLB hade en viss positiv effekt. Förklaringen som Brown och Clift (2010) ger är att NCLB för dessa skolor innebar rimliga och uppnåeliga krav på förbättringar, vilka de hade resurser att uppfylla. Överlag fann man att reformen innebar en tendens att i skolor lägga fokus vid så kallade ”bubble-kids”, det vill säga de elever som man snabbast och enklast ansåg kunde nå målen, snarare än elever som låg långt ifrån målet att nå godkänt. Man fann även en tendens att komplexiteten i undervisningen tycktes minska, med större inslag av ”teaching-to-the-test” (Brown & Clift, 2010; jämför Neal & Whitmore Schanzenbachs, 2010).

Det är viktigt att komma ihåg att förhållanden skiljer sig mycket åt mellan USA och Sverige vad gäller skolan. Trots det är de amerikanska resultaten intressanta och kan ha viss bäring även för denna studie. I vår studie ingår huvudsakligen skolor med mycket låg andel elever som inte når godkända betyg, varför man på skolnivå skulle kunna förvänta sig att betyg endera inte förändrar så mycket, alternativt kan innebära ökade möjligheter att få de fåtal underkända som finns godkända. Samtidigt borde man även kunna förvänta sig mer av ”teaching to the test” och en reduktion av komplexiteten i undervisningen, som en möjlig konsekvens av ökat resultatfokus på skolor som inför tidigare betyg på mellanstadiet i Sverige.

Betyg påverkar givetvis också lärares och rektorers arbete, vilket kanske inte minst belyses av de utmaningar som kommer med ett skolvalssystem där frågor om likvärdig betygssättning hamnar i fokus (Tyrefors Hinnerich & Vlachos, 2016). Andra har visat att betyg och då särskilt kunskapskraven kan verka styrande för hur läraren lägger upp sin undervisning med fokus på det kortsiktiga lärandet (Wahlström & Sundberg, 2018). Skolverket har vid en översyn funnit att tidigare kunskapskrav i flera ämnen och kurser varit väl omfattande och att de innehållit detaljerade referenser till det centrala innehållet (Skolverket, 2019). Wahlström och Sundberg (2015) fann vidare i en vetenskaplig utvärdering av läroplansreformen 2011, att både undervisning och betygsättning blivit alltför detaljerad och kontrollerad. Med andra ord finns det en risk för att betyg i åk 4 leder till ett ökat fokus på kunskapskraven vilket riskerar att göra undervisningen där mer ”fyrkantig”. En sådan utveckling skulle i linje med Adolfsson och Alvungers (2018) studie om implementeringen av 2011-års läroplan i årskurs 6 även riskera att minska både lärares och elevers lust till arbete. Samtidigt ska också framhållas att regeringen

har beslutat om nya kursplaner för grundskolan och att Skolverket beslutat om nya kunskapskrav inför höstterminen 2021 bland annat för att komma ifrån alltför styrande kunskapskrav.

Teoretiska förklaringar till betygens effekter

Trots att betygens roll för motivation och lärande visat sig huvudsakligen negativ för lågpresterande, så fortsätter betyg att föras fram som viktiga för just elevers motivation och lärande. Hur kommer detta sig? En förklaring som lagts fram är att ekonomi- och psykologiforskning, de discipliner som dominerat betygsforskningen, huvudsakligen använder skinnerianska teorier. Dessa teorier har ofta okritiskt applicerats även inom utbildningsområdet, inte sällan utan empiriskt stöd (Yeager, Henderson, Paunesku, Walton, D'Mello & Duckworth, 2014; Grant & Green, 2013). Grant och Green (2013) menar även att betyg harmonierar väl med allmänna föreställningar om hur incitament fungerar vilket gör att många kan ha svårt att acceptera resultat som pekar på andra effekter. En tredje förklaring är att forskningen kring incitament inte tydligt skiljt mellan proceduriell och heuristisk kunskap (t ex repetition kontra problemlösning). Vad senare års utbildningsvetenskaplig forskning visat är att den typ av extern belöning som betyg hör till (hit hör även incitament som pengar) kan ha en viss effekt på proceduriella kunskaper men inte på heuristiska sådana (Grant & Green, 2013; jämför Yeager et al., 2014). Att extern belöning har dålig effekt på lärande har förklarats på så sätt att även om en elev vill ha högre betyg, och är motiverad av ytterligare belöningar hen kan få som resultat av detta, ger varken betygen eller den extra belöningen eleven de verktyg som den skulle behövt för att förbättra sin prestation relativt de komplexa lärandemål betyg ska vara uttryck för (Yeager et al., 2014; jämför Harkin, Webb, Chang, Prestwich, Conner, Kellar, Benn & Sheeran, 2016).

Betygens motiverande värde skall ses i relation till andra typer av motiv för studier. Yeager et al. (2014) testade tre olika typer av motiv till studier: transcenderande (omvärldsorienterade) motiv, självcentrerande inre motiv och självcentrerade yttre motiv. Den första typen av motiv handlade om studier som ett sätt att bidra till en bättre värld. Medan de senare handlade om studier för att man var intresserad av området ifråga (inre motiv) eller att man ville studera för att få ett bättre jobb eller högre lön (yttre motiv) (Yeager et al., 2014). De kunde i sina försök visa att det enda som hade signifikant effekt på elevers förmåga att ta sig an tråkiga skoluppgifter var transcenderande motiv, medan elever som uppvisade de andra typerna av motiv inte skilde sig signifikant från kontrollgrupperna. Yeager et al. (2014) poängterar i diskussionen att dessa resultat gäller träning av enklare förmågor och därför kan anses ha störst effekt på lågpresterande elever.

Conservation of Resources Stress Theory (COR-teorin) är en teori som utvecklats och prövats i betygssammanhang (Klapp, 2015). Det är en motivations- och stressteori som utvecklats inom forskningsområdena medicin, psykologi och sociologi men som tillämpats även inom

utbildningsområdet. Teorin avser att förklara hur människor utifrån olika förutsättningar reagerar på och hanterar stressfyllda situationer, såsom prestationssituationer i skolan. COR-teorin förklarar också varför starka positiva effekter för motivation och lärande inte noteras i relation till betyg och summativa bedömningar. Teorin utgår från att eleven vid en given tidpunkt har en viss tillgång till resurser i relation till ett visst skolämne. Det kan handla om attityd till ämnet, uppfattning av den egna kompetensen, självkänsla och förmåga att reglera sina egna känslor. Händelser eleven upplever i skolämnet kan både hota eller skapa nya resurser för eleven. En utgångspunkt i teorin är att en negativ påverkan, såsom att misslyckas på ett prov eller få ett lågt betyg har proportionellt större inverkan på resurserna än en positiv påverkan, såsom att lyckas på ett prov eller få ett högt betyg. Det krävs därför mindre påverkan för att rasera resurser än det krävs för att bygga upp dem (Klapp, 2015). COR-teorin förklarar det som empiriskt har visats i studier av betyg och summativa bedömningars effekter på elevers motivation för lärande, nämligen att lågpresterande elever samt elever som överskattar sin förmåga i skolarbete (vilket pojkar tenderar att göra) förlorar mycket på negativ feedback i form av betyg och summativa bedömningar medan högpresterande elever samt de elever som underskattar sin förmåga inte påverkas i samma utsträckning (Klapp, 2015).

Prestationsemotioner

Ytterligare en intressant dimension där olika former av bedömningar, varav betyg är en, kan få konsekvenser rör elevernas känslor och sinnesstämningar vilka i sin tur kan ha betydelse för motivation och lärande.

Betyg har beskrivits som en av de mest emotionellt laddade typerna av återkoppling en elev kan få i skolan (Goetz, Lipnevich, Krannich & Gogol, 2018). Ett betygsomdöme, en specifik bokstav, har inget emotionellt värde i sig men beroende på elevernas och omgivningens förväntningar laddas betyget med känslor (jämför Löfgren & Löfgren, 2017; Pekrun, Cuscak, Murayama, Elliot & Thomas, 2014). Prestationsemotioner kan uppstå när elever förbereder sig eller genomför en prestation och när de får återkoppling av resultat, och de kan få betydelse för elevers framtida lärande och självbild (Pekrun, 2006; Krannich, Goetz, Lipnevich, & Roos, 2017). Dessa emotioners effekter på framtida prestationer beskrivs i flera studier som viktiga, men forskningen om detta har ännu inte kommit så långt. Forskning har visat att det finns en viss korrelation mellan enskilda uppnådda prestationer (t. ex. ett prov eller ett betyg) och elevers positiva eller negativa prestationsemotioner (Goetz & Hall, 2013; Goetz et al., 2018; Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Muruayama & Goetz, 2017). En elev kan till exempel bli glad för ett högt betyg och stärka sin upplevelse av självkontroll och börja värdera sin förmåga högre. För en annan elev kan samma betyg innebära en ökad press att fortsätta prestera högt, vilket kan bidra till ökad oro och negativ stress (Goetz et al., 2018). Ett lågt betyg kan generera negativa känslor, men även positiva förväntningar på bättre prestationer i framtiden om läraren ger adekvat återkoppling. En del studier pekar på att elever som får betyg upplever negativa känslor i högre

grad än elever som inte får betyg (Lipnevich & Smith, 2009). Forskningen visar även att det har stor betydelse hur återkopplingen av en prestation sker (Goetz et al., 2018; Stiggins, 2018).

Uppgiftsorienterad eller självregelreande återkoppling som hjälper en elev att förbättra en uppgift eller stärker elevens förmåga att klara liknande uppgifter sägs gynna framtida prestationer. Återkoppling riktad mot eleven som person, i form av värderande omdömen eller betyg, tenderar till att vara mer känslomässigt laddad och riskerar att leda till försämrade prestationer, inte minst för elever som får låga betyg eller omdömen (jfr Hattie & Timperley, 2007). Variationen mellan olika elevers reaktioner och emotioner då de blir bedömda är dock mycket stor (jämför Perez Prieto & Löfgren, 2017). Betygen påverkar även vad som händer i relationen mellan lärare och elever (Löfgren, 2017). Bedömningarna kan till exempel uppfattas som något främmande som skapar distans till läraren av en del elever, men av andra som något de inte behöver bekymra sig så mycket om då det är lärarens ansvar.

Specialpedagogik i grundskolan

Specialpedagogiska insatser motiveras med att de ska uppväga skillnader i elevers förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. Betygen utgör ett för årskurs 4 nytt mått på elevers kunskaper vilket kan få konsekvenser för skolors bedömningspraktik och arbetssätt. En viktig aspekt av införande av betyg i årskurs 4 är hur det påverkar det specialpedagogiska arbetet, det vill säga arbetet med ökad måluppfyllelse för alla elever i skolan. Här finns inte relevant tidigare forskning som vi kan stödja oss på. Detta avsnitt ger istället en bakgrund till de bestämmelser om mål som finns för det specialpedagogiska arbetet i grundskolan.

Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska skolan uppmärksamma och ta hänsyn till alla elevers olika behov samt ge stöd när detta behövs så att de kan utvecklas och tillgodogöra sig utbildningen. Skolan ska främja alla barns möjligheter till utveckling och lärande och ”En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.” (Skollagen, 2010, kap 1 § 4). De elever som till följd av olika svårigheter och funktionsnedsättning inte når läroplanens mål och de kunskapskrav som anges där, ska ges det stöd som behövs för att i möjligaste mån motverka funktionsnedsättningens konsekvenser (Skollagen, 2010, kap 3 § 3). Det innebär att skolan har skyldighet att skaffa sig kunskaper om funktionsnedsättningen och hur den kan yttra sig för enskilda elever för att kunna stödja dem. Detta gäller såväl i undervisning som i bedömningssituationer.

När det gäller extra anpassningar och särskilt stöd ska detta ges till elever som riskerar att inte nå läroplanens kunskapsmål eller uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation (Skollagen, 2010, kap 3 § 8; Skolverket, 2014). Extra anpassningar är ofta inte så omfattande eller varaktiga som särskilt stöd och exempel på sådana anpassningar kan vara att eleven får ett strukturerat schema över arbetsdagen, tydliggörande av instruktioner, anpassade läromedel,

studiehandledning på modersmål, digital utrustning eller tillfälligt specialpedagogiskt stöd i klassrummet. Om den extra anpassningen inte anses tillräcklig för att eleven ska nå kunskapskraven, till exempel på grund av en inlärningsproblematik eller om eleven har andra svårigheter (t ex psykisk ohälsa, koncentrationssvårigheter, ogiltig frånvaro, funktionsnedsättning), ska rektor utreda elevens behov av särskilt stöd. En sådan utredning ska ske skyndsamt (Skollagen, 2010, kap. 3 § 8). En utredning om eventuellt behov av särskilt stöd kan vara olika omfattande och består av två delar: kartläggning och pedagogisk bedömning. Kartläggningen ska ge en beskrivning av elevens situation och svårigheter på såväl individ-, grupp- som organisationsnivå. I denna del ska skolans olika kompetenser involveras, där elevhälsan spelar en stor roll och samverkan ska ske med eleven och elevens vårdnadshavare. Ibland behöver även extern kompetens anlitas för att kunna utreda en specifik problematik, till exempel kompetens från barnpsykiatri eller habilitering. Med utgångspunkt i kartläggningen görs en pedagogisk bedömning av elevens behov av särskilt stöd. Behovet av särskilt stöd ska dokumenteras i ett formellt åtgärdsprogram där såväl elevens behov som konkreta och utvärderingsbara åtgärder ska beskrivas. Läsåret 2019/2020 hade 5,5 procent av eleverna i grundskolan ett åtgärdsprogram (Skolverket, 2020).

Eftersom särskilt stöd är ett mer omfattande och varaktigt stöd än extra anpassningar krävs ofta mer resurser av skolan som går utöver ordinarie undervisning. Det är skolans rektor som beslutar om åtgärdsprogram och särskilt stöd (beslut om åtgärdsprogram kan överklagas). Exempel på särskilt stöd är enskild undervisning, specialundervisning i ett ämne under längre tid, placering i särskild undervisningsgrupp eller anpassad studiegång med avvikelser från ordinarie timplan. I möjligaste mån ska särskilt stöd, liksom andra anpassningar, ges i ordinarie undervisningsgrupp. I vissa fall kan dock inte eleven, trots olika typer av åtgärder och särskilt stöd, uppnå kunskapskraven och erhålla betyg. Om det finns särskilda skäl, exempelvis en varaktig funktionsnedsättning eller varaktiga personliga förhållanden, finns undantagsbestämmelser som medger att lärare kan göra enstaka undantag från delar av ett kunskapskrav (den s.k. ”pysparagrafen”, Skollagen kap. 10 § 21). Inför bedömning och betygssättning måste läraren ta ställning till om de delar av kunskapskraven som eleven inte lyckas nå, beror på bristande kunskaper eller en varaktig funktionsnedsättning.

Undantagen gäller endast vid betygssättning och det är läraren som bedömer vad som kan utgöra enstaka delar av kunskapskraven. Det är betygsättande lärare som fattar beslut om undantag, men kan ta hjälp av kollegor, elevhälsans personal eller externa experter. Undantag kan således inte göras om svårigheterna går att avhjälpa med särskilt stöd. Detta måste prövas innan ett ställningstagande om undantag görs. Undantag från delar av kunskapskraven vid betygssättning kan göras i flera betygssteg och i flera ämnen, vilket inte ska anges i betyget.

Vi kan alltså se att betyg relaterar till det specialpedagogiska arbetet med att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen på olika vis i

förhållande till kartläggning och åtgärder. Därför blir det också av stor betydelse att i denna studie ta reda på hur specialpedagogisk personal upplever att betyg i åk 4 eventuellt påverkar deras arbete samt hur de upplever att det påverkar eleverna.

Sammanfattning

Sverige och de övriga nordiska länderna har vid en internationell jämförelse tillämpat en relativt sen betygssättning de senaste decennierna. Detta hänger nära samman med hur de nationella skolsystemen är organiserade. I Sverige har en sammanhållen nioårig grundskola inneburit att det inte funnits behov av betyg som tidigt urvalsinstrument för vidare utbildning. Typiskt för de nordiska länderna är också att betygen är målrelaterade och används som mått på skolans måluppfyllelse. Försöksverksamheten har föregåtts av en lång rad skolpolitiska reformer baserade på politiska överenskommelser vilka utgör kompromisser mellan skilda synsätt på betygens effekter och när betyg bör sättas för första gången. Tendensen de senare åren har varit att betygen sätts allt tidigare vilket varit en fråga som drivits av Liberalerna med stöd av Moderaterna.

Sammanfattningsvis kan vi, med utgångspunkt i tidigare forskning om betygens olika effekter, förvänta oss att införandet av betyg i årskurs 4 kan komma att påverka motivation till lärande, elevers och lärares uppfattningar och emotioner i relation till betyg, undervisning samt skolors bedömningskultur. Denna påverkan kommer att vara olika för olika elevgrupper. Hög- respektive lågpresterande elever kan till exempel förväntas reagera olika på betygen och likaså kan vi förvänta oss skillnader mellan elever som skattar sin förmåga att prestera högt eller lågt. Det finns också stöd för att olika skolor kan komma att påverkas olika, det vill säga om en skola har hög eller låg andel elever med godkända betyg (Brown & Clift, 2010). Huruvida införandet av betyg påverkar skolornas specialpedagogiska arbete var inför den här studien en öppen fråga, då forskning på området saknas.

3 Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

Här följer ett kapitel om de teoretiska och metodologiska utgångspunkter som legat till grund för studien.

Bedömningsprocesser och bedömningspraktiker

Intentionen med den här studien är att beskriva hur bedömningsprocesser och befintliga bedömningspraktiker ter sig och eventuellt förändras i skolor som inför betyg från årskurs 4. Med befintliga bedömningspraktiker avses rådande bedömningspraktiker på skolorna vid den här studiens genomförande. I det här avsnittet förtydligas de båda centrala begreppen bedömningsprocess och bedömningspraktik samt de två teoretiska modeller studien vilar på.

Lärares arbete med bedömningar beskrivs ofta som komplext, mångfasetterat och svårt (Airasian, 2005; Nordgren, 2008; Fagerlund & Högberg, 2007), samtidigt som det i högsta grad är något konkret och påtagligt. Att observera, skriva återkoppling, förhöra läxor, ge omdömen och sätta betyg är några exempel på vanligt förekommande bedömningsrelaterade uppgifter som lärare utför. Vari består då bedömningars komplexitet? Och vad sker rent konkret vid en kunskapsbedömning? För att bättre förstå dessa bedömningars beskaffenhet valde Mavrommatis (1997) att observera grekiska lärare och deras elever (6-12 år) under lektioner i skilda ämnen, och kom i sin analys fram till att bedömningsprocessen kan beskrivas i fyra på varandra följande faser.

I den första fasen inhämtar läraren information och skaffar sig ett bedömningsunderlag. I den andra fasen tolkar läraren informationen genom att jämföra den mot någon bedömningsgrund (t ex kriterier eller tidigare prestationer). I den tredje fasen återkopplar läraren sitt omdöme till eleverna. Den sista fasen handlar om den inverkan återkopplingen har på elevens fortsatta lärande och utveckling. Enligt Mavrommatis (1997) uppträder de här fyra faserna i de flesta bedömningar en lärare gör av elevers lärprocesser och produkter som examineras. Modellen ligger också i linje med hur Skolverket beskriver lärares arbete med bedömning i ett stödmaterial från 2011. Med bedömning avses ”de observationer och den informationsinsamling som sker runt en elevs arbetsprestationer som i sin tur tolkas för att sedan leda till någon form av beslut och konsekvens” (Skolverket, 2011, s. 6). Mot bakgrund av Mavrommatis modell och Skolverkets definition ser vi i den här studien följande fyra aspekter som centrala i en bedömningsprocess:

1. *Insamling av information och bedömningsunderlag*, vilket handlar om när, på vilka sätt och om vilken information och bedömningsunderlag som samlas in.
2. *Tolkning* avser hur de insamlade bedömningsunderlagen analyseras och värderas.
3. *Användning och beslut* handlar om hur lärare, och eventuellt andra personer, nyttjar genomförda bedömningar och vilka beslut som fattas med stöd av dem.
4. *Konsekvenser och inverkan* åsyftar hur genomförandet och utfallet av bedömningar påverkar elever, undervisning och personal.

De fyra aspekterna ovan aktualiseras oavsett bedömningens syfte (t ex summativt eller formativt), objekt (t ex produkt eller process) eller karaktär (t ex informell eller formell). Detta gör dem lämpliga för att studera och beskriva hur bedömningsprocesser av skilda slag ter sig i skolpraktiken, såväl kopplade till betygssättning som till andra ändamål och funktioner. Utöver summativa bedömningar kan diagnoser, kartläggningar samt själv- och kamratbedömningar vara typiska bedömningssituationer för en elev i mellanstadiet. Det betyder att även om intresset för den här studien i första hand riktas mot betygsrelaterade bedömningar så behöver också andra typer av bedömningar uppmärksammas för att ge en rättvisande bild av skolornas bedömningspraktiker.

Det finns en stor variation av metoder för att samla in information om vad elever kan eller klarar av. Informella observationer, praktiska uppgifter och skriftliga prov är några exempel på hur lärare samlar in bedömningsunderlag. Hur kommer det sig då att en lärare väljer att använda vissa bedömningsmetoder framför andra? Hur formas en klass eller skolas bedömningspraktik? Baserat på lärarintervjuer menar McMillan (2003) att de beslut lärare fattar om bedömningar i klassrummet tar form i ett spänningsfält mellan lärares inre föreställningar, externa faktorer och den rådande klassrumsmiljön. Inom detta spänningsfält försöker lärarna balansera mellan sina egna synsätt (t ex att alla elever kan lyckas, att det är viktigt att eleverna är aktiva), yttre krav (t ex nationella prov, politiska beslut, krav från föräldrar) och undervisningssituationens betingelser (t ex heterogena elevgrupper, oroliga elever) för att komma fram till hur hen ska bedöma elevernas kunskaper. De metoder och bedömningssituationer läraren till slut bestämmer sig för att använda ger sedan, enligt McMillans modell, upphov till specifika bedömnings- och betygssättningspraktiker. Införandet av betyg i försöksskolorna blir enligt denna modell ett nytt yttre krav för lärarna med implikationer för deras val av klassrumsbedömningar. Vad det nya yttre kravet de facto innebär för befintliga bedömnings- och betygssättningspraktiker i årskurs 4 och 5, är en grundläggande fråga i den här studien.

De båda empiriskt grundade modellerna ovan utgör tillsammans den här studiens teoretiska ramverk. Den första modellen från Mavrommatis (1997) preciserar bedömningsprocessen i fyra faser. Den andra modellen från McMillan (2003) illustrerar betingelser som påverkar lärares val av bedömningar (bedömningsprocesser) och hur de valen formar rådande bedömningspraktiker. Det finns således en koppling mellan de båda modellerna, genom att de

tydliggör på vilka sätt och i vilka situationer lärare väljer att genomföra bedömningar (bedömningsprocesser) med sina elever, vilket i sin tur ger upphov till specifika bedömningspraktiker. Genom att kombinera de båda modellerna erhåller vi en utgångspunkt för att kunna urskilja, analysera och redovisa betydelsefulla inslag i skolornas arbete med bedömningar och betyg. Det finns dock andra definitioner av både bedömningsprocess och bedömningspraktik än de två vi har valt här (jämför Harlen, 2007; Petterson, 2013). Gemensamt för de flesta beskrivningar av bedömingsprocessen är att en lärare vid en kunskapsbedömning, mer eller mindre reflekterat, avgör vad som ska bedömas, inhämtar information av något slag, tolkar informationen samt formulerar och kommunicerar ett omdöme.

Dessa resonemang kring bedömningar i skolan utgår i första hand från ett lärarperspektiv, och elevernas bedömningspraktik konstrueras också till stor del av lärarens val och handlingar (jämför Brookhart, Walsh & Zientarski, 2006). Men för att få en rikare och mer nyanserad bild av de studerade skolornas bedömningspraktiker, har vi även studerat de fyra aspekterna ovan utifrån elev- och skolövergripande perspektiv.

Studiens tre perspektiv (elev-, lärare- och skolövergripande) har i kombination med de fyra centrala aspekterna av en bedömningsprocess (insamling av information och bedömningsunderlag, tolkning, användning och beslut samt konsekvenser och inverkan) varit vägledande för studiens datainsamling, deskriptiva analyser och delar av resultatredovisningen. Resultatbeskrivningarna av respektive skolas bedömningspraktik är strukturerade efter de tre perspektiven och fyra aspekterna (se Appendix).

Metodval och studiens genomförande

Initialt deltog 11 skolor i försöksverksamheten med betyg från årskurs 4, varav 10 hade enskild huvudman och en var kommunal. Fem skolor har valts ut för den här studien baserat på principen om att uppnå maximal variation. Målet är då att avsiktligt välja ut fall (här skolor) med en stor variationsbredd, för att försöka undvika att någon typ av fall utelämnas. Det gör det möjligt att finna centrala teman eller mönster bland de olika fallen (jämför Johnson & Christensen, 2008). Försöksskolorna i den här rapporten, benämnda med de fingerade namnen Alfa-Epsilon (se Tabell 1), har valts ut med avsikten att skapa så god variation som möjligt med avseende på huvudmannaskap, geografisk placering, elevernas socioekonomiska bakgrund och resultatmått. Utöver försöksskolorna har även två skolor, som inte ingår i försöket med betyg, här benämnda Referensskola 1 och Referensskola 2, valts ut för att fungera som referensskolor. De båda skolorna har valts ut för att de i allt väsentligt med avseende på bakgrundsinformation ska motsvara variationen i urvalet av försöksskolor. Båda referensskolorna hade dessutom vid tiden för försöksstudien med betyg egna pågående pedagogiska utvecklingsarbeten.

Tabell 1. *Deltagande skolor - bakgrundsinformation för läsåret 2017-2018 hämtat från Skolverkets officiella statistik om skolväsende och barnomsorg. En prick (.) indikerar att data saknas och två prickar (..) betyder att uppgiften baseras på färre än 10 elever.*

Skola	Huvudman	Kommun-typ	Andel vårdnadshavare med eftergymn. utbildn. (%)	Andel elever med utländsk. bakgr. (%)	Meritvärde Sv Åk 6	Meritvärde Ma Åk 6
Riket medel			58	25	13,6	12,7
Alfa	Enskild	Storstad	89	5	16,5	16,3
Beta	Enskild	Storstad	44	90	15,5	14,8
Gamma	Kommunal	Ort nära storstad	79	6	15,2	13,5
Delta	Enskild	Större stad	75	27	14,9	15,0
Epsilon	Enskild	Storstad	44	92	.	9,0
Referens-skola 1	Kommunal	Större stad	72	..	13,6	14,7
Referens-skola 2	Enskild	Mindre stad	54	62	..	11,0

Intervjuer är en lämplig metod för att ta del av personers erfarenheter, upplevelser och beskrivningar av aktiviteter och händelser de har varit med om (Denscombe, 2003). I den här studien riktas intresset mot elevers, lärares, specialpedagogers, speciallärares och skolledares erfarenheter av att på olika sätt involveras i och beröras av kunskapsbedömningar i skolan. Urvalet av informanter speglar de tre perspektiven i forskningsprojektet, det vill säga

elevperspektiv, lärarperspektiv och skolövergripande perspektiv. Det sistnämnda perspektivet utgörs i praktiken av rektorer, studierektorer och specialpedagogisk personal.

Lärare och skolledare har intervjuats individuellt eller i par, medan eleverna har intervjuats i grupper om 3 till 5 individer. Ett viktigt skäl till att eleverna intervjuats i grupp var att det skulle bidra till att de kände sig trygga i intervjusituationen och mindre avskräckta från att dela med sig av sina tankar och erfarenheter. Grupperna sattes samman av elevernas lärare med ett uttalat önskemål om att skapa en gruppsammansättning där eleverna kände sig trygga med varandra.

Fyra forskare har vid två tillfällen sammantaget intervjuat sammanlagt 110 elever, 16 lärare och 22 personer med skolövergripande funktioner (skolledare, specialpedagoger och speciallärare).

Den första datainsamlingen genomfördes under vår- och höstterminen 2018 och den andra omgången genomfördes under slutet av höstterminen 2019 och början av vårterminen 2020.

I Tabell 2 och Tabell 3 redovisas en sammanställning över antalet informanter för respektive intervjuomgång och skola. Notera att merparten av informanterna med skolövergripande funktioner och lärarna deltog vid båda intervjutillfällena. Några nya informanter tillkom vid den andra datainsamlingen. Det gör att det i Tabell 2 och Tabell 3 kan se ut som att det var fler informanter än vad som anges ovan.

Tabell 2. *Antal intervjuade informanter på respektive skola vid den första datainsamlingen 2018*

Skola	Skolövergripande nivå	Lärare	Elever intervjuade i grupper om 3-5
Alfa	1	2	7
Beta	4	2	15
Gamma	2	2	14
Delta	5	4	20

Epsilon	2	2	8
Referens-skola 1	4	1	12
Referens-skola 2	2	1	10

I och med Januariöverenskommelsen 2019 (se *Bakgrund* i denna rapport) ändrades förutsättningarna för att samla in och bearbeta data under studiens gång. Forskningsprojektet fick tidigareläggas och det blev färre skolor och färre informanter vid den andra intervjuomgången. Inga intervjuer genomfördes därför på referensskolorna. Vi hade inte heller möjlighet att göra några elevintervjuer på Betaskolan och Gammaskolan (se Tabell 3) av skäl kopplat till skolorna som är oberoende av den här forskningsstudien. Det gör att den andra datainsamlingen får ett snävare urval av försöksskolor vad gäller elevperspektivet, och att det inte är möjligt att göra jämförelser över tid på referensskolorna.

Tabell 3. *Antal intervjuade informanter på respektive skola vid den andra datainsamlingen 2019-2020*

Skola	Skolövergripande nivå	Lärare	Elever intervjuade i grupper om 3-5
Alfa	2	3	10
Beta	1	2	0
Gamma	2	3	0
Delta	3	2	12
Epsilon	2	1	2

Referens-skola 1	-	-	-
Referens-skola 2	-	-	-

Merparten av de lärare och den skolövergripande personal som intervjuades vid den andra datainsamlingen deltog också i den första datainsamlingen. Vid elevintervjuerna var det olika informanter vid de båda tillfällen eftersom det vid den andra datainsamlingen var nya klasser i årskurs 4. En grupp elever som intervjuades vid andra intervjuomgången på Alfaskolan gick i årskurs 5, inte heller de hade blivit intervjuade tidigare.

För att säkerställa att samtalen genomfördes på ett likartat sätt, och att bedömningsprocessens centrala aspekter täcktes i intervjuerna, har intervjuguider använts (se bilaga 1-7). Guiderna innehåller i stort sett samma frågeområden, men frågorna var anpassade för respektive målgrupp. Lärare, speciallärare och specialpedagoger ombads ta med sig underlag eller dokument de använt för kunskapsbedömningar av två elever till intervjun, och i elevintervjuerna användes några så kallde vinjettfrågor. De båda intervjuteknikerna, stimulusmaterial och vinjettfrågor, användes för att underlätta för informanterna att tala om bedömningar och betygsättning. Inför den andra intervjuomgången reviderades intervjuguiderna för rektorer, speciallärare/specialpedagoger och lärare eftersom det var möjligt att återknyta till det första intervjutillfället samt aktuellt att ställa frågor om hur försöksverksamheten hade fortlöpt på skolorna. Intervjuguiderna för eleverna reviderades däremot inte. Samtliga intervjuguider återfinns i bilaga 1-7. Intervjuerna har genomförts på skolorna och spelats in digitalt.

Det insamlade intervjumaterialet har transkriberats i sin helhet. Därefter har intervjuerna analyserats tematiskt. Tematisk analys är ett vanligt förekommande analyssätt inom kvalitativ forskning. Målet med tematisk analys är ofta att åstadkomma ett beskrivande resultat, snarare än att generera teori (Howitt, 2010). Enligt Braun och Clarke (2006) kan data analyseras tematiskt på två skilda sätt: induktivt eller teoretiskt. Det första sättet motsvarar en datadriven analys där teman växer fram ur empirin. I det andra sättet utgår forskaren från ett explicit teoretiskt perspektiv och analysen vägleds av förutbestämda teman. I den här rapporten har båda sätten använts. Inledningsvis bearbetades data med fokus på bedömningsprocessens fyra aspekter och studiens tre perspektiv (elev-, lärare- och skolövergripande). Det angreppssättet kan liknas vid en teoretisk tematisk analys där avsikten var att beskriva insamling av underlag samt tolkning, användning och konsekvenser och bedömningar. Strävan var att generera deskriptiva och empirinära resultatbeskrivningar av varje skolas bedömningspraktik. Resultatet från den analysen består av det som fortsättningsvis i rapporten benämns ”skolprofiler”. De

redovisas i sammanfattad form i kapitel 4 och i sin helhet i Appendix. Den inledande, mer deskriptivt inriktade, bearbetningen av intervjuerna gav också upphov till fyra områden för mer ingående analyser: betygens effekter för lärarnas arbete och didaktiska beslut, digitala plattformar och betygsmatriser, ansvarsfördelning mellan skola, lärare och elever och elevernas reaktioner på de första betygen. I de fördjupade analyserna av dessa områden användes ett induktivt angreppssätt där teman inom varje område genererades med en empirinära och datadriven analys. Resultatet av de analyserna redovisas i kapitel 6.

Den aktuella forskningsstudien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och har granskats och godkänts av Regionala etikprövningsnämnden vid Linköpings universitet. Samtliga deltagare i studien har informerats muntligt och skriftligt om syftet med forskningsstudien samt givit sitt samtycke till att delta. I elevernas fall har de tillsammans med sina vårdnadshavare lämnat in ett skriftligt samtycke. I datamaterialet har skolorna försetts med fingerade namn och i alla intervjucitat benämns intervjupersonerna endast som elev, lärare, speciallärare/specialpedagog eller skolledare/rektor. Trots att skolorna har försetts med fingerade namn har vi i resultatkapitel 5 och 6 valt att primärt använda benämningarna ”Försöksskola” och ”Referensskola” vid hänvisningar till skolor, personal och elever. Det är ett led i att hantera informanternas utsagor konfidentiellt och försvåra för identifikation av enskilda individer. I samråd med rektor på försöksskolorna har central personal som berörts av försöksverksamheten valts ut och all personal som tillfrågats om att ingå i studien har valt att delta. Alla elever i årskurs 4 har erbjudits möjlighet att delta, men en del elever har inte lämnat in något skriftligt samtycke. Det kan exempelvis bero på att de inte vill delta i en intervju eller att de glömde att lämna in den påskrivna lappen, men det kan också handla om att elever som upplever sig ha en negativ, eller i sammanhanget avvikande, syn på betyg är mindre benägna att anmäla sig till en gruppintervju om betyg. Oavsett orsak finns här en risk för skevheter i urvalet och att vi gått miste om betydelsefulla elevröster i datainsamlingen.

Resultaten i förhållande till studiens urval

Urvalet av skolor är en faktor som måste tas i beaktande när man tolkar resultaten från studien, eftersom urvalet är litet och inte representativt för majoriteten av skolor i Sverige. Den absoluta merparten av de skolor som medverkat i försöksverksamheten är till exempel skolor med fristående huvudman, vilka nationellt utgör mindre än 20 procent av alla grundskolor. Flertalet skolor som medverkat i försöksverksamheten har dessutom betydligt högre andel vårdnadshavare med eftergymnasial utbildning, och mindre andel elever med utländsk bakgrund, jämfört med snittet i landet. Även genomsnittlig betygspoäng i årskurs 6 är på nästan alla skolorna i urvalet högre än genomsnittet i Sverige. Det kan innebära att andelen elever i behov av specialpedagogiskt stöd är mindre och därmed mer hanterbar (jämför Brown & Clift, 2010). Det finns emellertid två skolor, Beta och Epsilon, som avviker från detta mönster genom lägre andel vårdnadshavare med eftergymnasial utbildning och högre andel elever med utländsk

bakgrund (se Tabell 1). Genomsnittlig betygspoäng på Betaskolan är dock i paritet med övriga skolor i urvalet, medan Epsilonskolan ligger betydligt lägre. Som framgår av skolprofilerna har Epsilonskolan utmaningar, till exempel i form av hög personalomsättning och brist på specialpedagogiskt stöd, som inte delas av de andra skolorna.

Att skolorna i urvalet skiljer sig i flera avseenden från andra skolor i Sverige kan innebära att de bedömningspraktiker som identifierats i studien ser annorlunda ut på andra skolor, inte minst vad gäller skolornas resultatfokus. Viktigt att beakta är även att skolorna själva valt att delta i försöksverksamheten och att de i det avseendet skiljer sig från de flesta skolor i Sverige. Detta innebär i sin tur att de förändringar av bedömningspraktiken som observerats under försöksverksamheten kanske skulle se helt annorlunda ut på andra skolor och därmed ge andra konsekvenser för elever, lärare, undervisning och specialpedagogiskt stöd. Det är därför inte möjligt att veta i vilken utsträckning studiens resultat kan generaliseras till andra skolor i Sverige, utan att genomföra motsvarande försöksverksamhet och studier på ett större och mer varierat urval av skolor.

En annan viktig faktor att beakta är elevintervjuerna. I linje med rådande forskningsetiska riktlinjer för samhällsvetenskaplig forskning har elevintervjuerna varit frivilliga att medverka i, vilket kan bidra till att snedvrida resultaten. Det är till exempel inte orimligt att tänka sig att elever som upplever betygssättning negativt, exempelvis genom en negativ påverkan på självförtroendet, är mindre benägna att ställa upp på intervjuer för att diskutera sina upplevelser. Denna effekt kan även ha förstärkts av att eleverna intervjuades i grupp, där det kan upplevas extra känsligt att delge negativa erfarenheter inför sina klasskamrater. Det finns således en uppenbar risk att elevintervjuerna ger en mer positiv bild av betygssättningen än om en större bredd av elever medverkat i intervjuerna. Man bör också vara medveten om att elevernas berättelser om sina upplevelser av att få sina första betyg i årskurs 4 inte nödvändigtvis säger något om vad dessa upplevelser kan få för konsekvenser för deras lärande eller självbild på lång sikt.

Sammanfattning

I detta kapitel har vi redovisat studiens teoretiska och metodologiska utgångspunkter. De fyra centrala aspekterna av bedömningsprocessen, det vill säga insamling av bedömningsunderlag, tolkning av dem, användning av genomförda bedömningar och bedömningarnas konsekvenser, spelar en central roll vid genomförandet av denna studie. De har varit vägledande för insamling av data, den teoretiskt tematiska analysen och resultatredovisningen av skolprofiler. Vår användning av det uttalade teoretiska perspektivet på bedömningsprocessen bidrar till transparens, jämförbarhet och vetenskaplig kvalitet. I praktiken är emellertid inte alltid bedömningar så tydligt indelade i separata delar, vilket kan göra att resultatframställningen i den här rapporten i vissa avseenden ger en begränsad bild av skolornas bedömningspraktiker.

Vi har även poängterat betydelsen av att beakta studiens urval då de resultat och slutsatser som dras i rapporten tolkas.

4 Skolprofiler i sammanfattning och förändringar i skolornas bedömningspraktiker

I detta kapitel sammanfattas skola för skola de sju skolprofiler som skapades efter den första datainsamlingen för att beskriva skolornas bedömningspraktiker. I kapitlet redovisas även de centrala förändringar i de fem försöksskolornas bedömningspraktiker som gått att urskilja under den tid då studien pågick. I Appendix presenteras skolprofilerna i sin helhet.

De sammanfattade skolprofilerna nedan är i huvudsak strukturerade utifrån studiens tre perspektiv (skolövergripande perspektiv, lärarperspektiv och elevperspektiv). När enskilda utsagor tydligt bekräftas eller motsägs av de andra perspektiven synliggörs detta. I varje skolprofil görs även beskrivningar av centrala drag i bedömningsprocesser på skolorna i form av hur information om elevernas kunskaper samlas in, tolkas och används, samt vilka konsekvenser detta kan få för lärarnas bedömningsarbete och för eleverna.

Avsnitten om förändringar på försöksskolorna under försöksverksamheten fokuserar främst på de förändringar i bedömningsprocesserna som skolledare, specialpedagogisk personal, lärare och elever talar om vid det andra intervjutillfället då verksamheten pågått ytterligare ett år efter studiens första datainsamling. Kapitlet avslutas med en sammanfattande analys där försöksskolornas bedömningspraktiker och förändringar i dessa praktiker jämförs och ställs i relation till referensskolorna.

Alfaskolan – sammanfattande skolprofil
Skolövergipande perspektiv. Alfaskolan har ett mellanstadium med totalt cirka 90 elever fördelade på en eller två klasser i varje årskurs. Skolan leds av en rektor som har arbetat där under en lång tid. Den digitala bedömningsplattformen SchoolSoft har enligt rektorn använts under många år för att samla in information om elevers kunskaper, dokumentera resultat och kommunicera elevers utveckling från förskoleklass till årskurs 9 och spelar en central roll för hur bedömningspraktiken på skolan utformas. Rektorn håller regelbundna möten med lärarna om elevernas prestationer och hur de ska tolkas. Hon följer upp enskilda elevärenden, baserat på information som registreras i SchoolSoft. Hon initierar även möten med lärare då hon noterar avvikelser i enskilda elevers kunskapsutveckling. Hon jämför satta betyg med resultaten på de nationella proven i årskurs 3. Rektorn är tydlig med att kommunicera till såväl lärare som elever att de har höga betygsnivåer på skolan och att det är viktigt att bygga upp höga förväntningar. Rektorn och även en del lärare talar dock även om att de har diskuterat hur de ska förebygga "betygshets", alltså att eleverna inte ska bli för fokuserade på betygen och de summativa bedömningarna, genom att tona ner vårdnadshavarnas ambitioner när det gäller elevernas betyg.

De flesta av elevernas prestationer läggs in i SchoolSoft där elevernas progression också blir synligt i matrisform. Målformuleringar och skillnader i kunskapskvalité åskådliggörs i en färgskala. Dessa matriser ligger till grund för lärarnas betygssättning. På skolan har man ett tvålärarsystem vilket innebär att det är två lärare i klassrummet under många lektioner, alltid i svenska, engelska och matematik. Enligt rektorn tar lärarna hjälp av varandra då de tolkar elevernas resultat. Möjligheterna till gemensamma tolkningar stärks även genom att enskilda elevers situation och prestationer diskuteras vid ett möte varje vecka på initiativ av lärare, rektor eller elevvårdspersonal. Rektorn uppger även att hon ger stöd då lärare är tveksamma om enskilda bedömningar och att lärarna systematiskt studerat det stödmaterial om betygssättning som Skolverket tillhandahåller digitalt.

Enligt såväl rektor som lärare används data om elevernas kunskapsutveckling för att anpassa undervisningen fortlöpande efter enskilda elevers behov och särskilda åtgärder sätts in tidigt om så behövs. Det finns få åtgärdsprogram på mellanstadiet, vilket enligt rektorn beror på att de identifierat behoven tidigare i skolgången. Specialpedagogisk kompetens kopplas in tidigt då behov identifierats. På skolan görs enligt såväl rektor som lärare anpassningar av undervisningen och särskilda åtgärder sätts enligt speciallärarен in då problem identifierats. Den bilden bekräftas i elevintervjuerna. På skolan finns ett elevhälsoteam bestående av skolsköterska, skolkurator, speciallärare och rektor. Skolläkare och skolpsykolog finns också knutna till skolan. SchoolSoft används enligt rektorn av vårdnadshavare som inhämtar information om sina barns kunskapsutveckling och detta bekräftas av såväl lärare som elever.

Lärarperspektiv. Lärare och rektor uppger att de har som policy att inte tala om betyg i klassrummet utan om kunskapsutveckling. Denna bild delas inte fullt ut av eleverna. Enligt lärarna, vid den första intervjuomgången, har införandet av betyg i årskurs 4 inte inneburit någon påtaglig förändring i deras arbete. Den systematiska dokumentationen av elevers kunskaper i SchoolSoft och uppföljningarna beskrivs ha pågått under lång tid och bedömningarna av elevers kunskaper görs på ungefär samma sätt. Lärarna pekar på en del utbildningsinsatser samt på en del förändrade rutiner när det gäller dokumentation då de inte längre i samma omfattning behöver skriva omdömen om eleverna. De talar även om utbildningsinsatser då då de ska tolka resultat och börja sätta betyg. Några lärare uppger att de har haft mer kontakter med elevernas hem då det finns vårdnadshavare på skolan som undrat över barnens betyg. I enstaka fall uppger lärare att de behövt balansera vårdnadshavares krav på prestationer då de upplevt att eleverna blivit pressade att prestera. En del lärare berättar även om att de planerar sina ämnen på ett lite annat sätt. Det har blivit viktigare för dem att få med fler mål i sin undervisning redan i årskurs 4 för att de ska få ett tillräckligt underlag för betygen.

Elevperspektiv. Eleverna får sina betyg hemskickade per post och en del öppnar dem själva, andra tillsammans med sina vårdnadshavare. Några elever berättar att de inte har sett sina betyg

och att de inte vet varför. Generellt sett var många av eleverna på skolan positiva till betyg vid den första datainsamlingen. Många betraktar det som en möjlighet att få information om ”hur man ligger till”. Det råder stor variation när det gäller om eleverna vet vad som ligger till grund för de betyg de får, men flera uppger att de ser dem som en indikation på vilka ämnen de behöver ”satsa på” för att få bra betyg senare. En stor andel av eleverna uppger att betygen inneburit en ökad press på dem att prestera och en del ser denna press som negativ eftersom de redan visste vad de behövde bli bättre på. Det finns elever som säger att deras föräldrar jämför deras betyg med andra och att det känns konstigt när föräldrarna vill att de ska prata med läraren för att höja betyg. Andra ser pressen som positiv då den motiverar dem att jobba hårdare.

Förändringar på Alfaskolan

Införandet av betyg på Alfaskolan har fram till den andra intervjuomgången förstärkt den redan tydliga resultatorienteringen på skolan. Det har även inneburit några förändringar när det gäller hur undervisningen bedrivs, samt för det specialpedagogiska arbetet.

Eleverna på skolan beskrivs av rektor och lärarna som resultatorienterade och vårdnadshavarna anses ha höga förväntningar på barnens resultat. Betygen i årskurs 4 sägs bidra med en ökad tydlighet gentemot elever och vårdnadshavare. Lärarna säger att denna tydlighet uppskattas, främst av elever som har godkända eller mer än godkända betyg, men att de relativt få elever som inte når godkända betyg ibland blir ledsna. Såväl elever som vårdnadshavare har hört av sig med frågor om varför höga betyg uteblivit. Lärare och rektor motiverar då satta betyg med hänvisningar till bedömningsmatriser som alla har tillgång till.

En förändring som lärare vid andra intervjuomgången talar om är att betygen inneburit att de gör fler bedömningar i årskurs 4 och 5 för att få stabila underlag för betygen. Det finns en variation i hur lärarna gör bedömningar som ligger till grund för betyg. Gemensamt för alla ämnen är att lärarna ger respons både i matriser och med egna ord i SchoolSoft. Eleverna säger vid den andra intervjuomgången att många av dem har ett starkt intresse för resultaten på enskilda prestationer som publiceras i SchoolSoft och som de tolkar resultaten i termer av betyg. Detta bekräftas även i lärarintervjurena. Arbetet med dokumentation av elevers kunskaper beskrivs vid den andra intervjuomgången som en ökad arbetsbörda av flera lärare. På skolan bedrivs även ett systematiskt arbete med formativa bedömningar, men det starka intresset för resultat gör att eleverna tenderar att främst intressera sig för hur det gått enligt skalorna i matriserna. Lärarna säger att eleverna blivit väldigt medvetna om att de i varje bedömningsuppgift vill göra bra ifrån sig.

I elev- och lärarintervjuerna som genomfördes vid andra intervjuomgången framgår det tydligt att många elever jämför sina prestationer med varandra. Detta sker främst då resultat rapporteras i SchoolSoft och blir synliga i elevernas mobiltelefoner. Eleverna talar om dessa resultat i termer av betyg och berättar att de i stor omfattning jämför sig med varandra och att

dessa situationer är känsloladdade. Flera elever, särskilt en som själv uppger att hen har särskilda svårigheter att lära sig, säger att de upplever betygen negativt och som mycket stressande.

Lärarna säger att det ibland uppstår svåra situationer då de måste vara tydliga med att elever inte kommer att få godkända betyg och att de då ger stöd för att eleverna inte ska förlora sin självkänsla. Några lärare uppger även att de är försiktiga med att sätta höga betyg i de tidigare årskurserna eftersom de inte vill behöva sänka betyg i årskurs 6.

En förändring i undervisningen som kommer som en konsekvens av det ökade antalet bedömningar är att fler förmågor övas tidigare i flera ämnen. En lärare berättar att policyn är att hälften av alla förmågor som bedöms enligt kriterier för årskurs 6 ska vara behandlade och bedömda under årskurs 4 och 5. Det har inneburit att undervisningen i högre grad behandlar ett enklare stoff i de tidigare åren och att de mer komplicerade analytiska förmågorna övas först i årskurs 6.

De tidigare betygen har även fått konsekvenser för det specialpedagogiska arbetet eftersom vårdnadshavarna på ett tydligt sätt får veta om deras barn riskerar underkända betyg. Detta leder enligt vissa lärare till att vårdnadshavarna blir mer angelägna om att deras barn ska genomgå olika utredningar som kan ge dem tillgång till specialpedagogiska insatser. Speciallärarен berättar att lärarna oroar sig för att deras elever inte ska få godkända betyg i årskurs 4 och att de därför vänder sig till henne väldigt tidigt då de endast bedömt några få förmågor. En lärare berättar att de tidigare haft problem med hög frånvaro i de grupper för specialundervisning de organiserat, men att dessa problem minskat sedan betygen infördes. Hon säger dock att det kan bero på andra faktorer. En del elever som har svårt att uppnå godkända betyg beskriver att de blir emotionellt påverkade. Det finns elever som säger att de trots specialpedagogiska insatser inte klarar godkända betyg och som berättar att de blir ledsna och mår dåligt av situationen.

Betaskolan – sammanfattande skolprofil

Skolövergipande perspektiv. Betaskolan har vid studiens genomförande ett tvåparallelligt mellanstadium med ungefär 150 elever. Skolan leds av en skolchef och två rektorer som berättar att de utvecklat en guide för att säkerställa att lärarnas bedömningsarbete ska riktas mot kunskapskraven i läroplanen. Detta framgår inte i lärarintervjuerna. Rektorerna talar om att betygen kan ha motivationshöjande effekter. De betonar dock att de sedan tidigare jobbat systematiskt med bedömningar för att kartlägga elever med behov av särskilt stöd samt vidta lämpliga åtgärder för dessa. På skolan har de anlitat en extern expert som bidragit till att höja lärarnas bedömningskompetens. Detta handlade om att lärarna i högre utsträckning skulle planera sin undervisning utifrån de mål som de senare examinerar. Insamlingen av data om elevernas kunskaper ska därigenom i högre grad bli en naturlig del, eller konsekvens av undervisningen. Detta arbete påbörjades innan betygsförsöket, men förstärktes bland annat med

att lärarna gemensamt studerat Skolverkets stödmaterial för betygssättande lärare då de började sätta betyg i årskurs 4. Lärarna uppmuntras, enligt skolledningen, att tala om bedömningar regelbundet och att göra gemensamma tolkningar av resultat. Data om elevernas resultat samlas, enligt rektorerna, i den digitala plattformen Infomentor och skolledningen använder den för att få överblick över elevernas resultat samt för att rikta specialpedagogiska insatser. Den används dock inte för rapportering av betyg, det skedde istället genom skrivna dokument. Det finns ett elevvårdsteam på skolan och relativt många elever hade åtgärdsprogram, de flesta av de elever som hade åtgärdsprogram hade fått särskilt stöd även i lågstadiet då de flesta åtgärderna sattes in. Ambitionen var vid det första intervjutillfället även att i högre grad ge stöd åt elever som ville höja sina betyg.

Lärarperspektiv. Enligt lärarna vid den första intervjuomgången har införandet av betyg i årskurs 4 inte påverkat deras arbete med att dokumentera elevers kunskaper. Den digitala plattformen InfoMentor spelade redan sedan tidigare en central roll för insamling, dokumentation och kontroll av elevernas resultat. Lärarna uppger att de sätter betyg genom en ganska enkel procedur då de använder informationen i InfoMentor till att sätta betyg och skriver in dem på papper som sedan lämnas till rektor. I InfoMentor kan även vårdnadshavare och elever se hur elevens kunskap utvecklades i en matris som fylldes med olika färger. Lärarna uppger att de får genomföra fler samtal med elever och vårdnadshavare om betyg och prestationer. Betygen kan sägas ha accentuerat intresset för informationen i InfoMentor eftersom betygen innebär att såväl lärare som elever och vårdnadshavare använder denna information i samband med att de diskuterar enskilda betyg.

På skolan utvärderas alla elevers kunskaper var 6:e vecka. Detta hade betydelse för hur lärarna utformade sin bedömningspraktik redan innan de började sätta betyg, främst genom att bedömningarna kopplades tydligt till ämnesmålen. Målen finns, enligt lärarna, formulerade på samma sätt som i kursplanerna i InfoMentor, men de har delats upp i mindre bitar och givits ett enklare språk för att underlätta förståelsen och hanteringen. En lärare berättar att ämnenas karaktär ger eleverna delvis olika förutsättningar att visa vad de lärt sig. I svenska och matematik är det möjligt att pröva samma mål vid upprepade tillfällen, medan de samhällsorienterande ämnenas mål ibland bara kan prövas vid enstaka tillfällen. Enligt lärarna vidtas det tydliga åtgärder då en elev riskerar att inte bli godkänd. Dessa elever får extra anpassningar i klassrummet, särskilt stöd och det upprättas åtgärdsprogram. Lärarna ger även vid den första intervjuomgången uttryck för en viss oro över att elever som inte fick godkända betyg ibland känner sig stigmatiserade och att en del elever blir besvikna på sina betyg och tappar motivationen för skolarbetet.

Elevperspektiv. Eleverna på den här skolan får sina betyg i klassrummet och de berättar att många öppnar sina betyg och gör jämförelser fast de uppmanades att inte göra så av sina lärare. Betygen ges olika typer av innebörd av olika elever. En grupp elever talar om betygen i positiva

ordalag eftersom de beskrivs som tydligare än skriftliga kunskapsomdömen och matriser. Andra elever lyfter fram att betygen inte ger någon information om vad de kan göra för att förbättra sina resultat. Många elever ger uttryck för att de måste ta stort ansvar för sina prestationer och betonar att de "kämpar" för att få bra betyg och de talar en hel del om att betygen väcker starka känslor, såväl positiva som negativa.

Förändringar på Betaskolan

Denna beskrivning baseras endast på skolledningens och lärarnas utsagor eftersom förutsättningarna för datainsamlingen förändrades vid den andra intervjuomgången (se avsnittet *Metodval och studiens genomförande* i denna rapport). På skolan är det många elever som får jobba hårt för godkända betyg, men relativt få fick underkända betyg i årskurs 4 enligt rektorn. Viktiga förändringar som skett, enligt informanterna vid den andra intervjuomgången, är att frågan om prestationer och bedömningar blivit mer central för elever, lärare och vårdnadshavare, att den administrativa arbetsbördan för lärare uppges ha ökat och att även stressen för såväl lärare som elever uppges ha ökat.

Ett uttryck för att prestationer och bedömningar blivit mer centrala är att lärarna gör fler summativa bedömningar i årskurs 4 och 5 nu än tidigare. Skolledningen har uppmuntrat denna utveckling och ser det som viktigt att det ska finnas en god dokumentation bakom varje betyg och att ”alla lektioner ska bedömas”. Enligt rektorn har eleverna i högre grad börjat tala med varandra och sina lärare om sina resultat. Detta tolkas av rektorn som något bra och som ett uttryck för att de är mer medvetna om sina prestationer och angelägna om att få höga betyg. Lärarna har bland annat börjat jobba med lärandematriser. Det innebär att eleverna får sätta sig in i vad de behöver lära sig för att uppnå tre olika nivåer. Dessa nivåer diskuteras i termer av betyg mellan lärare och elever. Skolan hade även sedan tidigare ett system där lärarna rapporterade elevernas kunskaper var sjätte vecka i en kunskapsmatris som visar om eleven riskerar att inte nå målen, når målen eller når mer än målen. Nu ges eleverna möjlighet att diskutera dessa bedömningar med varandra och med sina lärare, vilket enligt rektorn för med sig ett engagemang hos eleverna eftersom de ifrågasätter bedömningar och jämför sina prestationer. Lärare beskriver, vid både den första och andra intervjuomgången, att de oroar sig för att en del elever blir ledsna och oroliga när de får underkända betyg. Lärarna beskriver inte att de har förändrat sitt arbetssätt eller organiserat ett förebyggande arbete för att hantera dessa emotioner.

Elever som riskerar underkänt får en skriftlig betygsvarning hemskickad och den följs upp av samtal med lärare, elev och vårdnadshavare. En del lärare har betygssamtal med sina elever, men det sker på olika sätt och är inte reglerat av skolledningen. Betygen delas ut i skolan och eleverna uppger (i den första intervjuomgången) att de jämför sina betyg med varandra. Vårdnadshavare har hört av sig till rektor då de anser att deras barn fått för låga betyg och rektor har då tillsammans med lärare gått igenom betygsunderlaget. Detta har i något fall inneburit att

lärare uppmanats att ändra sitt sätt att dokumentera. Ett problem med de tidigare betygen är att de väcker negativa emotioner då en del elever blivit ledsna över underkända betyg. Det specialpedagogiska arbetet på skolan har dock inte förändrats.

Både lärare och skolledning uppger att arbetsbördan har ökat i och med införandet av betyg. Främst handlar det om att dokumentationen av elevers kunskaper ökat i omfattning eftersom de tidigare inte samlade in lika mycket data om elevenas kunskaper och bedömingarna inte var lika tydligt kopplade till exakta formuleringar i bedömningsmatriserna. Skolledningen talade även om att de under denna period arbetat med att få lärarna att i högre utsträckning beakta vad som skulle bedömas i samband med att de planerade sin undervisning. Fler bedömningar görs och rapporteras vilket även för med sig olika former av uppföljningar. Det kan till exempel handla om att vårdnadshavare och elever ifrågasätter bedömningar och att lärare får motivera sina beslut, men det handlar även om att rektor ifrågasätter lärares bedömningar. Skolledningen och en del lärare uppger att detta inneburit en ökad stress då dokumentationsarbetet ökat i omfattning. Skolledningen är ändå positiv till det ökade engagemang som de många diskussionerna om bedömningar bland lärare, elever och vårdnadshavare lett fram till.

Elevintervjuer från första intervjuomgången visar att även elever upplevt stress i samband med att de får betyg. En del beskriver detta som positivt eftersom det ökar fokus på skolarbetet, men de uppger även att de har svårt att vara uthålliga i sin koncentration på betygsgrundade prestationer.

Gammaskolan – sammanfattande skolprofil

Skolövergipande perspektiv. Gammaskolan är vid studiens genomförande en F-6-skola med drygt 200 elever. På skolan används, enligt rektor, skolplattformen SchoolSoft för att samla in, dokumentera och tolka data om elevernas kunskapsutveckling och i kommunikation med vårdnadshavare. Betygen sätts dock slutligt i en annan plattform (Dexter).

Rektorn på Gammaskolan gjorde sitt sjätte läsår terminen 2019/20. Det var rektorn som tog initiativ till att delta i försöket. Hon är positivt inställd till betyg i tidigare åldrar. En förankring skedde i lärarlaget inför försöket där det framgick att de flesta var positiva, men några lite fundersamma. Rektorn blev förvånad när det blev klart att det var så få skolor som visade intresse för att delta i försöken.

Ett av huvudskälen till att delta i försöksverksamheten var enligt rektorn en möjlighet att stärka implementeringen av Lgr 11 genom att ytterligare stärka det systematiska arbetet med bedömning. Betyg i årskurs 4 skulle också kunna bidra till en tydligare kommunikation med vårdnadshavare kring elevernas kunskaper. Skolledningen har stöttat lärarna i arbetet med att börja sätta betyg, exempelvis har studiedagar ägnats åt detta arbete och externa experter har bjudits in för att bidra till fortbildningen av lärarna. Man har även använt Skolverkets

webbutbildning för detta ändamål (”Att sätta betyg”). För rektorn handlar det mycket om bedömningskulturen, att utveckla en bedömningskultur där betyg ses som en viktig och naturlig del. Hon menar att svensk skola i övrigt kännetecknas av en rädsla för att ställa krav och sätta betyg, men att detta är olyckligt eftersom elever behöver veta var de står och vad de ska göra för att utvecklas.

Skolan har sedan tidigare ett väl utvecklat arbete kring de specialpedagogiska frågorna där fokus ligger dels på att i första hand stödja lärarna i deras arbete i klassrummet, dels på att i lågstadiet stötta elever som får problem med ämnena matematik och svenska. Betygsförsöket verkar inte, vid det första intervjutillfället ha påverkat specialpedagogens arbete i någon nämnvärd grad. Specialpedagogen uppger dock att lärarna kommunicerar bedömningar tydligare.

Lärarpespektiv. SchoolSoft används enligt lärarna främst för dokumentation och rapportering av elevernas prestationer. De förväntas fylla i matriserna fortlöpande, men det finns variationer i hur, och i vilken mån, lärarna gör detta. Den skillnad som betyg i årskurs 4 gör är att betygen ställer högre krav på att man som lärare måste vara säker på sina bedömningar, och därtill skaffa bättre underlag. Ofta innebär detta något fler prov, enligt lärarna. Lärare gjorde även egna dokument (excel-ark) där de dokumenterade elevernas prestationer. Dessa dokument fungerade tillsammans med matriserna i SchoolSoft som underlag vid betygssättningen. Lärarna sammanställer alltså betygsunderlagen på delvis olika sätt och sätter betygen enskilt, de samråder dock med varandra om tolkningar av nivåer på enskilda resultat vid behov.

Det som kan vara en besvärlig konsekvens av att sätta betyg, enligt lärarna, är att omdömet är så definitivt. I synnerhet är det påfrestande för lärare att sätta låga betyg. Att som lärare ge ett högt betyg till elever som jobbat bra upplevs däremot som något positivt. Det gäller enligt lärarna att inte tala så mycket om betyg för att avdramatisera dem.

Det fanns en pågående diskussion på skolan om huruvida det är lärarens professionella ansvar att göra anpassade tolkningar av betygsnivåerna för årskurs 6 till årskurs 4, eller om det bör finnas betygsnivåer formulerade från år 4 i läroplanen. Vissa lärare uttrycker även ett behov av mer specifika kunskapskrav, såsom en tydlig uppräkning av viktiga fakta som eleverna ska känna till. Ingen lärare talar om att betygen fått konsekvenser för det specialpedagogiska arbetet.

Elevperspektiv. Eleverna på den här skolan får sina betyg hemskickade. En del elever säger att även betygen finns på SchoolSoft, vilket skiljer sig från vad rektor och lärarna uppger. Eleverna säger att många jämför betyg med varandra, vilket är en skillnad i relation till hur lärarna beskriver situationen. Flera elever säger även att de är glada för att de får betyg i årskurs 4 och att lärarna börjat tala mer om kunskapskraven, men inte så mycket om själva betygen.

Förändringar på Gammaskolan

Den stora förändringen som kan noteras vid den andra intervjuomgången på Gammaskolan är att skolan valt att avbryta deltagandet i försöksverksamheten. Rektorn beklagar vid den andra intervjun att man hoppar av, men hon menar att eftersom det var så få skolor som deltog i försöken från början, och att regeringen dessutom avbryter försöksverksamheten i förtid i och med januariöverenskommelsen, är det svårt att motivera för lärare, elever och vårdnadshavare varför skolan ska fortsätta att sätta betyg i årskurs 4. Inga intervjuer med elever genomfördes vid den andra intervjuomgången då eleverna i årskurs 4 inte fick några betyg. Två av lärarna uttrycker vid den uppföljande intervjun att de känner att ”luften liksom gick ur” när det framgick att så få skolor i Sverige gick med i försöket, och att man därtill upplever att man inte fått det stöd man hade behövt. Framför allt gäller det hur kunskapskraven ska uttolkas för årskurs 4. Detta upplever lärarna som än mer kritiskt jämfört med när försöket inleddes. Det handlar både om tydligare kunskapskrav, formulerade för respektive årskurs, men också om att det centrala innehållet kunde specificeras tydligare och för varje årskurs. Detta hade underlättat den tidigare betygssättningen, menar lärarna vid det andra intervjutillfället.

Rektorn menar att betygen bidragit till att lärare blivit mer noggranna i sin planering och i sin användning av kriterier och bedömningar, att de höjt ambitionsnivån i sin undervisning och blivit mer noggranna med uppföljning. Hon menar också att det bidragit till att eleverna förstår bättre vad de kan och inte kan och hur de ska jobba så de höjer sig ett betygssteg. Allt detta kan de fortsätta med även efter försöket, men rektorn är rädd att man tappar fokus i detta arbete när de inte längre måste sätta betyg. Betygen bidrog, menar rektorn, till att motivera lärarna att jobba på ett tydligare sätt med de bedömningar de gör. Även specialpedagogen säger att betygsförsöket lett till att lärarna blivit ”vassare” i att uttrycka elevernas utvecklingsbehov och styrkor i relation till läroplanens kunskapskrav. Dock har det inte påverkat specialpedagogens arbete i någon nämnvärd grad.

Det är tydligt att införande av betyg medfört en diskussion vid skolan om hur man hanterar och förebygger de emotioner som kan uppstå. Diskussionerna gäller till exempel elever som inte får godkänt, vilket bara är någon enstaka elev i varje klass, elever som inte får det betyg som de tycker att de borde ha och elever som stressas av upplevda prestationskrav. Arbetet med dessa emotioner har inte ändrats sedan införandet av betyg, men behovet har blivit påtagligt. Det är något man på skolan behöver hantera. Särskilt jobbigt upplever lärarna att det är med lågpresterande elever och elever som har höga prestationskrav på sig själva.

När det gäller frågan om betyg eller inte, menar samtliga intervjuade lärare att den stora förändringen inte är själva betygen, utan den nya läroplanen (Lgr 11). Samt att man i samband med att den infördes började arbeta med lärplattformar och tillhörande matriser.

De förändringar som betygen medfört är ökade krav på att man som lärare måste vara säkrare på sina bedömningar, och därför måste skaffa mer och bättre betygsunderlag. Ofta innebär detta något fler prov, enligt lärarna. En lärare uttrycker även att det blivit ”ökat fokus på det summativa på bekostnad av det formativa”. Detta framgår särskilt tydligt vid det andra intervjutillfället. Lärarna måste i högre grad fokusera på bedömning även när de planerar sin undervisning, för att säkert kunna täcka av alla delar av kunskapskraven, och ge eleverna möjlighet till flera bedömningstillfällen för varje område. Det gör att tiden för ”utsvävningar” minskat, samt möjligheterna att följa upp elevers frågor och samt att stressen att hinna med ökat.

Deltaskolan – sammanfattande skolprofil

Skolövergipande perspektiv. Deltaskolan har ett fyrparallelligt mellanstadium med cirka 120 elever i årskurs 4. Lärarna på mellanstadiet undervisar vanligtvis, enligt skolledarna, i ett par ämnen i flera av klasserna. Skolan har flera inarbetade system och riktlinjer för bedömning och dokumentation. Ett sådant är ett gemensamt tolkningsstöd där man tidigare har brutit ned de nationella kunskapskraven för varje betygsnivå så att eleverna i årskurs 4 och 5 inte ska bedömas utifrån kraven för årskurs 6. I början av årkurs 4 genomförs diagnoser i matematik och svenska för samtliga elever. Mest centralt i skolans arbete med bedömning och dokumentation är dock den digitala plattformen SchoolSoft. I bedömningsmatriserna i plattformen dokumenteras vilka kunskapskrav eleverna har klarat (grönt), är på väg att uppfylla (gult) eller inte klarat än (rött). Skolledarna använder informationen för att identifiera eventuella avvikelser och behov av pedagogiska insatser. Vad gäller att identifiera elever i behov av särskilt stöd och anpassningar av undervisningen så används både de gemensamma diagnoserna och bedömningsmatriserna, men det är främst lärarna som genom egna bedömningar och det dagliga arbetet får syn på dessa elever. Enligt skolledningen har det inte varit något stort steg att gå från skriftliga omdömen till betyg eftersom de tidigare gav betygsliknande omdömen som var starkt knutna till kunskapskravens tre nivåer. Men i och med att de nu sätter ”riktiga betyg” blir det enligt rektorerna ännu viktigare med bedömningar av god kvalitet. Skolledningen uppmuntrar därför till gemensamma tolkningar av elevers resultat genom sambedömning och att lärarna hjälper varandra i att försöka uppnå en rättssäker betygssättning.

Lärarperspektiv. Lärarna berättar att de använder flera olika bedömningsformer i sitt arbete. Prov, förhör och formativt inriktade avstämningar är tre återkommande inslag i alla klasser. Enligt lärarna vid den första intervjuomgången har införandet av betyg bidragit till att de är noggrannare, och tänker till mer, i sitt arbete med kunskapsbedömningar. En av lärarna säger att hon samlar in fler bedömningsunderlag på grund av betygen och att det också är något skolledningen betonar vikten av. I undervisningen tar lärarna upp kunskapskrav, och deras kopplingar till innehåll i matriser, i högre utsträckning nu än innan eleverna fick betyg. Lärarna uppger också, redan vid den första intervjuomgången, att de nu har fler kollegiala diskussioner kring betyg, kunskapskrav och tolkning av elevprestationer än tidigare. Samtliga lärare redogör

för hur de fortlöpande fyller i ämnesmatriserna och dokumenterar elevernas prestationer i SchoolSoft. Vid betygssättningen utgår de sedan främst från SchoolSoft men flera av dem tar även stöd av egna anteckningar eller andra underlag de samlat in. Att eleverna får betyg leder enligt några lärare till att eleverna helt enkelt blir mer inriktade på betyg och ofta frågar om olika saker de gör påverkar deras betyg. Lärarna uppger att de på olika sätt försöker prata med eleverna och avdramatisera betygens betydelse men att de ändå i en del fall leder till oro, besvikelse och värderande jämförelser. Två lärare framhåller att det är svårt för elever i årskurs fyra att riktigt förstå att betygen rör kunskaper i ämnen och inte dem som person.

Elevperspektiv. På Deltaskolan får eleverna sina betyg i ett kuvert i klassrummet i samband med avslutningen. Eleverna själva berättar att det är viktigt att få höga betyg och att undvika att få betyget F. För att nå dit gäller det att kämpa, räcka upp handen på lektioner, plugga hårt till proven och visa för läraren vad man kan. Vid samtliga elevintervjuer framkom det att de tycker att de har många prov. Eleverna uppfattar att lärarna bedömer hur de arbetar med uppgifter, läxor och på lektioner, men att proven är de i särklass viktigaste betygsunderlagen. Flera av eleverna säger att betygen ger dem information om hur de ligger till och vad de behöver träna mer eller mindre på i olika ämnen. Hur det har gått på prov och uppgifter får de reda på i SchoolSoft. Om det har gått dåligt på ett prov säger några elever att det gäller att plugga mer, gå på läxhjälp eller fråga läraren om råd. Eleverna berättar att de pratar om betyg på prov och uppgifter med varandra även om de vet att lärarna uppmanar dem att inte göra det. Majoriteten av eleverna säger att det är nervöst att få betyg. Men att det känns bra att få bra betyg och när deras föräldrar är nöjda. Flera elever säger att de blev förvånade över att de fick så höga betyg som de fick, bland annat i ämnen de inte själva tycker att de är så bra i eller intresserade av.

Förändringar på Deltaskolan

Två förändringar som informanterna på Deltaskolan talar om vid den andra intervjuomgången är att kunskapskraven, och deras koppling till betyg, har fått en än mer framträdande roll i skolans verksamhet samt en ökad benägenhet bland lärare och elever att efterfråga råd eller stöd från specialpedagogisk personal.

Lärare, skolledare och specialpedagog tar i intervjuerna för den andra datainsamlingen samfällt upp hur mål och kunskapskrav från kursplanerna har blivit allt mer framträdande i skolans verksamhet och bedömningspraktik under försöksverksamhetens gång. Det är inget nytt att lärarna tar upp mål och innehåll från kursplaner i sin undervisning,. Skillnaden är att de nu tar större plats och på ett annat sätt kopplas till elevuppgifter och betygsnivåer än tidigare. En av lärarna menar att hon under försöksverksamhetens gång har blivit mer benägen att i sin lektionsplanering tänka på att i undervisningen kommunicera till eleverna vad som förväntas av dem, och hur de förväntningarna är kopplade till läroplanens kunskapskrav och elevernas betyg. En annan lärare säger att de på skolan försökt att bli tydligare med att ta upp mål och elevernas måluppfyllelse och att det ska leda fram till ett betyg.

De här förändringarna i undervisningen är också något en av skolans specialpedagoger tycker sig se vid sina lektionsbesök. Han menar att lärarna i årskurs 4 under försöksverksamhetens gång på ett helt annat sätt och i större utsträckning börjat prata med eleverna om vad de ska kunna, vad som står i läroplanen, hur de ska bedömas och vad de ska betygsättas i. Specialpedagogens intryck är att tal om läroplanen, kunskapskrav och betygssättning har blivit ett betydligt mer framträdande inslag i undervisningen och han väcker frågan om huruvida det är önskvärt eller inte att barnens lärande så frekvent ska kopplas till innehåll i styrdokument och betyg. Att det eleverna gör på lektionerna alltmer kopplas till betyg motiveras även delvis av att eleverna själva efterfrågar detta. Enligt en av lärarna ställer eleverna på ett helt annat sätt än tidigare frågor av arten ”Sätter du betyg på det här? Kollar du det här? Är det här någonting som är med i betyget?”.

Något försöksverksamheten har medfört enligt informanterna är en ökad klarhet för skolans personal om vad kunskapskraven innebär och vad det är elever ska uppnå i ämnena. Skolans arbete med betyg har under försöksverksamhetens gång successivt lett fram till än mer preciserade formuleringar av vad eleverna ska uppnå eller kunna för godkänt resultat jämfört med hur det tidigare formulerades för omdömet godtagbara kunskaper. Rektor, lärare och specialpedagog talar i termer av att det har blivit allt tydligare för dem vad kunskapskraven innebär i praktiken. Återkommande kollegiala diskussioner kring betygssättning och ett gemensamt arbete med att bryta ned kunskapskraven tycks ha lett fram till att skolan nu mer explicit och koncist har formulerat sig kring vad eleverna i årskurs 4 ska lära sig. Specialpedagogen uttrycker det som att betygssättningen, och det faktum att eleverna ska få betyg, har bidragit till att klargöra för alla inblandade vad det är eleverna ska uppnå men också att de blivit mer uppmärksamma på vad det är elever inte kan när de inte når nivån för godkänd. Detta kan, enligt specialpedagogen, möjligen bidra till att eleverna i högre utsträckning får det stöd de behöver och har rätt till.

En annan förändring på Deltaskolan är en större benägenhet hos lärare och elever att vända sig till specialpedagogisk personal eller kurator. Elever tar ibland själva initiativ till att söka stöd och ibland sker det på inrådan av lärare. Dels rör det elever som riskerar att få betyget F och dels rör det elever som har, eller vill ha, höga betyg och ger uttryck för olika emotioner som till exempel stress eller oro över det. Specialpedagogen säger sig nu möta fler elever med höga betyg som oroar sig för att betygen inte är tillräckligt höga (inte tillräckligt många A-betyg) och vill ha stöd för detta. Lärare vänder sig också allt oftare till specialpedagogen för att få råd kring om de kan bortse från vissa kunskapskrav vid betygssättningen för en del elever, det som ibland på skolan kallas för att “pysa” elever. En lärare upplever också att antalet elever som har behov av att gå till kurator och prata till följd av betygsrelaterad stress och press har ökat under årens lopp, trots att lärarna arbetar förebyggande med att försöka avdramatisera betygen. Ett led i det arbetet, och en förändring under försöksverksamhetens gång, är att skolan bifogar ett följebrev

till vårdnadshavarna när de skickar hem terminsbetygen till eleverna. I det brevet försöker skolan enligt en lärare påminna om att ”Betygen bara är en liten del av dig, och du är så mycket mer än betyget”. Enligt samma lärare har det brevet varit uppskattat av många vårdnadshavare.

Epsilonskolan – sammanfattande skolprofil

Skolövergipande perspektiv. Epsilonskolan har ett mellanstadium med färre än 30 elever totalt sett. Rektorn, som var nytillsatt på skolan vid starten av försöksverksamheten, uppger vid de inledande intervjuerna att det saknas ett gemensamt system och riktlinjer för bedömning och dokumentation på skolan. Denna bild bekräftades även i intervjuer med lärarna. En av de första åtgärderna från skolledningens sida var därför att sätta samman ett elevhälsoteam, vilket tidigare saknats på skolan. Enligt rektorn fanns inga åtgärdsprogram upprättade för de elever som har fått underkända betyg och det saknades specialpedagogisk kompetens. Ytterligare en åtgärd var att försöka etablera rutiner för rapportering av resultat från pedagoger till rektor. Den gemensamma digitala plattformen SchoolSoft var visserligen tillgänglig på skolan och elevernas prestationer dokumenterades genom att läraren färgade matriser med kunskapskrav. Detta system användes dock inte i uppföljande syfte, utan främst i kommunikationen med vårdnadshavare inför utvecklingssamtal.

Skolans analyser av elevernas utveckling innebär att pedagogerna kommunicerar sin bedömning av elevernas prestationer i respektive ämne med färgmarkeringar på papper. För varje klass finns en matris, där varje elev har en rad och varje ämne en kolumn. En färgad cirkel markerar i matrisen enligt: Röd = riskerar att inte nå kunskapskraven, Gul = är på väg att nå kunskapskraven, Grön = når kunskapskraven samt Svart = underlag saknas (t ex för nya elever). Betygen skrivs in bredvid färgmarkeringarna i matriserna och används för diskussion om elevernas betyg. Rektor uppger dock att det i flera fall saknades en tydlig koppling mellan färgmarkeringarna och de betyg eleverna fick. I något ämne fick alla elever samma betyg, trots olika färgmarkering. I ett annat fall fick en elev underkänt betyg, trots grön markering. Rektorn vill därför, efter denna jämförelse mellan olika elevers resultat i specifika ämnen, arbeta för en tydligare resultatuppföljning i framtiden.

Lärarperspektiv. Omsättningen på lärare har varit hög under perioden då studien genomfördes vilket gör det svårt att beskriva vad som förändrats i relation till hur det var innan betyg sattes i årskurs 4. Lärarna menar dock i den första intervjuomgången att kravet att sätta betyg i årskurs 4 fått dem att i mycket högre grad än tidigare sätta sig in i läroplanen, till exempel genom diskussioner kring hur olika formuleringar ska tolkas och vad som ska ingå i undervisningen. Detta har indirekt påverkat undervisningen, genom ett ökat fokus på läroplanen och kunskapskraven. En av lärarna beskriver hur hon inledningsvis var positiv till att införa betyg i årskurs 4, med motiveringen att både lärare och elever ändå arbetar inom ett sådant system, vilket gör att eleverna dels efterfrågar hur de ”ligger till” betygsmässigt och dels behöver vänja sig vid att få betyg. Läraren menar dock att hon numera är betydligt mer ödmjuk inför uppgiften

att få eleverna att förstå och hantera betygsinformation, eftersom det visat sig vara svårare än vad hon föreställt sig.

Elevperspektiv. På den här skolan får eleverna sina betyg i klassrummet. Eleverna har radikalt olika uppfattningar om hur det är att få betyg. Vissa menar att man jobbar bättre när man får betyg. Dessa elever menar också att om man tidigt får veta hur ”man ligger till”, så kan man kontinuerligt förbättra sig och därmed få högre och högre betyg. Samtidigt är det svårt för eleverna att formulera några konkreta strategier för hur de ska arbeta för att förbättra sina betyg, utan det handlar främst om vaga uttalanden om att ”arbeta bättre”. För eleverna på skolan är underkända betyg en realitet. På denna skola ger eleverna uttryck för en del starka emotioner då de talar om vissa erfarenheter av att få betyg. Vissa elever beskrivs som pressade och uppgivna i elevernas utsagor. De berättar bland annat om klasskamrater som blir arga och ledsna och river sönder sina betygsdokument, men också om elever som inte orkar kämpa mer.

Förändringar på Epsilonskolan

Det är svårt att identifiera tydliga förändringar mellan de båda intervjuomgångarna om försöksverksamheten på Epsilonskolan. En central anledning till detta är återigen den höga personalomsättningen på skolan. Endast någon enstaka av de lärare för årskurs 4, som intervjuats inom ramen för den här studien, var till exempel kvar på skolan när de sista elevintervjuerna genomfördes. Vid starten av försöksverksamheten fanns ingen specialpedagogisk personal på skolan, men när de sista intervjuerna genomfördes hade en lärare, som parallellt studerade till specialpedagog, anställts på deltid. Även elevunderlaget har minskat drastiskt på skolan under försöksverksamheten. Från att ha legat på knappt 50 elever på mellanstadiet, har antalet elever i princip halverats.

En annan anledning till att det är svårt att identifiera tydliga förändringar under perioden mellan intervjuomgångarna på Epsilonskolan, är att betydligt färre elever medverkade på elevintervjuerna vid det andra tillfället för datainsamling. Under första intervjuomgången deltog åtta elever (av totalt 16), vilka representerade en bredd i prestationer och en jämn fördelning av pojkar och flickor. Underlaget var således relativt representativt för klassen som helhet. Under andra intervjuomgången deltog endast två elever (av totalt 11), varav båda var flickor med relativt goda betyg (enligt egen utsago). Pojkar och elever med låga eller underkända betyg var således inte representerade vid detta intervjutillfälle.

Även om rektorn var ny på skolan vid försöksverksamhetens start har denna person varit kvar under den tid den här studien genomfördes. De förändringar som identifieras bygger således på rektorns utsagor. Enligt rektorn på Epsilonskolan är den absolut viktigaste förändringen under perioden att de betygskonferenser som initierades i samband med att försöksverksamheten startade, har ”hjälpt hela skolan att titta i vår egen undervisning”. Genom att ha ett tydligt underlag för uppföljning av elevernas prestationer har rektorn kunnat föra en diskussion med

lärare kring undervisningen. Detta har enligt rektorn lett till en allmän höjning av betygen på skolan som inte beror på att eleverna blivit duktigare, utan just på att lärarna blivit bättre på att fokusera sin bedömning. Rektorn menar också att hon ”fått syn på lärarnas undervisning på ett helt annat sätt än vad jag hade tidigare” och att man generellt flyttat fokus från att skuldbelägga eleverna för låga resultat, till att istället fokusera på vilka förutsättningar eleverna fått genom undervisningen.

Ytterligare en förändring är att det blivit lättare att kommunicera kring elevernas resultat, där rektorn menar att betygen bidragit till en tydligare koppling till kunskapskraven jämfört med att ha andra typer av omdömen.

Referensskola 1 – sammanfattande skolprofil

Skolövergipande perspektiv. Referensskola 1 är en F-6 skola med cirka 200. Vid skolan pågår under tiden för studien ett pedagogiskt utvecklingsarbete i samtliga årskurser för att stimulera elevernas läs- och skrivutveckling. Skolan har, enligt skolledningen, flera gemensamma procedurer för insamling, dokumentation, tolkning och användning av data om elevernas kunskaper. En hörnsten är arbetslagens periodavstämningar var 8:e vecka. Då redovisar alla lärare på mellanstadiet elevernas prestationer i skolans lokala system för hantering och lagring av elevers resultat. Där markerar de undervisningsmålen med rött, gult, grönt eller blått (når över målen) samt skriver en kommentar. Varje arbetslag diskuterar sedan elevernas måluppfyllelse, följer upp tidigare pedagogiska prioriteringar och fattar beslut om vilka elever som behöver stöd respektive större utmaningar. På skolan finns det gemensamma mallar för utvecklingssamtal, skriftliga omdömen och extra anpassningar. Både skolledarna och specialpedagogen säger att det varierar en del bland lärarna hur och i vilken utsträckning de faktiskt använder mallarna. Ett annat gemensamt inslag är regelbundna läs- och skrivtester med samtliga elever. De resultaten nyttjas för uppföljningar på skol-, grupp- och individnivå. Därutöver gör specialpedagogen fördjupade utredningar av enskilda elevers läs- och skrivförmåga vid behov.

Lärarperspektiv. Inför varje arbetsområde gör läraren en pedagogisk planering där det framgår vad eleverna ska lära sig, vad de ska arbeta med och vad som ska bedömas. I den planeringen tar läraren stöd av anpassade kunskapskrav för åk 4 (benämnt "röda tråden") och väljer bedömningsformer. Läraren använder en variation av bedömningsmetoder för att kontrollera hur eleverna ligger till i sitt lärande, ge återkoppling till elever, se vad eleverna behöver få mer undervisning om samt få underlag till dokumentation. Kunskapskontroller i form av prov görs i slutet av ett arbetsområde. En del elever i årskurs 4 har vad läraren kallar ”omdömesskräck”. Det betyder att dessa elever ger uttryck för stor oro eller ångestsymtom inför en kommande bedömningssituation. Till följd av detta försöker läraren avdramatisera dessa moment och understryka att ”jag gör det för att stämma av vad ni kan och för att se vad vi behöver träna mera på”. Under intervjun återkommer läraren till de tre nivåerna ”inte godtagbart”,

”godtagbart” och ”mer än godtagbart” i sitt arbete med bedömning. I relation till lärandemål och kunskapskrav utgör nivåerna tolkningsgrund för elevuppgifter, återkoppling, dokumentation och utvecklingssamtal. För några elever har läraren haft dubbla utvecklingssamtal. Först ett samtal med både elev och vårdnadshavare och sedan ett med bara vårdnadshavaren. Orsaken är att dessa elever har presterat så lågt i relation till kunskapskraven att det finns en stor risk för att ytterligare förvärra en jobbig skolsituation.

Elevperspektiv. När eleverna pratar om hur lärarna bedömer återkommer de till att de ”kollar vad de kan”. En innebörd av detta är att lärarna lite då och då tittar på eller går igenom vad eleverna har gjort i sina arbetsböcker, på sina surfplattor eller med andra uppgifter de jobbar med. En annan innebörd av att ”lärarna kollar” är kopplat till just prov eller det eleverna kallar för ”kunskapskoll”.

Efter ett prov får eleverna reda på resultatet i form av poäng eller vilka uppgifter de har klarat. Enligt eleverna är proven viktiga för att proven ger information om vad de kan och hur de ligger till. Läraren använder ibland proven för att följa upp eleverna individuellt, ibland hela klassen, så att eleverna får träna mer på det de har missat. Enligt eleverna används inte några bedömningsmatriser i samband med proven. Däremot får de ibland ett diagnostiskt test inför ett prov där läraren ser hur mycket de kan och om de inte kan något får de uppgifter att träna på inför det kommande provet. Ibland ger eleverna varandra återkoppling i form av kamratbedömningar.

Provresultat och uppgifter är också ett innehåll vid utvecklingssamtalen, dessa används av läraren för att informera eleverna om deras kunskapsutveckling. Men när eleverna berättar om utvecklingssamtal talar de även om andra tolkningsgrunder för sina prestationer än antal poäng/rätt. I dessa samtal berättar läraren ämne för ämne hur eleven ligger till i relation till olika nivåer som en elev beskriver på följande sätt: ”Så antingen var man … låg man inte särskilt bra till i ämnena, eller ganska så dåligt, eller rätt så bra, eller väldigt bra.” Dessa nivåer, berättar en elev, jämförs med resultaten från föregående utvecklingssamtal för att se om eleven har förbättrat sig eller försämrat sig i respektive ämne. Flera elever refererar till utvecklingssamtalen som tillfällen där de får information om vad de kan, hur de ligger till och vad de behöver förbättra i skolämnena.

Referensskola 2 – sammanfattande skolprofil

Skolövergipande perspektiv. Referensskola 2 har ett mellanstadium med cirka 50 elever. Skolan har, enligt skolledningen, ett digitalt system för bedömning och dokumentation, som används av all personal. Det genomförs även ett antal gemensamma tester i matematik, svenska och engelska. Det digitala systemet innehåller information om elevernas prestationer, inklusive eventuella anpassningar och åtgärdsprogram. Skolledningen beskriver hur uppföljningen följer ett så kallat ”årshjul” med "mitterminsuppföljningar", där information ska finnas inrapporterad

för alla elever. I likhet med många andra digitala system (såsom de digitala plattformar som nämnts tidigare), markeras elevernas kunskapsnivå med färger för att ge överblick. Informationen används av skolledning och specialpedagog för att följa och utvärdera verksamheten, samt för att allokera resurser. Eftersom resursfördelningen kan ge upphov till viss konkurrens kring befintliga medel förs kontinuerligt en diskussion i arbetslagen kring underlaget och vad som är en rättvis fördelning.

Lärarperspektiv. Skolan har en pågående satsning på genrepedagogik i kombination med Johan Alms Lärandematriser (Alm, 2015), vilket i stor utsträckning påverkat lärarnas bedömningspraktik. Huvudfokus för denna satsning är att tydligt kommunicera förväntningar till eleverna, samt att ge dem goda förutsättningar för att öva och utveckla de kunskaper och färdigheter som efterfrågas. Vid lärarintervjun ges en ingående beskrivning av hur arbetssättet ser ut i praktiken, där formativ bedömning av elevernas resonemangsförmåga får stort utrymme. Detta exemplifieras av undervisning riktad mot resonemang inom samhällsvetenskap. Den summativa bedömningen dokumenteras sedan i den digitala plattformen, men det sker också en dokumentation i form av en portfolio, där konkret material sparas. Sammantaget tyder lärarintervjun på en hög medvetenhet om läroplanens innehåll och tydliga strategier för dokumentation och bedömning.

Elevperspektiv. Eleverna har en väldigt tydlig uppfattning om lärarens bedömningsarbete och bekräftar i hög grad det som framkommer i lärarintervjun. Enligt eleverna har läraren en god uppfattning om deras kunskaper, vad de kan och vad de behöver öva mer på. Eleverna kan även återge vad det är som krävs av dem på olika nivåer och det framkommer att de kontinuerligt får bedöma sina egna prestationer. Att de känner till förväntningarna gör emellertid inte att de upplever undervisningen som enkel. De beskriver det till exempel ändå som svårt att lära sig resonera i SO-ämnen.

Även om skolan inte är med i försöksverksamheten, och därmed inte sätter betyg i årskurs 4, beskriver eleverna hur de frågar sin lärare om betygsliknande omdömen efter ett arbetsområde. Om de vill veta vilket omdöme de fått, har de möjlighet att få reda på det.

Sammanfattande analys

Det blir tydligt att de studerade försöksskolornas bedömningspraktiker i vissa avseenden är väldigt lika varandra men att de också har en del betydande särdrag. En påtaglig likhet mellan dessa skolor är att de kan beskrivas som tydligt fokuserade på elevernas skolresultat. De flesta av försöksskolorna hade redan före försöksverksamheten relativt välutvecklade och tydliga bedömningspraktiker. Det är vanligt att de använder digitala plattformar för att systematiskt samla information om elevers kunskaper. Dessa data ligger till grund för regelbunden återkoppling till elever och vårdnadshavare, för insatser vars syfte är att stärka elevernas prestationer samt vid betygssättning. Åtgärder och specialpedagogiska insatser för att få alla

elever godkända prioriteras på alla försöksskolor. De båda referensskolorna har likartade välutvecklade bedömningspraktiker. Förutom när det gäller betygssättningen skiljer sig inte bedömningspraktikerna på referensskolorna på något avsevärt sätt från praktikerna på försöksskolorna. Även på referensskolorna präglas bedömningspraktikerna av ett systematiskt arbete med insamling och dokumentation av elevernas kunskaper, regelbundna avstämningar och åtgärder för elever i behov av stöd. Digitala plattformar och matriser spelar en central roll i samtliga bedömningspraktiker och har i de flesta fallen gjort det under flera år. Elevernas resultat dokumenteras och synliggörs i dessa plattformar för elever, lärare, skolledare, specialpedagogisk personal och vårdnadshavare. Eleverna ges dessutom ett tydligt ansvar för att följa sin kunskapsutveckling och med utgångspunkt i sina resultat anpassa studiestrategier och grad av ansträngning. Detta elevansvar är ett gemensamt drag på både försöks- och referensskolor, även om det finns skillnader i hur det utformas och vilket stöd som ges till eleverna.

Det finns även skillnader mellan försöksskolorna och referensskolorna. I flera försöksskolor uppges redan vid det första intervjutillfället att lärarna i högre grad förhåller sig till läroplanens skrivningar, för att tolka vad som ska ingå i undervisningen och vad som ska bedömas i olika årskurser, än vad de gjorde innan de satte betyg i årskurs 4. På försöksskolorna finns det även en tendens bland lärarna att i högre grad vända sig till den specialpedagogiska personalen då de ser att en elev riskerar ett underkänt betyg. Lärarna söker stöd i att elever ska uppnå godkända betyg eller för att få råd om hur de ska agera i frågan om att göra undantag i samband med betygsbedömningar (enligt undantagsbestämmelsen). Eleverna på såväl försöks- som referensskolor beskrivs av sina lärare som medvetna om sina resultat och ibland som stressade eller oroliga över sina prestationer. Eleverna på försöksskolorna är dock påtagligt intresserade av att ta del av sina resultat i de digitala plattformarna. På försöksskolorna blir det även tydligt att eleverna i högre utsträckning tenderar att jämföra resultat med varandra, särskilt i samband med att de får sina betyg eller besked om betygsgrundande prestationer. Betygen väcker olika emotioner hos elever på försöksskolorna, både i termer av positiva förväntningar och mer negativ stress.

Även några skillnader mellan de olika försöksskolornas bedömningspraktiker kan urskiljas. Ett särskiljande drag är att en del skolor sedan tidigare ägnat avsevärd kraft åt att utveckla lärarnas arbete med bedömning medan andra skolor använder försöksverksamheten som ett incitament för att initiera eller fördjupa lärarnas kompetens i arbetet med bedömning. Ett annat särskiljande drag är att skolorna agerar olika i samband med att de delar ut betygen till eleverna. Vissa skolor har betygssamtal med eleverna, vissa delar ut betygen i klassrummet och ytterligare andra skickar hem betygen per post.

Några likheter och skillnader avseende skolornas förutsättningar är även viktiga att ha i åtanke när resultaten som beskrivits här tolkas. Alla försöksskolor, förutom en är friskolor och de är,

med undantag av Deltaskolan, relativt lika i storlek. Den av försöksskolorna som kanske tydligast skiljer sig från de övriga är Epsilonskolan där bedömningspraktiken varit svår att beskriva då den påverkats av stor personalomsättning. Värt att beakta är även att förutsättningarna för den andra intervjuomgången förändrades på Betaskolan och på Gammaskolan (se även *Metodval och studiens genomförande* och *Resultaten i förhållande till studiens urval* i denna rapport).

Förändringar i bedömningspraktikerna

När det gäller de förändringar som identifierats på försöksskolorna i den här studien är det viktigt att ha i åtanke att det handlar om en period av ungefär ett år mellan den första och den andra intervjuomgången. Vi uttalar oss därmed inte om förändringar på lång sikt utan de förändringar som beskrivs kan snarast betraktas som justeringar inom den befintliga bedömningspraktiken.

Läroplansmålen spelar en central roll för bedömningspraktiken på såväl försöks- som referensskolor som deltog i studien och läroplansmålen tydliggörs genom de digitala plattformarna och betygsmatriserna. En förändring på samtliga försöksskolor, som kunde anas redan vid den första datainsamlingen och som blev tydligare vid den andra, är dock att målen accentuerats ytterligare för årskurs 4 och 5. Flera av de förändringar som uppstår kring bedömningspraktiken i dessa årskurser är relaterade just till att man ska sätta betyg. Lärarna samtalar mer om kunskapskraven och man tar stöd av varandra, men också av specialpedagogerna, i tolkningen av kunskapskraven. Kunskapskraven blir därmed mer styrande för undervisningen vilket även uppmärksammats i andra studier. Vår analys visar att vissa lärare upplever att tiden för ”utsvävningar” minskat vilket ligger i linje med forskning som visat att lärares möjligheter att följa upp elevers frågor och undringar har minskat (Wahlström & Sundberg, 2015; 2018). Därtill kommer ökade krav på lärare och elever att hinna med allt innehåll som specificeras i kursplanerna och att samla in betygsunderlag i relation till alla kraven. Våra resultat indikerar att det finns skillnader mellan ämnen i elevernas möjlighet att visa sina kunskaper i relation till vissa mål. En lärare beskriver till exempel att samma mål prövas fler gånger i ämnet svenska men att det inte hinns med i de samhällsorienterande ämnena. Vidare blir lärarna enligt en del utsagor ”vassare” på att sätta betyg och de blir mer angelägna om att dokumentera elevernas kunskapsutveckling i lärplattformar. Att lärarna blir bättre på att sätta betyg, vilket våra resultat indikerar, betyder dock inte nödvändigtvis att de blir bättre på att undervisa eller på att bedöma (jämför Lipnevich & Smith, 2018). Det accentuerade behovet av att dokumentera leder även till att fler bedömningar görs och framförallt betygsgrundande bedömningar. Skälet till att lärarna så lätt hamnar i summativa bedömningar är att de är angelägna om att ha ett stabilt underlag för att kunna motivera de betyg de sätter och för att summativa bedömningar upplevs ge mer rak och tydlig information om elevernas progression. Den ökade fokuseringen på betyg och resultat syns också i kommunikationen med elever och vårdnadshavare vilka, enligt rektorer och lärare, blivit mer

angelägna om att få veta mer om betygen eleverna får och om grunden för betygssättningen. Dessa praktiker som införs för att stödja betygssättningen kan sägas vara både väntade och önskvärda ur ett betygssättningsperspektiv. En del av de här beskrivna förändringarna har dock sidor som beskrivs som huvudsakligen positiva eller negativa av informanterna.

På plussidan innebär dessa förändringar:

- En ökad transparens och tydligare målrationalitet, vilket uppskattas av vissa elever i den här studien.
- Att lärarna i högre utsträckning kontaktar specialpedagogisk personal då de är oroliga för att en elev ska få ett underkänt betyg. Den ökade transparensen kan därmed ha betydelse för vilka elever som får ta del av de specialpedagogiska resurserna, då systemet med fastställda kravnivåer definierar vilka som ska få särskilt stöd eller inte (jämför Persson, 2019).
- Att lärare och skolledare talar mer om kunskapskraven och tolkningar av dessa sinsemellan i samband med att de gör sina betygsbedömningar.

På minussidan innebär dessa förändringar:

- Att vissa elever kan bli mer stressade av att vid upprepade tillfällen påminnas om hur de ligger till, vilket kan få konsekvenser för deras fortsatta motivation och lärande. Detta förstärks när eleverna kan följa sin utveckling i sina mobiltelefoner.
- Att eleverna jämför sig mer med varandra, vilket kan vara särskilt känslomässigt problematiskt för lågpresterande elever (jämför Löfgren, 2021). Det ökade synliggörandet av elevers prestationer kan vidare skapa situationer då även skolledare och vårdnadshavare jämför elevers resultat och betyg. Skolledare uttrycker till exempel att de jämför och ingriper i lärarnas bedömningar och betygssättning då vårdnadshavare hör av sig.
- En risk att lärares och elevers möjlighet till spontanitet minskar då undervisningen blir mer styrd, något som inte minst kan slå mot elevers nyfikenhet (se Adolfsson & Alvunger, 2018).

5 Tematiska analyser av fyra områden

I skolprofilerna (se kapitel 4 i denna rapport) har vi presenterat en i huvudsak deskriptiv bild av respektive deltagande skolas bedömningspraktik. I detta kapitel redovisas resultatet av fördjupade tematiska analyser inom fyra utvalda områden. Det är innehållsliga områden som utifrån studiens syfte och perspektiv har funnits vara framträdande eller återkommande i data från de skolor som infört betyg från och med årskurs 4. Områdena har följande rubriker: *Betygens effekter för lärares arbete och didaktiska beslut, Digitala plattformar och betygsmatriser, Ansvarsfördelning mellan skola, lärare och elever* samt *Elevers reaktioner och emotioner på de första betygen*. I det följande redovisas utfallet av analysen i form av ett eller flera bärande teman inom vart och ett av de fyra områdena. Inom varje område görs också jämförelser med referensskolorna. Kapitlet avslutas med några frågor som analyserna väckt och som vi återkommer till i rapportens avslutande kapitel.

Betygens effekter för lärarnas arbete och didaktiska beslut

Under den här nledande rubriken fördjupas analysen av skolornas bedömningspraktiker ur ett lärarperspektiv. Hur upplever och uppger lärarna att deras arbete och de didaktiska val de gör har påverkats av försöksverksamheten med betyg? I form av fyra teman presenteras några av de avtryck försöksverksamheten med betyg har gjort i lärarnas arbete med bedömningar, undervisning och kommunikation med elever och vårdnadshavare. Det första temat rör en ökad betoning på rättvisa vid bedömningar och hur det inverkar på lärarnas arbete med att samla in och tolka information. Det andra temat belyser förändrade krav på lärares kommunikation om bedömningar. Det tredje temat handlar om att lärare försöker mildra vissa effekter av att eleverna får betyg och det fjärde temat behandlar avslutningsvis hur lärarna tar sig an själva betygsättningen och innebörder den kan ha för dem.

Betygens inverkan på lärarnas syn på och genomförande av bedömningar

Enligt lärare vid fyra av försöksskolorna medför införandet av betyg att det blir viktigare för dem att göra korrekta bedömningar av elevernas kunskaper. Deras synsätt på och personliga värderingar av rättvisefrågor kopplat till bedömningar påverkas således av att de ska sätta betyg. Detta gör, menar lärarna, att de ”tänker till” mer i sitt arbete med bedömningar och att de i högre grad är noggranna med hur de genomför kunskapsbedömningar. En lärare använder sig av det metaforiska uttrycket ”kniven på strupen” för att förklara skillnaden mellan att sätta ett betyg och att göra andra kunskapsbedömningar:

> Man bedömer ju hela tiden, men när man ska värdesätta en bokstav så känns det lite mer kniven på strupen, att nu ska det bli rätt verkligen, inte bara säga att man har nått målen, eller över målen, eller inte (Försöksskola, lärare).

Citatet illustrerar skillnaden mellan att skriva omdömen eller sätta betyg som en del lärare upplever i och med försöksverksamheten. Det senare ställer högre krav på exakthet, precision och anpassningar vad gäller insamling och tolkning av bedömningsunderlag. Att sätta betyg ökar enligt flera lärare vikten av att göra rätt och bedöma rättvist. Lärare vid samtliga försöksskolor uppger att arbetet med betygssättning föranleder dem att på ett eller annat sätt samtala med och ta stöd av kollegor för att uttolka och förstå innebörden av betygskriterier och hur de ska tillämpas. Det handlar om att hjälpas åt att reda ut hur bedömningskriterier ska tolkas och förstås och hur kunskapskraven kan anpassas för årskurs 4 och 5. Det handlar också om hur enskilda elevprestationer ska värderas gentemot kunskapskrav och i en del fall vilket terminsbetyg en elev ska få. En lärare uppger att de har mycket kollegiala diskussioner av arten ”Hur ska jag bedöma den här, och är det ett D eller är det ett C, vad tycker du?” Och en lärare på en annan försöksskola dubbelkollar och frågar kollegor om råd när det uppstår osäkerhet kring bedömningar av betygsunderlag eftersom att hon är mån om att inte göra några fel vid dem. Vid en av försöksskolorna diskuterar några av lärarna provfrågors lämplighet i relation till aktuella kunskapskrav. Enligt flera informanter stimulerar införandet av betyg till kollegiala diskussioner om hur kunskapskrav, enskilda elevprestationer och samlade betygsunderlag ska tolkas. De samtalen sker både informellt kollegor emellan och mer formellt vid planerade lärarmöten, och en lärare menar att på hennes skola så har sambedömningen ökat under försöksverksamhetens gång för att lärarna ska känna sig säkra på att de sätter rättvisande betyg. På tre försöksskolor, har lärare dessutom tagit kontakt med externa experter för att få stöd i sitt arbete med att tolka och betygsätta enskilda elevprestationer.

Utöver tolkning av underlag är lärare vid fyra av försöksskolorna måna om att se till att samla in och dokumentera flera olika betygsunderlag, och försäkra sig om att de har ett allsidigt underlag. Det styrs dels av ämnesmatriserna i skolornas digitala plattformar där lärarna ska markera att de har samlat in vissa betygsunderlag, och dels av lärarnas egna ambitioner att ha ordentligt med bedömningsunderlag. En lärare uppger att de, för att försäkra sig om rättvisa betyg, nu bedömer fler förmågor i årskurs 4 än de gjorde innan:

> Men i år har vi då gjort en större insats, för att bedöma fler förmågor i årskurs fyra, för att det ska bli då ett mer rättvist betyg och ja, så att det, det har varit, och det är klart att det är ytterligare en, en arbetssyssla för läraren (Försöksskola, lärare)

Lärare vid två försöksskolor uppger att de nu tänker mer på vad och hur de bedömer och de ser till att bedöma fler av kursplanernas förmågor i årskurs 4 än vad de gjort tidigare.

Några lärare är måna om att samla in ytterligare underlag för elever som inte riktigt verkar ha gjort sig själva rättvisa vid ett summativt bedömningstillfälle på grund av tidspress, slarv, eller missförstånd. Det samma gäller när läraren tycker att ett underlag pekar mot ett lägre betyg än

vad läraren tänker sig att eleven borde kunna nå. Elever i riskzonen för att få betyget F i något NO-ämne vid en försöksskola får med sig kompletteringsuppgifter hem som läraren sedan testar vid ett senare tillfälle. En lärare vid en annan skola berättar att hon ibland låter elever ”få en chans till” och svara på ytterligare frågor för att visa sina kunskaper för att eventuellt nå det högre av två betygssteg, och två lärare på en tredje skola gör på liknande sätt. I citaten nedan tittar intervjuaren och en av de lärarna tillsammans på ett bedömningsunderlag för en elev:

> Lärare: Här är bara slarv, han har, han har slarvat, så enkelt är det och det har han gjort där också men jag tror att han blev lite övermodig.
>
> Intervjuare: Ja okej, det gick lite för fort.
>
> Lärare: Ja. Och därefter fick han sitta sen med mig och göra typ 10 uppgifter
>
> Intervjuare: Ja, av samma karaktär.
>
> Lärare: Av samma karaktär, där han fick alla rätt på alla.
>
> Intervjuare: Okej. så man kan säga, hela tiden gör du individualiserade bedömningar
>
> Lärare: Ja, det är synd om honom att sätta ett B för att han på ett mål, en gång var stressad, det är inte schyst (Försöksskola, lärare).

Den här läraren vill inte sätta betyget B på grund ett potentiellt missvisande underlag och ger eleven en ny möjlighet.

Samma lärare gör också separata ”E-prov” för ett fåtal elever, vilket är enklare versioner av ordinarie prov. Om dessa elever inte får anpassade prov, menar läraren att risken är stor att eleverna känner att de inte klarar något och blir blockerade i en provsituation och underpresterar. En lärare poängterar vikten av att ha med provfrågor för olika betygsnivåer, så att eleverna kan visa sina förmågor i enlighet med betygsskalans steg. Därför lägger han mer tid på val av provfrågor och provkonstruktion. De här lärarna kan sägas utveckla mer differentierade bedömningspraktiker vad gäller summativa bedömningar till följd av betygen. Det innebär att de nu i högre grad än tidigare anpassar utformning och insamling av bedömningsunderlag på gruppnivå i relation till innehåll i styrdokument, och på individnivå baserat på enskilda elevers förutsättningar eller tidigare prestationer.

En tydlig följd av deltagandet i försöksverksamheten är att arbetet med att bedöma elevernas kunskaper får en delvis annan innebörd för en del av lärarna än det haft tidigare och att det är en arbetsuppgift de nu uppfattar att de behöver lägga än större vikt vid. Det betyder inte att lärarna inte har arbetat noggrant med kunskapsbedömningar tidigare, men flera betonar att de till följd av införandet av betyg nu ser ett större allvar i detta arbete och att det därmed blir

viktigt att bedöma elvernas kunskaper på ett sakligt och rättvist sätt. Det är skillnad, menar de, på att sätta ett betyg i form av en bokstav gentemot att skriva ett omdöme eller ange om en elev har nått målen eller ej. I intervjuerna ger några av lärarna exempel på hur de dubbelkollar betygsbedömningar med kollegor, går tillbaka till och går igenom betygsunderlag en gång till eller tänker till en extra gång i sitt arbete med summativa bedömningar.

På så vis blir införandet av betyg ett incitament för lärarna att i högre grad än tidigare vara noggranna med hur de samlar in bedömningsunderlag och tolkar insamlad information. Bedömningsunderlaget anpassas för att passa de nya kraven för betygssättning och får därmed karaktären av betygsunderlag. Styrdokument i allmänhet och kursplanernas kunskapskrav i synnerhet verkar få en mer framträdande roll i lärarnas arbete med att planera, konstruera och värdera betygsunderlag. En större kvantitet av bedömningar är ytterligare en konsekvens av att lärarna nu i högre grad än tidigare vill försäkra sig om att de täcker in kursplanens kunskapskrav och har ordentligt med underlag för att kunna motivera satta betyg gentemot elever och vårdnadshavare. Lärare vid samtliga försöksskolor uppger vid den andra intervjuomgången att antalet summativa bedömningar har ökat under försöksverksamhetens gång. Enligt en lärare sker det på bekostnad av de formativa bedömningarna.

Sammanfattningsvis har betygen, enligt flertalet av lärarna, på ett eller annat sätt lett till att de tänker mer på vad och hur de bedömer i summativt syfte.

Även lärarna i de båda referensskolorna berättar att de utgår från centralt innehåll i kursplanerna och kunskapskraven när de planerar för och genomför summativa bedömningar i slutet av arbetsområden. De är i likhet med flera lärare i försöksskolorna måna om att samla in flera olika underlag och att tolka elevers prestationer i relation till de nationella kunskapskraven. En skillnad är däremot att lärarna i referensskolorna inte är lika upptagna av, eller betonar vikten av, att bedöma rättvist eller att ge vissa elever upprepade möjligheter att visa sina kunskaper för att de ska få ett bättre omdöme. De verkar inte heller ägna sig åt sambedömning eller kollegiala diskussioner kring summativa bedömningar i samma omfattning som lärarna på försöksskolorna.Utan det sker primärt vid mer avgränsade tillfällen som till exempel i samband med nationella prov.

Förklara, exemplifiera och diskutera betygssättning med elever och vårdnadshavare

En aspekt flera lärare vid de fem försöksskolorna återkommer till, men på lite skilda sätt, är att införandet av betyg i årskurs 4 har betydelse för hur lärarna kommunicerar kring bedömningar med elever och vårdnadshavare. I lärarnas arbete ingår sedan tidigare att informera elever om bedömningar och kunskapsutveckling men nu tillkommer att kommunicera hur kunskaper ska betygsättas och vad som skiljer olika betygsnivåer åt. I och med försöksverksamheten beskriver också några av lärarna att de nu behöver kunna förklara, och i en del fall ingående motivera, hur betygssättning går till för berörda elever och deras vårdnadshavare. Detta är en tydlig

skillnad i lärarnas arbete jämfört med när de eleverna inte får betyg i årskurs 4. Vidare framgår det att frågor om betygssättning och värdering av prestationer också blir ett lektionsinnehåll, och att flera lärare uppger att de nu på andra sätt än tidigare tar upp innehåll från kursplaner, mål och bedömningsmatriser (kunskapskrav) med eleverna.

I intervjuerna framkommer det att det ofta kan vara svårt för lärarna att förklara för eleverna hur betygssystemet fungerar, vad olika kunskapskrav betyder och vad skillnaderna är mellan två skalsteg i betygsskalan. Två lärare vid olika försöksskolor menar att betygssystemet blir väl abstrakt och är svårt för elever i årskurs 4 att förstå. Att det är svårt för eleverna att förstå hur betygssystemet fungerar leder också till att en del elever ifrågasätter sina betyg och att lärarna då får försvara eller förklara sin betygssättning:

> Alltså det är några som tycker ”ja men jag borde få högre betyg” det är det ju och det är dom som tycker att ”ja men jag har gjort så mycket bättre” och då får man visa ”ja men du har tyvärr inte det” Och jag har jättemånga gånger jag har skrivit ja men tre E och två A, tyvärr det blir bara ett E, så dom ska försöka bli införstådda i att jag får inte ge bättre (Försöksskola, lärare).

Läraren från exemplet ovan menar att det är svårt att få alla elever att riktigt förstå hur betygssystemet fungerar och att det därför uppstår en del tillfällen där läraren behöver förtydliga och försvara sin betygssättning.

Att prata med eleverna i årskurs 4 om betyg och förklara betygssystemet och betygssättningen är en ny och svår uppgift enligt några av lärarna. Ett vanligt förekommande sätt att göra detta på, som nämns i lärarintervjuerna på flera skolor, är att eleverna får ta del av exempeluppgifter. Det kan vara att lärarna gör egna exempel på hur en ”E-text” kan se ut eller att läraren plockar fram och delar ut elevsvar från gamla prov och uppgifter för att visa på hur skillnader i kvalitet mellan prestationer och betygssteg kan te sig. Därmed blir exempeluppgifter och tidigare elevers prestationer på olika betygsnivåer ett innehåll i undervisningen, och att producera exempeluppgifter och ta fram lämpliga elevalster för att illustrera betygsnivåer blir en arbetsuppgift för lärarna. En lärare nämner att eleverna får se Skolverkets filmer om betygssättning medan en lärare vid en annan försöksskola berättar att de pratar mycket med eleverna om viktiga begrepp i kursplanernas centrala innehåll, vad eleverna ska kunna, hur de ska arbeta på lektionerna och hur läraren kommer att bedöma och betygsätta det. Lärare vid två försöksskolor beskriver på liknande sätt hur mål och bedömningskriterier nu blir ett innehåll i undervisningen. Här följer ett utdrag från en intervju med en lärare:

> Men sen inför varje nytt arbetsområde, om jag börjar med kemi till exempel, så gör jag en planering i SchoolSoft där man kopplar kunskapskrav och centralt innehåll. Och det där går jag igenom med eleverna första lektionen, eller andra, att då visar jag upp

> Skolverkets formuleringar, vilket knappt vi lärare förstår alla gånger, och än mindre barnen då. Men går igenom dom, tittar på C-nivån: ”Ja, jag vill att ni ska kunna det här när vi är klara.” Och så exemplifierar jag och jag förtydligar vad det innebär egentligen, så att då kan det vara en tre, fyra kunskapskrav som jag går igenom då (Försöksskola, lärare).

En effekt av försöksverksamheten förefaller vara att innehåll i läroplanen blir ett mer explicit innehåll i undervisningen och en del i lärarnas ansträngningar för att förklara för eleverna på vad och hur de blir betygsatta. Enligt flera av lärarna pratar de mer med eleverna om mål- och kunskapskrav, centralt innehåll och bedömning av elevernas kunskaper än de gjort tidigare i årskurs 4.

Det faktum att eleverna får terminsbetyg gör att lärarna också har att ta ställning till om elever ska få betyg på enskilda uppgifter och prov eller inte. I den frågan beskriver lärarna att de gör på företrädesvis tre olika sätt. En del lärare skriver ut vilket betyg eleverna får på enskilda prov och uppgifter. En del lärare markerar med grönt och rött i matriser med tre kunskapsnivåer medan andra enbart skriver kommentarer om hur det gått. En lärare säger att hon skrev ut betyg till en början men slutade med det eftersom hon inte ville att eleverna skulle jämföra sig med varandra. En lärare vill egentligen bara skriva kommentarer men upplever att eleverna har svårt att ta till sig när de inte får se betyget på provet.

Oavsett hur lärarna väljer att göra med kommentarer och betyg på prov och uppgifter måste de i och med att eleverna ska få terminsbetyg ta ställning till denna fråga på ett helt annat sätt än tidigare, eller jämfört med vad lärarna vid referensskolorna gör. På referensskolorna använder lärarna sig av enbart kommentarer eller återkoppling med stöd av bedömningsmatriser. Vid den ena referensskolan ger läraren muntlig och skriftlig återkoppling i relation till vad eleverna har klarat och inte klarat på ett prov eller i en uppgift, ofta med kommentarer om vad de kan förbättra eller behöver träna mera på. Den läraren använder sig inte av bedömningsmatriser för det, men det gör däremot läraren vid den andra referensskolan. Den sistnämnda läraren låter först eleverna göra en självbedömning i bedömningsmatrisen innan de lämnar in en bedömningsuppgift, och sedan bedömer läraren uppgiften gentemot matrisens nivåer och lämnar tillbaka den till eleven med information om de behöver komplettera något.

Vid försöksskolorna är det inte bara eleverna som behöver bli insatta i betygssystemet eller som har synpunkter på lärares betygssättning. En del av lärarna får även ägna viss tid åt att både förklara och försvara betygssystem och betygssättning gentemot elevernas vårdnadshavare. En lärare ger följande bild av de utmaningar det kan innebära:

> Vi har, vad heter det, massa med föräldrar som har ursprung i mellanöstern och att dom har funderat att, ja, men om det är ett system som är liknande; att ja, men dom bästa

> eleverna i klassen får ett A och ja, så, så finns det en trappa kring det. Men ja, dom har inte riktigt förstått hur- hur- hur vi sätter betygen och det har krävts mycket ansträngning, när man väl tror att ”ah, nu har dom, nu har dom greppat det”, så nästa vecka så är det då ”ja, nä, men hur var det nu igen?”. Så ja, jag tror att föräldrarna har upplevt att det är väldigt svårt och- och främst fyrorna har tyckt att det har varit jätteförvirrande med betygssättningen. (Försöksskola, lärare)

Exemplet ovan är hämtat från en lärarintervju på en av försöksskolorna där en betydande del av vårdnadshavarna har erfarenheter av betygssystem från andra länder och där många inte heller har svenska som modersmål. Men det finns också vårdnadshavare på försöksskolor med en låg andel elever med utländsk bakgrund som har svårt att riktigt förstå enskilda summativa bedömningar läraren gör eller hur betygssystemet är utformat. En lärare på en av de skolorna framhåller att det tar en del tid att få vårdnadshavare att förstå att betygssystemet, och vad ett skalsteg motsvarar, skiljer sig från tidigare betygssystem:

> Men sen att föräldrar gärna jämställer bokstavsbetygen med 1 – 5, och tror att 5 och A är samma, men det är ju inte riktigt så, det krävs väl lite mer idag för att få det där A:et, så det har jag fått prata ganska mycket om med föräldrarna. (Försöksskola, lärare)

Om det är svårt för en del vårdnadshavare att ta till sig lärarens förklaringar eller att förstå sig på hur betygssättningen går till, så är andra betydligt mer insatta i lärarnas arbete med att sätta betyg. Vid en av skolorna med stor andel föräldrar med högskoleutbildning är det, enligt en av lärarna, inte ovanligt att vårdnadshavare har god insikt i vad läraren har dokumenterat i den digitala lärplattformen och det händer att de framför synpunkter på lärarnas betygssättning. Det kan röra insamling av underlag, lärarens tolkning av en elevs prestationer eller innebörden av ett kunskapskrav. De tillgängliga matriserna i kombination med införandet av betyg tycks, vid skolor där vårdnadshavarna har personliga förutsättningar för att tillgodogöra sig bedömningsinformation, i en del fall leda till fler synpunkter på lärarnas bedömningar än innan försöksverksamheten. Lärare vid fyra försöksskolor uppger att de får frågor kring enskilda elevers betyg från vårdnadshavare. Det finns också enstaka fall där missnöjda vårdnadshavare har hört av sig till skolledningen.

Lärare på två av de fyra skolorna ovan framhåller att betygen ibland förenklar och underlättar kommunikationen med elevernas vårdnadshavare. Vad de menar med det är att vårdnadshavare ibland tenderar till att tolka omdömen i årskurs 4 och 5 välvilligt och det är först när betygen sedan kommer i årkurs 6 som de får klart för sig att ”mer än godkänd” inte betydde högsta betyget eller att ”inte når målen” betyder underkänt. Jämfört med att meddela att en elev är mer än godkänd i ett ämne eller inte når målen, blir det genom betygen lättare att få vårdnadshavarna att förstå elevens egentliga prestationsnivå.

Införande av betyg i årskurs 4 verkar sammantaget ha ökat vårdnadshavarnas benägenhet att höra av sig till skolan för att ställa frågor om och diskutera hur deras barn blir bedömda. Det ställer i sin tur krav på att lärarna är beredda på att kunna förklara och legitimera sina kunskapsbedömningar och sin betygssättning. Det är också något en del lärare rustar sig för i försöksskolorna. Några lärare uttrycker det som att de behöver ”ha på fötterna” så att de med stöd i ett gediget underlag kan visa och förklara varför en elev har fått ett visst betyg genom att hänvisa till att de har grönmarkerat ett kunskapskrav eller inte i matrisen. Att samla in ett stort bedömningsunderlag för att känna sig trygg inför samtal med vårdnadshavare eller för att behöva legitimera summativa omdömen är inte något lärarna vid referensskolorna tar upp. De beskriver hur de samlar in flera olika bedömningsunderlag för att bedöma elevernas kunskaper, men inte att de skulle behöva ett omfattande underlag för att försvara eller legitimera sina omdömen. En av lärarna uttrycker det som att han informerar föräldrarna om elevernas prestationer efter varje arbetsområde så att de kan se hur det har gått för deras barn, och sedan går de vidare till nästa arbetsområde.

Försöksverksamheten med betyg har enligt lärarna haft betydelse för deras kommunikation kring och av kunskapsbedömningar. Att eleverna ska få betyg medför att lärarna behöver förklara, motivera och exemplifiera graderade kunskapsbedömningar på andra sätt än vad de brukar i årskurs 4 och 5. Det gör att en del lärare menar att de lägger mer tid på att förbereda material om och undervisa om innehåll kopplat till mål, kunskapskrav och betygsnivåer. En gemensam erfarenhet av att ha varit med i försöksverksamheten, som lärare vid samtliga försöksskolor lyfter fram, är att arbetet med betyg och betygssättning är tidskrävande.

Behov av att mildra oönskade effekter av betyg

Att eleverna ska få terminsbetyg, och att de vet att uppgifter och prov är viktiga betygsunderlag, medför enligt lärare på tre försöksskolor ibland ogynnsamma eller oönskade konsekvenser. I relation till skolans resultatnivå och elevernas förutsättningar verkar orsakerna till de här konsekvenserna av betyg skilja sig åt mellan skolorna. Men gemensamt är att det handlar om att elever visar tydliga tecken på oro, stress, nedstämdhet eller besvikelse. Det kan också vara att elever till följd av ett betyg ger uttryck för kritiska synsätt på sig själva, på sin förmåga eller sina ambitioner. För lärarna handlar det om att arbeta både proaktivt och reaktivt för att så gott det går förebygga och mildra vad de ser som negativa konsekvenser av betyg för vissa elever.

I intervjuer med lärarna, framkommer det att man på flertalet skolor valt att inte prata särskilt mycket om betyg i vardagen. Istället hänvisar man till matriserna i de digitala plattformarna, alternativt fokuserar man på elevernas utveckling och talar hellre i termer av ”kunskap”. På ett förebyggande plan uppger några lärare att de försöker tona ned betydelsen av betyg och avdramatisera betyg och betygssättning. De menar att de understryker för eleverna att de inte ska känna någon press över att få betyg utan att det handlar om att få information om var man

befinner sig i sin kunskapsutveckling just då. Några lärare uppmuntrar sina elever att hålla sina betyg för sig själva, och att de bara ska jämföra sig med sig själva.

I en del fall ser lärarna att betyg riskerar att påverka elever negativt på ett eller annat sätt och då försöker de prata med dem och stötta dem. Det kan vara inför betygssättningen eller om en elev är besviken på ett specifikt betyg. Av intervjuerna framgår det att de här negativa effekterna kan uppträda i relation till hela betygsskalan. En sådan problematik rör elever som omgärdas av stora förväntningar på höga betyg. För dem kan ett annat betyg än A innebära ett misslyckande i elevens eller vårdnadshavarnas ögon. Det finns också exempel från två av försöksskolorna där vårdnadshavare, i lärarens ögon, har försökt att mana på sitt barn mot höga betyg på olyckliga sätt. Lärarna försöker att prata med berörda elever och vårdnadshavare om hur de upplever situationen och diskutera vad som är rimliga förväntningar.

I andra änden av betygsskalan kan ett E ge upphov till liknande reaktioner från elever. Två lärare vid en försöksskola berättar att många av deras elever kämpar hårt får att klara av skolan och när de då får ett E eller rent av ett F, eftersom de inte klarat av att visa förmågorna för högre betyg, så känner de att de inte är så duktiga som de trodde. Det är något lärarna upplever stressar de eleverna och de försöker dämpa den stressen. Ett lägre betyg kan också hämma elever eller leda till att de inte tycker att det är lönt att kämpa mer eftersom det är så svårt att få ett högre betyg. Eleven ser sig som en ”E-elev”, eller i värsta fall en ”F-elev”. En lärare beskriver processen så här:

> För det finns ju dom eleverna också som kan identifiera sig med sitt betyg, även fast vi inte har uppförandebetyg eller liknande, att man liksom är lite så här ”Är jag bara ett E?” eller nåt liknande. Och det är ju det som jag vill sudda ut. (Försöksskola, lärare)

Det läraren ovan ger uttryck för är att det finns en risk för etikettering i relation till ett visst betyg, och att eleven då ställer in sig på att hen inte kan få ett högre betyg. Läraren i citatet ovan beskriver det här som en utmaning i sitt arbete och att det är svårt att hitta sätt för att möta och hantera den typen av elevreaktioner.

En annan aspekt av låga betyg är när elever reagerar kraftigt känslomässigt efter att de fått reda på ett resultat eller betyg. En lärare återger hur elever på hennes skola blivit så besvikna över ett betyg att de lägger sig på golvet i klassrummet och gråter. Läraren försöker trösta och stötta men medger att det är svårt att möta och hantera de här reaktionerna hos elever i årskurs 4. En av lärarna vid en av de andra försöksskolorna beskriver liknande erfarenheter i samband med att elever får tillbaka provresultat med rött i den tillhörande bedömningsmatrisen. Insikten om att provresultatet kan leda till ett F i betyg är jobbigt för en del elever. Det är en skillnad vad gäller prov i och med att de får betyg menar läraren, som i sin tur får försöka stötta de eleverna. Oro inför prov återfinns emellertid också på en av referensskolorna. Där uppger läraren att hon

ibland försöker avdramatisera kommande prov för att milda en del elevers oro eller symptom på prestationsångest. Samma lärare har vid några tillfällen även genomfört dubbla utvecklingssamtal (ett med bara vårdnadshavarna) för att inte späda på en redan besvärlig skolsituation för lågpresterande elever.

Sammantaget framkommer det att låga betyg, eller lägre betyg än förväntat, får konsekvenser för en del elever på försöksskolorna i form av besvikelse, stress, oro och självkritik. Lärarna försöker tona ned betydelsen av betyg, skicka hem betygen med post, lugna, stötta och trösta, men de framhåller att de ändå upplever att det är svårt att bemöta och härbärgera elevernas affektioner. Elevers reaktioner på att bli betygsatta och få betyg får påtagliga konsekvenser för lärarnas arbete, och verkar stundom ställa stora krav på de relationella och omhändertagande aspekterna av läraryrket. Det aktualiserar frågan om vilket ansvar skolor och lärare har för de reaktioner och emotioner som betyg väcker hos eleverna, samt i vilken grad ansvaret lämnas över till vårdnadshavare att hantera elevers negativa känslor kopplade till betygen.

Lärares betygssättning – tillvägagångssätt och innebörder

En uppenbar konsekvens för lärarna i försöksskolorna är att de nu ska sätta betyg istället för att ge skriftliga omdömen varje termin. Av intervjuerna framgår det att lärarna tar sig an den uppgiften på i huvudsak tre sätt. Det första sättet är att läraren läser av och väger samman vad de har fyllt i elevernas ämnesmatriser i skolans digitala lärplattform eller andra matriser läraren har tillgång till. Sedan för de in betygen i betygskatalogen. En lärare beskriver hur hon går tillväga:

> Och sen så fyller jag i matrisen på SchoolSoft och då kan jag ju läsa av hur betyget ser ut och sen så skrev, skrev vi in det, precis som man gör med årskurs sex och uppåt, och sen så skickades det då hem till föräldrar, i kuvert till vårdnadshavare (Försöksskola, lärare)

I och med att lärarna under terminens gång har fyllt i matriserna, och dokumenterat utfallet av ett antal bedömningstillfällen, handlar själva betygssättningen i praktiken om att gå igenom de gjorda markeringarna i matriser och läsa av vilket betyg det blir. Lärarna som gör på detta sätt ser inte den slutliga betygssättningen som någon stor sak, utan det blir mer av en administrativ uppgift.

Det andra sättet att sätta betyg innebär att läraren, utöver skolans gemensamma ämnesmatriser, tar stöd i egna anteckningar och andra underlag och väver in dem i betygssättningen. Så här svarar en lärare på en fråga om hur han använder SchoolSoft (matriser) vid betygssättningen:

> Ja, både och. Jag har anteckningar på datorn i Excel eller vad det nu kan vara och så tittar på om jag har haft ett matteprov så kan jag gå tillbaka och titta lite där (Försöksskola, lärare)

De lärare som gör ungefär som läraren i utdraget ovan kompletterar sina markeringar i ämnesmatrisen genom att beakta andra anteckningar, övriga underlag och intryck från lektioner och så väger de samman den samlade informationen för att komma fram till vilka betyg de ska sätta. Matriserna är vägledande i betygssättningen, men annan information används också.

Lärarna på en av skolorna skiljer sig lite från lärarna på övriga skolor. När det kommer till betygssättning utgår de i första hand från de underlag det har samlat in under terminen, inte ackumulerade resultat i en digital ämnesmatris. Sedan går de igenom de olika betygsunderlagen och kontrollerar hur eleverna har presterat i relation till dessa underlag, moment för moment eller arbetsområde för arbetsområde, för att komma fram till vilka betyg de ska sätta.

Oavsett tillvägagångsätt verkar lärarna anse att det i de flesta fall inte är några större svårigheter att sätta betyg, i betydelsen att avgöra vilket betyg en elev ska få. Men för elever som ligger på gränsen mellan två skalsteg blir betygssättning svårare och tolkningen av underlag mer krävande. I enstaka gränsfall mellan betygen E och F kan det bli extra svårt. Lärare på tre försöksskolor uttrycker att det ibland är jobbigt att sätta betyg i de fall betygssystemets krav kolliderar med elevers behov. Det handlar om pressen att sätta ett lågt betyg trots att en elev i flera avseenden har visat goda kunskaper (men inte tillräckliga), eller att eleven har ansträngt sig och presterat väl utifrån sina förutsättningar, men inte riktigt nått alla kunskapskrav. Så här uttrycker sig en av lärarna:

> Så att jag kan ärligt säga att jag hade en elev som låg på gränsen mellan F och E men som har kämpat och som ändå har visat mig, jag kanske hade velat sett lite, lite mer, men jag kände ändå att all den här kampen och det här också och när jag. Då tänker jag ju nästa steg, hur känner den här eleven om den får ett F, hur känner den om den får ett E. (Försöksskola, lärare)

I de här fallen pressas läraren mellan betygssystemets ramar och tänkbara konsekvenser betyget kan få för elever. En del av dessa svåra avvägningar och jobbiga beslut för lärarna är således en följd av att lärarna ska sätta betyg istället för att ge omdömen, och här verkar också elevernas ålder och att de går i årskurs 4 spela in. En lärare säger följande om att ge elever F:

> Vi har ju några stycken som inte får godkänt av olika anledningar och det är jättejobbigt just det där och det är klart att det blir tydligare med ett F, än att det blir att det bara är gult eller lite rött i en matris liksom. Så det tycker jag nog, det tycker jag nog är jobbigt, för jag tycker ju att dom är för små, min personliga åsikt är ju jag tycker att dom är alldeles för unga, dom klarar inte av det abstrakta tänkandet där emellan och skilja på sej själv och på betyget. (Försöksskola, lärare)

Även om lärarna i de allra flesta fall inte anser att det är några störrea svårigheter att veta vilket betyg de ska sätta så försätts de stundom i dilemman eller jobbiga situationer när de upplever att betygssystemets krav, eller ett underkänt betyg, leder till negativa konsekvenser för enskilda elever.

Under rubriken Betygens effekter för lärarnas arbete och didaktiska beslut har vi inledningsvis i det här kapitlet fördjupat analysen av försöksverksamheten med betyg ur ett lärarperspektiv. Sammantaget visar de fyra teman som redovisas ovan att lärarnas undervisning och didaktiska beslut påverkas i flera avseenden när de börjar sätta betyg i årskurs 4. Det blir bland annat viktigt för dem att samla in betygsunderlag för att sätta och legitimera betyg och därmed riktas deras uppmärksamhet i högre grad mot summativa bedömningar än tidigare. De uppger att de även lägger ner mer tid och kraft på att kommunicera kring bedömningar med elever och vårdnadshavare. Lärarna får också ägna sig åt att försöka avdramatisera och mildra oönskade effekter av betyg. Noterbart är också att de i större utsträckning förhåller sig till och använder lektionstid till att ta upp innehåll från läroplanen och om betygssystemet (jämför Pérez Prieto & Löfgren, 2017). En viktig fråga som detta aktualiserar är hur dessa förskjutningar avseende lektionsinnehåll påverkar lärarnas övriga arbetsuppgifter med planering och genomförande av undervisning (se *Diskussion* i denna rapport).

Digitala plattformar och betygsmatriser

Ett tydligt resultat i den här studien är att de digitala plattformarna som skolor använder för att dokumentera, analysera och kommunicera elevers resultat har stor betydelse för skolornas bedömningspraktik oavsett om de sätter betyg i årskurs 4 eller inte. Då en del av studiens syfte är att beskriva skolornas bedömningspraktiker lyfter vi i det här avsnittet fram de digitala plattformarnas roll i ett bredare perspektiv än bara deras roll för betygssättningen. Hur upplevs arbetet med digitala plattformar av skolledare, specialpedagogisk personal och lärare? I de två temana *Att följa och stötta elevernas progression* och *Att kommunicera om bedömningar* presenteras hur och varför digitala plattformar och matriser är centrala i försöksskolornas arbete med bedömningar och betygssättning, men först ges en bakgrundsbeskrivning av de digitala systemen.

De flesta skolorna, både försöks- och referensskolor, har digitala system för insamling av information och dokumentation, som varit i bruk under flera år. I dessa registrerar lärarna på flertalet av försöksskolorna kontinuerligt elevernas prestationer i så kallade betygsmatriser (dvs. kunskapskraven i tabellformat)[2], så att såväl elever som vårdnadshavare kan följa

[2] Det är viktigt att notera att vissa skolor arbetar med en annan typ av matriser, så kallade ”Lärandematriser”, vilka utgår från specifika uppgifter, inte kunskapskraven. Dessa matriser används som redskap i undervisningen och för formativ bedömning, snarare än som stöd för betygssättning respektive utvärdering och uppföljning, som betygsmatriserna. I båda fallen benämns emellertid dessa instrument som ”matriser” av informanterna, vilket tidvis gör intervjuerna svårtolkade.

elevernas progression mer eller mindre i realtid. På referensskolorna ser det delvis annorlunda ut, då elever och vårdnadshavare inte har samma omedelbara tillgång till digital bedömningsinformation, utan får tillgång till detta framför allt inför utvecklingssamtal.

Även om man inte satt betyg i årskurs 4-5 på försöksskolorna tidigare, finns det således redan strukturer på plats, som gjort det möjligt att relativt enkelt implementera tidigare betygssättning. Detta avspeglas även i intervjuer med lärare och skolledare, som överlag anser att övergången från omdömen till betyg varit tämligen odramatisk:

> Nej, det har inte varit nåt konstigt, det har varit, eftersom vi ändå jobbar med matriser och får då, och vi lägger, och vi trycker i på Infomentor A, C och E och vi ändå gör det, och även gjorde det när dom gick i lågstadiet, alltså om ett A, C eller vad, icke godkänd och väl godkänd och så har vi den vanan att göra det och då var det bara att föra över det till betyg, så det var inte så komplicerat (Försöksskola, lärare)

Den gängse utformningen är att uppfyllda krav markeras med grön färg i betygsmatriserna, medan gul färg innebär att kravet är delvis uppfyllt och röd färg att kravet inte är uppfyllt. En av försöksskolorna skiljer sig från övriga genom att det vid tillfället för intervjuerna saknades en koppling mellan matriserna och betygssättningen, vilket uppmärksammades som ett irritationsmoment av vissa lärare. Rektorn på denna skola för inte heller ett initierat samtal kring skolans digitala system på samma sätt som rektorerna och den specialpedagogiska personalen på några av de andra försöksskolorna. Det framgår emellertid att arbetet med att föra samman dessa system påbörjats på andra skolor och att denna skola står på tur.

En av försöksskolorna skiljer sig ytterligare genom att inte använda skolans digitala system för uppföljning. Rektorn på denna skola har istället ett motsvarande analogt system, där man markerar elevernas prestationer med färger i tabeller (på papper).

Det finns inga tydliga skillnader mellan de skolor som deltagit i försöksverksamheten och referensskolorna med avseende på hur digitala system och matriser används i verksamheten, utan skillnaden mellan skolorna beror främst på i vilken utsträckning systemen används för dokumentation och betygssättning. På några av försöksskolorna har man integrerat digitala system fullt ut, vilka används av såväl skolledning, elevhälsoteam och lärare, som av elever och vårdnadshavare. På övriga försöksskolor används digitala plattformar primärt på en eller två nivåer. På de båda referensskolorna används matriser och tillhörande digitala system i första hand av skolledning och specialpedagogisk personal. De används inte alls av eleverna.

Överlag framträder en positiv bild av arbetet med digitala system och betygsmatriser. Det som upplevs som positivt är framför allt att de digitala systemen hjälper till med att dels följa och

stötta elevernas progression, dels att kommunicera utfallet från bedömningar till elever och vårdnadshavare. Mer om de båda temana i det följande.

Att följa och stötta elevernas progression

Intervjuerna med lärare, skolledare och specialpedagogisk personal på både försöks- och referensskolor ger en bild av att de digitala systemen med tillhörande matriser, i hög grad underlättar arbetet med att dokumentera och följa elevernas progression över tid. Det som framträder som avgörande i dessa system, är dels att lärarnas omdömen är standardiserade, vilket möjliggör jämförelse, dels färgkodningen, som gör informationen lättöverskådlig.

För lärarnas del innebär systemen att man kontinuerligt dokumenterar elevernas prestationer, genom att klicka i rutor i matriser med färdiga formuleringar från kunskapskraven. Över tid växer därmed en överskådlig tabell fram för varje enskild elev, där elevens framsteg visualiseras i betygssteg och färger:

> Och om en elev ligger här, då ligger eleven på C i matrisen i kunskapskravet i Infomentor, så går vi och bockar av där. Och så har, får vi på det sättet en översikt. (Försöksskola, lärare)

> Men annars så jobbar jag mycket efter SchoolSoft och driven, jag tittar väldigt mycket där när jag beslutar och sen så egentligen inför varje utvecklingssamtal så brukar jag alltid fylla upp matrisen. Jag brukar alltid vara noga med att ha saker till första samtalet nån gång i oktober och då brukar jag alltid fylla i matrisen och då har jag en utgångspunkt som jag börjar, så då är det väldigt lätt för mig att sen fylla på matrisen. (Försöksskola, lärare)

Översikten som genereras används av lärarna på olika sätt. Dels används informationen på elevnivå, för att följa den enskilda elevens progression och för att sätta betyg på försöksskolorna, alternativt ge betygsliknande omdömen på referensskolorna, i de egna ämnena. Dels används informationen på klassnivå, för att få en översikt över den egna klassen. För mentorer ger systemen dessutom möjligheten att följa enskilda elever över flera ämnen. Genom den överskådlighet som systemen erbjuder uppmärksammas elever som av någon anledning inte uppfyller kraven, så att stöd kan erbjudas. Även om det initialt kan vara svårt att sätta sig in i de digitala systemen, tycks de flesta instämma i att arbetet underlättats med matriser:

> Vi har ju dom här, matriserna och det, eftersom jag började ny här nu då, så var det väldigt mycket till och börja med men gud vilken hjälp. Jättetydligt för både mig och för eleverna, så att det är jättebra. (Försöksskola, lärare)

> Och speciellt nu när dom har jobbat med lärandematriser, det har blivit mycket lättare och det har gynnat, det har, dom har mer strukturerat arbete, mer organiserat, det har underlättat väldigt mycket för lärarna, för dom som har jobbat med lärandematriser, det är inte alla som har börjat med det. Vi har precis i år börjat med det, men dom som har börjat med det, det har underlättat otroligt för dom, faktiskt. (Försöksskola, specialpedagog)

Medan systemen ger lärarna en överblick över eleverna i deras klasser, ger systemen på motsvarande sätt en överblick över skolans alla klasser för skolledare och specialpedagogisk personal. För skolledningen ges till exempel möjlighet att visuellt jämföra klasser med varandra, för att se vilka klasser som är i störst behov av extra stöd och resurser, baserat på lärarnas färgmarkeringar. Den information som systemet tillhandahåller, ligger således till grund för beslut om att fördela resurser inom skolan:

> Och sen mentorer har en överblick på datasystemen igen om hur det ser ut i dom olika ämnen, i matriserna. Så dom kan se ett mönster, vissa ämnen ligger jättebra till, andra ämnen ligger lite efter eller nånting för en elev och om det finns nån sorts mönster där? Och elevhälsoteamet dom kan också se det och vi i ledningsgruppen kan också se det, så vi har en möjlighet att ta in alla lärare då om det behövs och kartlägga ännu mer, att vi ser lite mönster här, hur tänker ni och hur resonerar vi tillsammans så, att det kan vi också göra. (Försöksskola, rektor)

> Härifrån då så går vi in och kollar på det som kallas bedömning, och där finns en bedömning, alla, alla kunskapskrav finns i en matris och sen så finns det, det som kallas bedömningsmall, den här bedömningsmallen, kan man säga, det är det som bara lärarna ser. Då klickar vi på den och väljer det som kallas anpassningar och åtgärdsprogram, så att här kan man då följa klass 4 /…/ Och sen kan man väl gå in och kolla vad, specialpedagogen då ska lägga in åtgärdsprogram också, det finns här och det ser man, att där finns det åtgärdsprogram, vi kan gå in och klicka, se: ”Aha! Det här åtgärdsprogrammet finns här och det är det dom har diskuterat på dom mötena.” (Referensskola, rektor)

Situationen med lättöverskådliga matriser kontrasteras av flera skolledare mot ett administrativt svårhanterligt system med skriftliga omdömen. Dessa omdömen, som inte var standardiserade, utan formulerades av lärarna, var tids- och arbetskrävande för lärarna att skriva, men utan att ge ett överskådligt underlag för skolledningen. Flera skolledare uttrycker därför en lättnad i att dessa omdömen avskaffats och ersatts med system, som är både lätta att hantera och som snabbt ger överblick:

> Ja, precis. Och det var ju positivt [att de skriftliga omdömena avskaffades] för jag tycker att administration är förskräcklig i skolan, så dom här uppsatserna med skriftliga omdömen, också inte ger så mycket för att det är liksom, man vill formulera sig framåt lyftande, det var svårt och flummigt och så får man använda vissa ord som man inte använder, ja, men det var jättediskussioner alla dessa år. Nu [med betygsmatriser] blev det väldigt tydligt. (Försöksskola, rektor)

> Men generellt sett så upplever dom nog att det har blivit mindre jobb och mindre arbetsbelastning och mindre jäkt inför julbetyget då, eftersom ett skriftligt omdöme, där förväntar vi oss att dom skriver, beskriver terminen, betygsliknande omdömen, vad har vi jobbat med? På vilken nivå ligger eleven? Och en framåtsyftande kommentar. Och det kan ju bli ganska ordigt, har du då ett antal elever så kan ju det ta sin lilla tid. (Försöksskola, rektor)

Sammantaget ger rektorer, lärare och specialpedagogisk personal på såväl försöksskolor som referensskolor uttryck för att de digitala systemen (alternativt motsvarande analoga system) underlättar dokumentation och uppföljning av elevernas progression.

Att kommunicera om bedömningar

Ett annat tema i intervjuerna med lärarna på försöksskolorna, är att de digitala systemen underlättar möjligheten att kommunicera utfallet av bedömningar till elever och vårdnadshavare. I likhet med dokumentation och uppföljning, handlar detta dels om att lärarna kan klicka i standardiserade omdömen i matriser, där färgkodningen gör informationen lättöverskådlig, dels om tillgänglighet. Flera av skolorna har digitala system, där lärarna ges möjlighet att ge fritt formulerade kommentarer på elevernas prestationer i anslutning till de standardiserade formuleringarna i matriserna. Eftersom eleverna på försöksskolorna kan komma åt systemet via sina mobiler, surfplattor eller datorer, både i skolan och hemma, möjliggörs en snabb kommunikation, där eleverna kontinuerligt kan följa sina fram- eller motgångar. I den mån eleverna ges utrymme att arbeta vidare eller revidera sina uppgifter, kan detta ske snabbt och med stöd av den återkoppling som lärarna gett. Flera lärare uppger på så sätt att de ger snabb återkoppling på elevernas prestationer, med stöd i den överblick som systemet ger:

> Ja, då lämnar man det som en kommentar bredvid ämnesmatrisen, som man fyller i då, så att dom får hela tiden en kommentar på, liksom, vad det var som gick bra och vad man behöver utveckla. (Försöksskola, lärare)

> Sen har vi jobbat med matriser, där man efter kanske varje prov eller inte bara prov utan även redovisning eller vad det nu, vad det nu kan vara, fyller i en matris och samtalar med eleverna kring var man befinner sig, alltså man får en återkoppling. (Försöksskola, lärare)

Det faktum att eleverna på försöksskolorna och deras vårdnadshavare också har tillgång till de digitala matriserna, och därmed kan följa elevernas progression, lyfts av skolledarna som en viktig del i skolans arbete med formativ bedömning. Genom färgmarkeringarna i matriserna, synliggörs vad eleverna klarat av och vad de behöver vidareutveckla, vilket därmed kan kommuniceras till elever och vårdnadshavare:

> Vi jobbar bara med matriserna, formativ bedömning och kommunicerar: vad ska dom bli bättre på? Och vad behöver dom utveckla? Och framför allt liksom, vad, alltså hur ska dom nå till nästa steg? (Försöksskola, rektor)

> Och den här profilen är jätteviktig, att eleven får klart för sig, för att det innebär också att eleven får se vilka är styrkorna, vad är det du har klarat av bra? Och vad är det vi behöver fokusera på? (Försöksskola, rektor)

Eftersom färgmarkeringarna i matriserna visar vad eleverna klarat av, och vad de behöver vidareutveckla, menar flera lärare dessutom att kvaliteten på den egna återkopplingen ökar när de har stöd av matriser. Till skillnad från mer övergripande och informationsfattiga omdömen, som använts tidigare, kan återkopplingen bli mer nyanserad och detaljerad när elevens styrkor och utvecklingsbehov synliggörs i matriserna:

> Så kan jag ju se styrkor och svagheter vad just den här eleven skulle behöva träna extra på. Det blir ju, det är ju det som är lite häftigt faktiskt med betygssystemet att, vad ska man säga, man kanske blir mer noggrannare i varje elev än att man, vad ska man säga, allmänt bara ”ja du är godkänd” så där ”ja men du är duktig på att läsa och skriva, du är godkänd” så kanske man är lite mer, ja lite som jag sa, specad lista, att man checkar av lite dom här delarna ”kan du dom här sakerna, dom får du jobba på”. (Försöksskola, lärare)

> Dom använder jag i min, det som jag tänkte, jag hade ju dom här matriserna i bakhuvudet hela tiden då, så jag tänkte liksom att det skulle vara med då och olika saker som ska vara med. (Försöksskola, lärare)

De digitala systemens överskådlighet och tillgänglighet gör det även möjligt för eleverna att använda matriserna för att följa sin egen utveckling. Att eleverna följer sin egen progression uppmuntras av flera lärare, genom att eleverna får göra ”självbedömningar”[3] utifrån resultaten i matriserna. Som presenteras i avsnittet om ansvarsfördelning mellan skola, lärare och elever,

[3] Självbedömning avser vanligen en uppskattning av kvaliteten hos enskilda uppgifter, som man själv genomfört (se t ex Jönsson, 2020). I det här fallet handlar det emellertid om att följa den egna utvecklingen över tid.

innebär detta att eleverna i stor utsträckning själva förväntas ta över ansvaret för sin egen utveckling:

> Och sen så får dom i det då göra en självbedömning där dom får titta, hur tycker jag själv att jag ligger till med det här, och sen jobbar vi med det och så tar vi upp med jämna mellanrum, dom får gå in och titta på sin matris, vad tycker jag, vad tycker dom. Och sen så i slutet så får dom gå tillbaka till det här och då får dom göra en bedömning efteråt, vad tycker dom att dom har förbättrat. (Försöksskola, lärare)

> Så jag tänker mig det här som vi gjorde nu i klassrummet där dom får göra en självbedömning, den kopplar vi sen då till den bedömningen som jag har gjort så dom kan titta i matrisen, för den når ju dom hela tiden, man kan se ”Okej, jag bedömer mig själv som att jag befinner mig här, min lärare bedömer det här” och då kan vi ha samtal sen. (Försöksskola, förstelärare)

Förutom de mer formativt orienterade aspekterna, som återkoppling och självutvärdering, vittnar flera lärare om att matriserna även underlättar kommunikation med vårdnadshavare kring den summativa bedömningen. Detta är inte unikt för försöksskolorna, utan motsvarande system för kommunikation med vårdnadshavare finns även på referensskolorna. Dels handlar det om att vårdnadshavare kan förbereda sig inför utvecklingssamtal, genom att ta del av samma matriser och kommentarer som mentorn har tillgång till, dels om att läraren kan motivera satta betyg inför vårdnadshavare. Flera lärare uppger hur de använt matriserna som underlag för att bemöta kritik och ifrågasättanden från vårdnadshavare:

> Det ena har varit att en mamma då inte var nöjd med betygssättningen på sitt barn och tyckte att hon fick alldeles för låga betyg och då tog vi in dom till ett möte och så diskuterade vi vad- hur det såg ut och varför det blev som det blev, och att ”du kan ju själv se här i ämnesmatrisen att det är det här och det här som saknas, och ifall ni bara jobbar lite mer med just det där, som det har kommit i kommentarerna här”. (Försöksskola, lärare)

> Jag vet att jag fick ett mejl i mellandagarna av rektorn som ville ha lite bakgrundsfakta till en förälder. Och då ifrågasatte hon varför hennes barn inte hade fått bättre betyg. Och då sa jag bara ”ja men din son har fått matriser tre gånger om året, har ni kollat på dom matriserna så du ser vad han har presterat? Och utifrån det kan inte jag ge honom bättre”. (Försöksskola, lärare)

Sammantaget ger intervjuerna en bild av att de digitala systemen med tillhörande matriser, upplevs ge bättre möjligheter för lärarna att ge snabb och nyanserad återkoppling till eleverna,

men också för eleverna att själva följa sin utveckling. Flera lärare upplever även att systemen underlättar i kommunikationen med vårdnadshavare.

Ansvarsfördelning mellan skola, lärare och elever

De sätt som skolorna arbetar med dokumentation, bedömning och betygssättning, oftast utifrån digitala plattformar, innebär att ansvaret för elevernas utveckling fördelas mellan skolan, lärarna och eleverna. I det här avsnittet beskrivs innebörder av ansvarigheten ur lärarnas, skolans och elevernas perspektiv.

Lärarna är ansvariga för att dokumentera elevernas utveckling

I intervjuerna med skolledarna, framgår att man förväntar sig att lärarna kontinuerligt dokumenterar elevernas prestationer i de digitala plattformar som används på de flesta skolorna. I något enstaka fall används motsvarande dokumentation på papper istället, men principen är densamma och gäller för såväl försöksskolor som referensskolor. Informationen används sedan av skolledarna för att följa hur det går för eleverna på skolan.

Intervjuerna med lärarna på försöksskolorna bekräftar att lärarna dels är medvetna om skolledarnas förväntningar, dels att de tar detta ansvar på allvar. Lärarna berättar sålunda hur de lägger in en mängd olika information i de digitala plattformarna utöver bedömningar och resultat. Det handlar till exempel om planeringar och uppgifter, men också väldigt mycket om återkoppling. Överlag tycks det pågå mycket formativ bedömning på såväl försöks- som referensskolorna, där de digitala plattformarna utgör navet i denna process. Det är dock svårt att hålla isär den formativa respektive summativa bedömningen, eftersom de pågår parallellt och integrerat där i princip allt eleverna presterar resulterar i summativa omdömen vilka på försöksskolorna utgör underlag för betygssättningen. Den ständiga bedömningen ställer stora krav på lärarna, inte minst genom att mycket tid måste läggas på bedömning, och några lärare ser den ökade mängden bedömningar som en direkt konsekvens av betygen och att det är tidskrävande. Enligt lärare vid försöksskolorna har antalet summativa bedömningar, och den arbetstid det tar, fortsatt att öka under försökets gång.

Vissa lärare på försöksskolorna för in elevernas resultat i de digitala plattformarna omgående, så att skolledare, elever och vårdnadshavare får tillgång till lärarens bedömning mer eller mindre direkt, medan andra för in resultat efter att ett arbetsområde avslutats. På vissa försöksskolor finns dessutom tydliga avstämningspunkter, till exempel var sjätte eller var åttonde vecka, när alla resultat måste vara på plats, vilket även gäller referensskolorna:

> Jo, det finns det ju på driven ligger det ju, det systematiska kvalitetsarbetet, det finns ju, där är blanketter till exempel för, det är även för … målrapportering, så att säga, om eleverna klarar undervisningsmålen, det är sånt här klassiskt med färger, grönt, gult, rött

> och det lämnar ju varje lärare in var åttonde vecka, som en resultatredovisning. … Det gör ju alla här, periodavstämningarna. (Referensskola, rektor)

De kontinuerliga avstämningarna, som görs på både försöks- som referensskolor men som ges större uppmärksamhet av personalen i intervjuerna på försöksskolorna, ställer naturligtvis krav på lärarna att leverera sina bedömningar och de digitala plattformarna gör det även möjligt för skolledarna att kontrollera att lärarna ”gör sitt jobb”. Några skolledare på försöksskolorna säger till exempel att de medvetet går in och gör stickprov, för att kontrollera så att lärarna har lagt ut de planeringar och bedömningar som de förväntas göra. Andra kan även kontrollera själva bedömningarna och en skolledare beskriver hur hon kallat till sig en lärare, som fick redovisa sitt betygsunderlag, eftersom omdömena var påfallande höga.

Ytterligare ett krav som skolledare främst på försöksskolorna, till skillnad från skolledare på referensskolorna, lyfter fram, är att lärarnas bedömning ska vara tydlig. Flera av skolledarna vänder sig uttryckligen mot diffusa formuleringar och kräver istället att lärarna ska kunna koppla sina bedömningar till kunskapskraven. Så här säger rektorerna på några av försöksskolorna:

> Och då ska det tydligt framgå vilka ämnen och vilka kunskapskrav i ämnet, för att det är ju inte bara så här att: ”Du har inte klarat av målen”, utan det är ju kopplat till dom kunskapskrav som du har jobbat med under perioden. Och då ska det ju framgå i planeringen vilka kunskapskrav dom jobbar med, vilka kunskapskrav du har nått nivåerna på, för eleven får ju oftast en ojämn profil. Du kan ju ha fått ett A gentemot något utav kunskapskraven, medan du har F gentemot något utav kunskapskraven. (Försöksskola, rektor)

> Tydligheten behöver ökas, tycker jag, så det inte blir godtyckligt, det får inte vara att ”han har inte lämnat in sina uppgifter” för det står ju ingenstans som ett kunskapskrav (Försöksskola, rektor)

Även skolledarna på de båda referensskolorna talar om betydelsen av att lärarna kopplar sina bedömningar till kunskapskraven, och att de framför allt gör det för att systematiskt följa och dokumentera elevernas kunskapsutveckling och få syn på behov av att stötta eller utmana elever. De ger inte uttryck för att de uppmanar lärare att bli mindre diffusa i dessa bedömningar.

Sammantaget visar intervjuerna att skolledarna har tydliga förväntningar på lärarna, som innebär att lärarna kontinuerligt måste dokumentera elevernas prestationer i det format som de digitala plattformarna erbjuder. Situationen är i princip likvärdig på både försöksskolor och referensskolor, även om skolorna använder olika plattformar, och enligt skolledarna är detta ett system som existerar oberoende av om lärarna sätter betyg i årskurs 4 eller inte. Däremot kan

det, som uttrycks av rektor på en av försöksskolorna, bli mer på allvar när man sätter ”riktiga betyg”, vilket resulterar i att mängden summativa bedömningar ökar på skolor där man sätter betyg.

Skolan är ansvarig för att eleverna når godkända resultat

Om en elev inte uppnår målen i ett eller flera ämnen, och därmed riskerar att inte uppnå godkända resultat, har de rätt till stöd. Detta är något som både försöks- och referensskolorna tar på största allvar och majoriteten av skolledarna hävdar att de har kunskap om alla elever i behov av stöd på skolan.

I intervjuerna med skolledarna på samtliga skolor, framkommer hur de tillsammans med lärarna utvärderar vilket stöd eleverna fått och vilka resultat som uppnåtts. Det finns en tydlig förväntan på lärarna att förändra undervisningen eller genomföra anpassningar, så att eleverna uppnår godkända resultat:

> Så analyserar vi tillsammans: vad är det för stöd? Anpassningarna och så vidare, är det samma? /…/ Vilka kunskapskrav? Hur har du anpassat? Hur har du till exempel fixat extra anpassning här? Har eleven fått tillräckligt med stöd här? (Försöksskola, rektor)

> Jag vill ha kunskapsuppföljning med var och en lärare, inte med arbetslaget, utan var och en lärare och så vill jag visa /…/ här har du fyllt i den här mallen för kunskapsuppföljning /…/ här har du fyllt i denna här och här är elevernas betyg. Jag ser att det skiljer sig åt, men utan att lägga bannor på någon: hur kan vi hjälpa dom här eleverna som ligger på gult litegrann, att- att höja sig? Och vad behöver du göra som lärare i klassrummet? (Försöksskola, rektor)

Lärarna står dock inte själva i detta arbete, utan det framgår i intervjuerna med lärarna att det är ett gemensamt ansvar på skolan att hjälpa dessa elever. En av lärarna på en av försöksskolorna pratar om att ”hela artilleriet” kopplas in om en elev riskerar att inte nå målen. På motsvarande sätt säger en lärare att:

> Är man underkänd så får man läxhjälp, åtgärdsprogram och läxhjälp och utredning av specialpedagog. /…/ men det är bara för dom eleverna som, som vi känner ligger i riskzonen, att inte nå målen. Så dom får mycket, mycket stöd och mycket hjälp för att nå målen. (Försöksskola, lärare)

Även vårdnadshavare på försöksskolan meddelas omedelbart om en elev riskerar att inte uppnå godkända resultat, vanligen genom att ett sms skickas via den digitala plattformen. Vårdnadshavarna kan då gå in på plattformen och se vad det är som eleven inte uppnår: vilket ämne och vilka specifika kunskapskrav. Det finns dock inga indikationer i intervjuerna på att

ansvaret för att hjälpa dessa elever förskjuts till vårdnadshavarna. Däremot understryker några av skolledarna vikten av en ”allians” med vårdnadshavarna, så att eleverna får stöd både av skolan och hemmet:

> Och då är alliansen med föräldrarna jätteviktiga, för att skapa goda förutsättningar, så att eleven faktiskt får det stöd den behöver, både i skolan och hemma. Och inte minst, att familjen är på och stödjer oss som skola när vi försöker då, så att säga, pusha eleven till att använda sin tid i skolan, åtminstone till att jobba med det den behöver. (Försöksskola, rektor)

Denna rektor talar om att samarbetet med hemmen varit viktigt även innan de började sätta betyg och att det börjar redan när eleverna börjar skolan. Information till och samarbete med vårdnadshavare då en elev riskerar att inte uppnå målen är inget unikt för denna skola utan är något som lyfts av informanter på såväl försöks- som referensskolor.

Sammantaget visar intervjuerna att det finns tydliga förväntningar på lärarna på både försöks- och referensskolor att de kontinuerligt dokumenterar elevernas prestationer, men också att de kan redogöra för eventuella utvecklingsbehov hos eleverna samt vilka insatser och anpassningar som gjorts. Denna information används av skolledningen för att ha kontroll på elevernas resultat och allokera resurser till de klasser eller enskilda elever som är i behov av extra resurser. I de fall där en elev riskerar att inte uppnå godkända resultat, informeras vårdnadshavare ofördröjligen, för att både hemmet och skola ska kunna samverka i att hjälpa eleven. På skolan aktiveras dessutom olika resurser i form av exempelvis läxhjälp, stöd av specialpedagog eller tillgång till resurscentrum, beroende på elevens problematik och skolans organisation.

Eleverna är ansvariga för att följa och reglera sin egen utveckling

En rektor framför dilemmat att vad som anses som ett bra betyg kan uppfattas olika av elever, föräldrar och lärare, särskilt om man kommer från länder med andra synsätt än det som gäller för svensk skola. Hon menar att i Sverige anses ”lagom” prestationer vara bra, medan det i vissa andra länder ställs krav på optimala prestationer för att det ska anses som bra. Betygen är enligt rektorn tydliga på ett sätt som gör att sådana missförstånd kan undvikas. En lärare i en av försöksskolorna för ett liknande resonemang och menar att det vore bra med betyg från årskurs ett för då vänjer sig barnen och de lär sig förstå vad som krävs av dem. Hon menar att barnen tenderar att tro att de presterat bättre än vad de gjort och att det därför är bra att tydliggöra bedömningar med betyg. En lärare i en av referensskolorna menar att det inte är så stor skillnad mellan det sätt de arbetar på jämfört med att sätta betyg, men säger att vinsten för alla barn ”är att dom är medvetna om vart dom ligger och vad som förväntas utav dom”.

Som framgick i avsnittet om lärplattformar och betygsmatriser, ger de digitala systemen på särskilt försöksskolorna eleverna möjlighet att kontinuerligt ta del av lärarnas bedömningar och

därmed att följa sin egen progression. Detta uppmärksammas både av skolledarna och av lärarna, som en viktig del i skolans arbete med formativ bedömning. Flera av lärarna uppmuntrar dessutom eleverna att själva följa sin utveckling och identifiera styrkor och utvecklingsmöjligheter. Det finns ett motsvarande fokus på formativ bedömning och progression även på referensskolorna, men där ser det lite annorlunda ut, eftersom eleverna inte har samma omedelbara tillgång till bedömningsinformation. På den ena referensskolan arbetade man till exempel med matriser på papper, som eleverna förvarade i olikfärgade (fysiska) mappar.

Liknande teman om formativ bedömning och progression återfinns även i elevintervjuerna, där eleverna uttrycker sin uppskattning över att kunna ta del av ifyllda matriser eller betygsomdömen. Det finns visserligen en viss oenighet bland eleverna kring huruvida det är matrisformatet eller betygsomdömena som är att föredra, men de flesta tycks överens om att möjligheten att kunna följa sin utveckling är bra – även om det samtidigt är stressande:

> I ämnesmatriserna vet man ju vart man ligger och sen så då slutbetyg så kanske man blir lite mer stressad, men jag tycker ämnesmatriserna är bra, men jag skulle ju inte säga att vi behöver slutbetyg. (Försöksskola, elev)

> Det är jättebra för man får liksom veta … vilken nivå man är på mer än att få bara matris. Så det är jättebra, så man vet behöver man träna mer eller mindre, för matris kan inte hela tiden typ visa vad man har fått under hela året, så det bästa är att ha betyg. (Försöksskola, elev)

Också i likhet med lärarna och skolledarna, uppmärksammar eleverna skillnaden mellan de skriftliga omdömen som användes tidigare, och betygsomdömena, där de menar att det sistnämnda är tydligare:

> Förut hade vi typ bara fått ”du är godkänd” och ”du är inte godkänd”, vi visste liksom inte vart man låg. Så bokstäverna gjorde det mycket tydligare. (Försöksskola, elev)

För eleverna handlar det emellertid inte enbart om att kunna följa sin egen utveckling, utan det blir även tydligt i elevintervjuerna att eleverna förväntas ta ansvar för sin egen kunskapsutveckling. Tydligast blir detta i frågan om att hantera eventuella lägre betyg. Däremot gäller det vanligen inte underkända betyg, eftersom skolan då tar ett ansvar för eleverna ska uppnå godkända resultat.

Eleverna på flertalet av försöksskolorna har inga problem med att ta ett omfattande ansvar för sin egen kunskapsutveckling. Tvärtom kan eleverna beskriva tydliga strategier för hur de hanterar låga betyg. Vissa elever berättar till exempel om hur de arbetar mer på lektionerna,

koncentrerar sig på genomgångarna eller räcker upp handen för att säkerställa att de förstått. Andra tar hjälp av sin familj eller klasskamrater. Vissa elever har ett helt batteri av strategier att ta till om det behövs:

> Alltså jag har olika, jag har jättemånga saker. Så första saken att man ska be fröken om att man vill ha en extrakopia av läxorna eller om proven till exempel, om föräldern kan hjälpa hemma och göra typ ett extra prov. Eller om till exempel man typ, när man typ har ett prov eller bedömning så kan man typ ta sin kusin eller t.o.m. sina dockor och nåt, och sitta och förklara för dom vad man har gått igenom under liksom alltså ... under målen liksom, vad man har gjort och så. Så kommer man … Då kommer det gå in hjärnan och fastna där för då har du liksom som läraren, du har liksom förklarat till andra så du förstå vad det är. Och du måste kämpa, du måste lyssna på lektionerna, och du måste liksom be, göra dina läxor och be dina föräldrar om hjälp om du behöver det. Man måste alltid fråga om hjälp om man behöver, annars är det ingen poäng. (Försöksskola, elev)

En konsekvens av det ökade ansvaret för den egna utvecklingen är att eleverna känner att de även får stå till svars för eventuella misslyckanden. Vissa elever menar till och med att det är ens eget fel ifall man misslyckas eftersom man då inte ansträngt sig tillräckligt:

> I vår klass så finns några som inte riktigt kämpar för sitt betyg, dom bryr sig inte, så jag brukar alltid säga liksom jag brukar liksom säga ja men, alltså snälla, alltså jag vill inte att någon ska börja gråta eller nåt efter man har fått betyget och för att liksom … Ja, men då är det deras fel faktiskt att liksom dom har inte kämpat för riktigt det som dom vill ha. (Försöksskola, elev)

En anledning till att flera av eleverna tänker sig att man får skylla sig själv om man får låga betyg, är att det, ur deras perspektiv, framstår som orimligt att få underkända betyg, så länge man är närvarande och aktiv på lektionerna. Att man skulle kunna få låga betyg av någon annan anledning än att man inte ansträngt sig, eller att man skulle kunna få underkänt trots att man ansträngt sig, verkar överhuvudtaget inte föresväva dessa elever. En elev på en av försöksskolorna uttrycker till och med att det troligen skulle vara svårare att få betyget F än betyget B, eftersom man då måste ”kämpa för att inte få nåt”. En elev på en av de andra försöksskolorna resonerar på ett liknande sätt:

> Nej. Och att man inte kanske ska bry sig så mycket och att alltså det är ju väldigt sällan man får F. För att det är ju ganska mycket hur mycket man försöker, för att om man verkligen försöker då får man inte F. Då får man inte F, för då ser ju läraren att man liksom verkligen försöker och då ger dom inte den F. (Försöksskola, elev)

Även om eleverna överlag uppskattar möjligheten att kontinuerligt ta del av lärarnas bedömningar via de digitala systemen, ger de samtidigt signaler om att systemet skapar stress, genom att det pressar dem till att hela tiden prestera på topp och genom att de är ständigt övervakade. Någon elev jämför till och med lärarna med poliser. Pressen förstärks för flera elever av vårdnadshavarna genom att dessa erbjuder belöningar för goda betyg, som pengar, presenter och extra tid med tevespel:

> Alltså dom säger ju ofta att dom liksom att dom lägger in allt man gör hela tiden i betyget liksom, allt dom ser när man liksom ja, liksom resonerar liksom jobbar, när man … och även på prov då också tror jag. Ja. (Försöksskola, elev)

> För, jag har en mamma som är professor och … eller hon utbildar elever som är lite större, och hon vill ju gärna satsa väldigt mycket på skolan och vill att vi ska få höga betyg och sånt. (Försöksskola, elev)

Det som stressar eleverna i denna ständigt närvarande bedömning är framför allt att de höga betyg som de kämpat sig till riskerar att sänkas. Stressen för eleverna ligger därför till övervägande del i att undvika att enskilda ”dåliga" prestationer ska sänka betyget:

> Vi pratar ganska mycket om betyg, och jag, alla är rädda typ i klassen att liksom ”jaha men kanske jag fick” till exempel B på matte, så kanske jag får liksom. Men tänk nu kanske jag får dåligt på det här provet då kanske jag sänker mitt betyg eller kanske jag får bra och då höjer jag mitt betyg. Och det finns jätte, alltså det är typ hela klassen är rädda för att liksom sänka. (Försöksskola, elev)

Ovanstående uppfattningar där eleverna anser att det är ens eget fel om man får låga betyg eller där man är rädd för att sänka sina betyg, förekommer på skolor med högpresterande elever. Dessa elever har i hög grad vårdnadshavare med högre utbildning och därmed goda förutsättningar att lyckas i skolan. Till skillnad från dessa elever, som kan ge flera olika och konkreta exempel på strategier för att hantera låga betyg, har eleverna på en av försöksskolorna med lägre måluppfyllelse svårare att ge sådana exempel. Eleverna på denna skola uppger istället diffusa strategier, som att ”jobba hårdare”, trots att underkända betyg i högsta grad är en realitet för dessa elever.

Sammantaget ger elevintervjuerna på försöksskolorna bilden av att eleverna förväntas ta stort ansvar för sin egen utveckling och sina betyg, genom att kontinuerligt följa bedömningarna via de digitala plattformarna och agera för att undvika att deras resultat sjunker. Även om det finns vissa resurser på skolorna, tycks det enligt eleverna ligga på dem själva att veta när det är dags att utnyttja dessa resurser. För eleverna på majoriteten av skolorna tycks detta ansvar inte utgöra ett problem, utan snarare ses som en positiv utmaning. Situationen möjliggörs av att dessa

elever inte ens ser det som ett tänkbart scenario att misslyckas och få underkända betyg, åtminstone inte om man ansträngер sig. Om man misslyckas betraktas det därför ofta som ens eget fel, för att man inte ansträngt sig tillräckligt. Dessa elever kan dessutom räkna upp flera olika strategier för att hantera eventuella sjunkande resultat.

På en av försöksskolorna med lägre måluppfyllelse är situationen annorlunda. Där uppger eleverna att de är ”rädda” för betyget F, medan det är helt godtagbart att få betyget E. Dessa elever har väldigt få och otydliga strategier för att undvika och hantera oönskat låga prestationer. Elevintervjuerna på en referensskola, där man alltså inte sätter betyg i årskurs 4, skiljer sig dessutom påtagligt från intervjuerna på försöksskolan. Eleverna på referensskolan tycks ha en bättre bild av vad som krävs för att uppnå goda resultat och kan ge exempel på detta med stöd i de lärandematriser som finns för varje arbetsområde:

> Dom [matriserna] gör vår lärare, hon gör dom. Så skriver hon ”På A-nivå så måste man resonera i tre led om demokrati” .. och sen så måste man då göra det för att nå A-nivån. Och om man är kanske på E, så kan man kanske bara resonera i ett led, och hon vill ju att vi hela tiden ska bli bättre och nå A-nivå. (Referensskola, elev)

> Bryta ner kunskapskraven till en lärandematris, så att det blir förståeligt för barnen och sen, ja sätta ihop arbetsområdet helt enkelt så. Och sen är det ju att barnen får ju den här lärandematrisen i början av arbetsåret, går igenom vad det är dom ska kunna för nånting, dom olika nivåerna, hur vi ska göra, vad vi ska träna på och hur bedömningsuppgiften kommer att se ut i slutet då. Sen har dom ju den med sig under hela arbetsområdet och sen har dom den också med sig när dom pluggar, när dom jobbar för, så tränar, vad dom pluggar inför bedömningsuppgiften. Och sen när dom gör sin bedömningsuppgift så bedömer dom sig själva i lärandematrisen och sen lämnar in och sen bedömer jag och sen får dom tillbaka. (Referensskola, lärare)

Eleverna på den här referensskolan är också optimistiska i att kunna uppnå goda studieresultat. Eleverna på den andra referensskolan tycker att de får veta hur det går för dem och hur de ligger till i skolan. Det är framförallt vid utvecklingssamtalen de får information om sin kunskapsutveckling i ämnena. Då får de i samtal med läraren reda på vad de kan och vad de behöver träna mer på. Flera elever anger även lärarens återkoppling på enskilda uppgifter som betydelsefull för att få reda på vad de behöver bli bättre på och hur de ska göra för att förbättra sig.

Elevers reaktioner och emotioner på de första betygen

I det här avsnittet beskrivs de reaktioner och emotioner som eleverna på de fem försöksskolorna gett uttryck för i samband med att de fått sina första betyg. I analyserna framträdde tre teman. Det första belyser att eleverna i huvudsak är positivt inställda till att deras skolor deltar i

försöksverksamheten och till att de själva blir betygssatta, även om det finns elever som inte delar den uppfattningen. Det andra temat handlar om de upplevelser av ökad press som eleverna ger uttryck för i samband med att de får sina första betyg i årskurs 4. Slutligen behandlar det sista temat de många prestationsemotioner (Goetz et al., 2018) som eleverna ger uttryck för. Dessa prestationsemotioner handlar om positivt eller negativt laddade emotioner som uttrycks i elevernas berättelser om specifika prestationer eller i samband med att de får sina betyg (se även Löfgren, 2020).

I huvudsak positiva reaktioner på försöksverksamheten och till att få betyg

Många av eleverna uttrycker sig positivt om att deras skola deltar i försöksverksamheten och om att de själva får sina första betyg redan i årskurs 4:

> Jag tyckte att det va väldigt roligt att man fick betyg, det tyckte min mamma också. Det va roligt att testa, så jag längtar tills det kommer betyg igen för det va väldigt roligt. Det är vad jag tycker. (Försöksskola, elev)

I likhet med denna elev är det flera elever som uttrycker sig på ett sätt så att det står klart att de talat med vuxna om att de ska få betyg. Ofta är argumenten för betyg de samma som rektorer som tagit initiativ till försöksverksamheten ger uttryck för. Argumenten handlar om motivation och om att lära sig ta ansvar för sina prestationer (se *Ansvarsfördelning mellan skola, lärare och elever* i denna rapport). En vanlig reaktion bland de elever som fått sina första betyg i årskurs 4 är att betyg är bra eftersom betyget visar ”hur man ligger till” vilket ofta kopplas till antaganden om framtiden. På kort sikt handlar det om att veta vilka ämnen man behöver prestera bättre i för att nå sina och omgivningens mål och förväntningar.

Många elever anser att betygen i årskurs 4 i sig inte har så stor betydelse, men att det kan vara ett sätt att förbereda sig inför när de får större betydelse, i årskurs 6 och 9. När eleverna talar om betydelsen av betygen i ett lite längre tidsperspektiv handlar det om att de ser dem som en träning i att få bra betyg. En elev uttrycker att ”Alltså det är ju … man är ju på hal is, om det är i sexan, om man har F på många ämnen. Eller i nian menar jag … Då är man riktigt hal”. Eleverna gör kopplingen mellan betyg och framtida möjligheter att lyckas i livet, det vill säga att få ett bra och välbetalt yrke. En elev sammanfattar det: ”sen när man kommer i gymnasiet så kan man sen, med sina betyg kan man ju ta sig till universitetet och sen kan man söka jobb med sina betyg och tjäna pengar.” En annan elev berättar:

> Och då drömde jag att jag fick- att jag va så här 10 [år], ja, jag drömde det, och fick F i alla ämnen, och jag kom hem liksom och börja gråta för att, det var en sån här typ en mardröm. Och sen, sen till slut blev jag 30 [år] och inte hade nåt jobb. (Försöksskola, elev)

En del elever talar om att deras föräldrar påminner dem om detta, det vill säga att betygen har betydelse för deras framtid.

Vissa elever talar även om betygen som betydelsefulla för deras möjligheter att komma in på specifika utbildningar eller göra särskilda yrkesval. En del elever har svårt att avgöra hur viktiga betygen faktiskt är och de talar om blandade budskap från lärarna:

> Intervjuare: Varför har man betyg?
>
> Elev 1: Alltså egentligen så brukar det va för att man ska liksom komma in på bra alltså gymnasium och universitet, men nu har jättemånga sagt att det spelar inte så stor roll längre, så nu har jag faktiskt ingen aning om varför.
>
> Elev 2: Jag tror också att man kan ha det för att /…/ eleverna ska jobba bättre och kanske sätta lite mer press på sig själv. (Försöksskola, elever)

Eleverna beskriver alltså en spännvidd i lärarnas inställning till betyg. En del lärare säger att ”ni behöver inte bry er om betygen förrän i nian”, medan andra säger att ”dom här betyder ju också jättemycket”. Av intervjuerna med lärare och skolledare framgår det även att det finns en variation i hur man informerat eleverna om betygen på de olika skolorna (se kap. 4).

Sammantaget visar detta tema att många elever som fick sina första betyg inom ramen för försöksverksamheten med betyg uttrycker en principiellt positiv inställning till betyg. Dessa första betyg beskrivs som viktiga för att man som elev ska kunna få bra betyg i framtiden och för att de gör att man ökar pressen på sig själv att prestera. Det finns även en viss osäkerhet bland eleverna vilken betydelse betygen har för deras framtid. En del elever har svårt att förstå vilken betydelse de ska tillskriva dessa första betyg och de är lyhörda för vad lärare och vårdnadshavare säger och gör. Några elever är direkt negativa till försöksverksamheten och betyg i årskurs 4 vilket vi återkommer till i kapitlet om specialpedagogik. En metodkritisk reflektion kan göras i relation till detta resultat. Då urvalet av elever som deltog i intervjuerna baserades helt på frivillighet kan en del elever som var negativa, eller som på olika sätt kände sig oroliga över betygen ha valt att avstå medverkan i studien.

Betygen innebär en ökad press enligt eleverna

Många elevsvar vittnar om att betygen innebär en ökad press på dem att prestera goda resultat i skolan. En del elever tycker att det kan vara positivt med ökad press för viljan att prestera:

> Intervjuare: Jobbar ni hårt då?
> Elev 1: Ja.
> Elev 2: Ja.

Intervjuare: Både hemma och i skolan eller?
Elev 1: Ja, fast jag tycker inte det blir så att så där jättestressande med betyg, utan jag tycker snarare att det är liksom- jag blir snarare motiverad av betyg, att liksom prestera bättre.
(Försöksskola, elever)

Det finns en stor variation i hur elever reagerar på pressen. Pressen uppfattas ibland som en nyttig träning inför de ökade kraven som kommer senare, men ibland också som något som gör skolarbetet stressigt redan nu. Osäkerheten på vad man som elev ska göra för att förbättra ett betyg framstår som stressande på ett negativt sätt för en del elever. Andra elever talar om att allt de gör bedöms och har betydelse för deras betyg och en del talar om att de har svårt att hinna med allt skolarbete med olika inlämningsuppgifter och redovisningar. En del elever talar även om att de känner större press i samband med prov än de gjort tidigare. Det finns elever som beskriver att de har stödåtgärder, men att de ändå aldrig kommer att uppnå betyg som de skulle vara nöjda med:

Och då liksom så här får man lägre, jag trodde att man skulle få högre, lägre. Och det var en grej att mina föräldrar också tyckte jag skulle jobba med lite på engelskan, det tyckte jag också för innan vi hade sån här extra grupp, som jag går i då, så var det så att jag satt bara så här ”Vad säger dom, jag fattar inte vad dom säger” jag behövde fråga min kompis ”Fattar du inte engelska”. (Försöksskola, elev)

På samma skola uttrycker en del elever en oro att de ska behöva gå om en årskurs.

Elev 1: Jag tycker så här det är jättemånga som tycker så här ”jag måste ha bra betyg annars kommer jag inte få fortsätta gå i 5:an, utan då måste jag gå om”

Intervjuare: Okej?

Elev 2: Jag tror att det är så många tänker.

Intervjuare: Så många är rädda för att få gå om?

Elev 1: Ja

Elev 2: Ja

Elev 1: Fast man måste ha väldigt många ej godkänt. 25% eller hur var det, hälften?

> Elev 2: Fast liksom så här, jag tycker det här med matten, jag är rädd att jag ska behöva gå om en klass för att jag tycker det är svårt. Egentligen är ju inte mitt fel utan dom går så snabbt fram så det blir så här man halkar ju efter, ”nej men tänk om, nej, det här kommer inte att gå, jag ger upp, det är bara bäst att börja om 4:an då” strunta i det.
>
> Elev 1: Det känns så här, jag tycker det känns lite orättvist att man själv ska behöva gå om en klass för att man, för att lärarna har hoppat så
>
> Elev 2: Dessutom när man har jobbat så hårt. (Försöksskola, elever)

Andra reaktioner på pressen de första betygen väcker hos eleverna i årskurs 4 vittnar om att de initialt blev väldigt engagerade i skolarbetet då de fick veta att de skulle få betyg, men att de senare återföll till en lägre ambitionsnivå:

> Elev: Det kan hända att första månaderna så upphöjer man sig och så sista månaden så sänker man och när det slutligt betyg så liksom man säger "varför har jag börjat lata mig?". (Försöksskola, elev)

Flera elever talar om en besvikelse och förvirring i samband med att olika prestationer vägs samman då betygen sätts. Betygssystemet upplevs ibland som komplicerat och hämmande för motivationen att sträva mot de högsta betygen:

> Elev: Jag tycker det är bra, men jag tycker dom är lite konstiga. För att om man har allting på C och så blir man jätteglad för att man får A i nånting, då vet man att det kommer inte spela nån roll, för C kommer ändå va slutbetyg. För om det är högre så spelar det ingen riktig roll, det tycker inte jag är så bra. /…/ Jag tycker att betygssystemet är liksom ganska komplicerade. (Försöksskola, elev)

Detta och liknande uttalanden pekar på att det sätt betygen sätts på och de principer som ligger bakom får betydelse för elevernas upplevelser av betygssystemet. Själva betygssystemet framstår som förvirrande för eleverna eftersom särskilt lyckade prestationer inte belönas genom ett högre betyg, men enskilda misslyckanden kan sänka betyget. De komplicerade kalkyler och överväganden som lärare gör i samband med betygssättningen och som synliggörs för eleverna framstår ibland som svåruppnått vilket gör att eleverna ger upp tanken på att de ska lyckas uppfylla alla kriterier för ett betyg de strävar efter. Denna spännvidd i synsätten hos eleverna gör det sammantaget svårt att förutsäga vilka elevernas reaktioner blir om man inför betyg i årskurs 4. Elever kan bli antingen motiverade eller uppgivna när prestationer i relation till enskilda kriterier kan avgöra vilket betyg de får då samtliga kriterier vägs samman.

Sammanfattningsvis visar det här temat att elever anser att det innebär en ökad press att prestera när man får betyg i årskurs 4 och att elevernas reaktioner på denna press är många och ibland oförutsägbara. Eleverna talar till exempel om press som leder till ökad motivation, förvirring, besvikelse på sig själv och höjda eller sänkta ambitioner.

Många och varierande prestationsemotioner

Ett tydligt resultat i den här studien är att de första betygen som dessa elever får i årskurs 4 väcker många olika känslor. Det är mycket vanligt att eleverna i intervjuerna ger uttryck för olika emotioner i samband med att de talar om hur det gått till när de fått veta sina betyg och när de talat med varandra eller sin familj om dem. Känslor uttrycks också ofta i samband med att de talar om enskilda betyg de fått. Känsloutspelen i själva intervjusituationerna är inte så dramatiska, men de begrepp som eleverna använder är ofta känslomässigt laddade. Vi har identifierat såväl positivt som negativt laddade begrepp, men också mer distanserade känslouttryck.

De positiva prestationsemotioner som eleverna ger uttryck för handlar om känslor av spänning, nervositet, lättnad, glädje, förvåning, överraskning, stolthet och motivation. Följande citat från en försöksskola illustrerar flera av de förväntningar och positiva emotioner som elever kopplade till att få sina första betyg i årskurs 4:

> Intervjuare: Hur kändes det då när ni fick det pappret i handen?
>
> Elev 1: Det kändes typ jättepirrigt.
>
> Elev 2: Och nervöst.
>
> Elev 1: Och det känns typ, det är så här hjärtat bara, det kändes så här att man
> Att hjärtat skulle stoppa för att man är så nervös för hur man ska få
>
> Elev 2: Och speciellt när fröken typ hälsade, man stod, man gick fram till fröken sen fick man typ hälsa en konstig typ, på ett konstigt sätt, så man gick ner och sen fick man kuvert och sen stod vårt namn på. Sen satt vi på vår plats, det känns jättepirrigt i magen när man ska öppna, men sen tog man upp den och så stod det liksom A, B, C, D, E.
>
> Intervjuare: Ja, just det, då såg man sina betyg. Så ni öppnade kuverten i klassrummen?
>
> Elev 2: Ja.
>
> Elev 1: Men det är roligt för liksom dom flesta fick liksom godkänt.
> (Försöksskola, elever)

Känslor av spänning, nervositet och lättnad kopplas huvudsakligen till sådana specifika situationer då resultat skulle meddelas och då förväntningar infrias. Många elever talar om känslor av spänning eller nervositet just i samband med att de skulle få öppna betygskuvertet. Praktiken om var och när dessa kuvert fick öppnas varierar mellan skolorna (se avsnittet om de sammanfattade skolprofilerna i denna rapport). I vissa klassrum jämförde elever resultat med varandra och de berättar om egna och andra elevers spontana glädjeutrop då de fått bra resultat. På andra skolor har man skickat hem betygen eller sagt åt eleverna att inte öppna betygen förrän de kom hem. I dessa fall ligger spänningen både i att få veta hur det gått och vad de där hemma kommer att tycka. På en del av skolorna får eleverna muntliga besked om sina betyg i betygssamtal med lärarna och elever berättar om spända positiva, men även negativa förväntningar i samband med dessa samtal.

Elever på alla skolor utom en talar om att de blivit positivt överraskade eller förvånade över enskilda betyg de fått. Det handlar om att de själva tycker att ämnet är tråkigt eller att de inte själv kan förstå sina prestationer och därför inte förväntade sig ett så högt betyg som de fått:

> Elev 1: För mig var det engelska, fick jag har tyckt att jag va ganska dålig på engelska, men jag fick mycket bättre än vad jag hade trott. Jag trodde jag skulle få E, men jag fick liksom C.
>
> Elev 2: Samma här. (Försöksskola, elever)

Känslor av stolthet framträder på tre av försöksskolorna och känslorna handlar uteslutande om relationen mellan eleverna och deras vårdnadshavare. Det vanligaste är att eleverna är stolta för ett resultat eller blir stolta då de får beröm hemma. I en del fall är det föräldrarna som beskrivs som stolta för sina barn och deras prestationer. Oftast handlar det om att eleverna har fått höga betyg, men det finns även berättelser om elever som är stolta även för lite lägre betyg:

> Att jag tycker nästan att jag blir typ alltid stolt när jag får betyg som inte är F, fast jag inte har fått F då. Men jag är ändå lite så här stolt för att jag har ändå klarat det, fast inte bäst. /…/ Så då känns det ändå, då är det nästan roligast. Alltså det kanske inte är det bästa, men att kunna springa hem till sina föräldrar och säga att ”jag fick ett ganska bra betyg”. (Försöksskola, elev)

Berättelserna om betyg som involverar känslor av glädje, överraskning och stolthet pekar på att goda resultat och höga betyg ofta genererar positiva känslor. För att dessa känslor ska uppstå eller artikuleras är det tydligt att vårdnadshavarna spelar en central roll. Det är ofta i relation till dem eleverna använder emotionella uttryck. Det är ovanligt att sådana positiva prestationsemotioner framträtt i elevernas berättelser om skolan eller lärarna.

Även de negativa emotionerna kopplas främst till förväntningar och resultat, men också till oklarheter i vad som bedöms och till det sociala samspelet i skolan. I de närmast följande citaten ger eleverna uttryck för känslor av nervositet, oro, ledsenhet, skam, avundsjuka, besvikelse, , rädsla, , osäkerhet, och stress. Höga förväntningar för ibland med sig känslor av nervositet och negativ stress. Då förväntningarna kombineras med resultat som inte lever upp till förväntningarna uttrycker elever känslor av besvikelse och ledsenhet. Det finns elever på samtliga skolor som deltar i försöksverksamheten som ger uttryck för sådana negativa emotioner.

En del elever beskriver en nervositet över att betygen inte ska bli höga nog för att de ska få jobb i framtiden, eller för att de inte ska kunna välja det yrke de drömmer om. På en försöksskola var det många elever som var nervösa över att få betyget F. Det finns även elever som berättar att de känner sig stressade av att deras lärare är väldigt tydliga med målen eller med att en uppgift är viktig för betygen. En del uttalanden tyder även på att stress kan uppstå när det går särskilt bra i skolan:

> Men förut när jag fick låga betyg då kände jag inte så här jättemycket press på mig att jag måste höja det här betyget. Men nu när jag fått ett högt betyg, då tänker jag ”jag måste hålla kvar det, jag kan ju inte sänka det här nu”. Det känns som jag är lite, jag kommer nog va ännu nervösare nästa gång för att hoppas att inte jag ska sänka, att den inte har sänkts. (Försöksskola, elev)

En del elever jämför även sina betyg med andra och blir besvikna eftersom de tycker de gjort bra prestationer. Eleverna talar även om föräldrar som är besvikna på att de inte fått tillräckligt höga betyg. Ibland vill vårdnadshavare att barnen ska tala med sina lärare om hur betygen ska förbättras och ibland jämför eleverna sina prestationer med syskonens prestationer:

> Om jag fick C i nåt sa dom men kan du inte fråga till exempel läraren (namn) hur du ska kunna jobba upp dig. Vilket är lite konstigt, för när dom gjorde, storebror fick ett C då var det jättebra, men när jag fick ett C var det inte så bra. (Försöksskola, elev)

När det gäller utsagor om att elever blivit ledsna är det vanligt att eleverna inte talar om sig själva utan om andra elever. Några elever som fått lägre betyg än förväntat berättar att de tröstat ledsna klasskamrater eller själva känner sig ledsna:

> Elev 1: En tjej hon fick E nånting sånt, och så hon blev väldigt ledsen så jag gick och tröstade henne.
>
> Intervjuare: Hon hade tänkt sig nåt högre?

Elev 1: Ja.

Intervjuare: Pratade du också med nån?

Elev 2: Ja. Jag fick bara två E. Jag blev lite ledsen. (Försöksskola, elever)

På en annan försöksskola talar eleverna om en elev som blev så ledsen över underkända betyg att han slutade på skolan för att komma ifrån försöksverksamheten med betyg. Det förekommer även berättelser om elever som blir ledsna när de jämför sina resultat med andras:

> Och om man har fått ett lite sämre betyg än liksom alla sina kompisar så kanske man inte vill säga det och då kanske man blir lite ledsen för att man ligger lite efter alla andra. (Försöksskola, elev)

På en försöksskola uttryckte eleverna en besvikelse över försöksverksamheten med betyg. De säger att det fanns stora förväntningar på hur det skulle vara att få betyg men att de sedan inte ville ha dem kvar. På en annan försöksskola berättar eleverna att det finns elever som blir så arga och ledsna över sina betyg att de inte längre orkar fortsätta kämpa:

Intervjuare: Ja, vet ni nån som har fått dåliga betyg?

Elever: Ja (alla) /…/

Elev 2: De blir ledsna och dom tar sönder pappret och går.

Elev 3: Dom blir arga och sånt.

Intervjuare: Dom blir arga och ledsna och tar sönder pappret?

Elev 2: Och går utanför klassrummet.

Elev 3: Ibland.

Intervjuare: Okej. Men sen anstränger dom sig mer? /…/

Elev 1: Alltså det är olika, det finns några som, som bara orkar inte kämpa mer. (Försöksskola, elever)

Citatet pekar på att elever reagerar på olika sätt då de får betyg som inte lever upp till förväntningarna och att de kan väcka starka negativa prestationsemotioner som förefaller få

konsekvenser för elevernas fortsatta motivation. I en del av elevernas berättelser om att få betyg kopplas känslor av skam och avundsjuka till hur eleverna talar om och förhåller sig till betyg i vissa skolor. För många elever är det viktigt att undvika att prata om underkända eller låga betyg med sina klasskamrater för att undvika känslor av skam:

> Alltså det är skämmigt liksom andra har fått bra, fast jag har fått jättedåligt. Så det känns liksom att man har fått F till exempel och det tycker jag liksom är ganska det är därför ibland så vill man hålla det hemligt, eller kanske man kan säga ett betyg fast inte hela. (Försöksskola, elev)

Det bör tilläggas att eleverna ofta uppmanas att inte tala om sina egna betyg, eller fråga om andras, men att de ofta uppger att sådana samtal ändå förs. Många elever berättar att det är vanligt att de jämför betyg med varandra.

Det ökade trycket innebär även att examinerande uppgifter får en större betydelse för eleverna. Flera elever berättar att de blir mer nervösa inför proven nu eftersom de känner att de är viktiga för vilka betyg de kommer att få senare. Eleverna berättar även att de känner sig stressade för att de har svårt att hinna med att förbereda sig för proven och lösa de uppgifter som ska betygsättas. Stora examinerande uppgifter och oklarheter i vad som bedöms kopplas i elevernas utsagor till känslor av oro och osäkerhet:

> Elev 1: När jag inte vet vad jag ska göra (skratt) /…/
>
> Elev 2: Och så här stora prov som man vet att dom kommer bedöma, då vill man få så här.
>
> Elev 1: Och om man inte övat nånting
>
> Elev 2: Ja, man vill ju inte förstöra hela sitt betyg.
>
> Intervjuare: Ja, okej, så det blir lite mer på riktigt att ha ansvar?
>
> Elev 1: Ja, men det tycker jag är lite jobbigt för att jag går fortfarande i fyran och dom här är ju inte på riktigt, men vi vet ju att vi ändå kommer få dom så då sätter man ju mycket högre press på sig själv med prov och så.
>
> Elev 2: Men om jag liksom har fått kanske lite lägre betyg, men då blir jag jättestressad för jag tror ”ja, tänk om jag sabbar allt, nu måste jag jobba upp det.” Och då vet jag inte hur jag ska göra det, då får jag panik. (Försöksskola, elever)

Även för eleverna i en av referensskolorna, där de inte får betyg, är prov en allvarlig sak då de vill visa vad de kan. De upplever att prov skiljer sin från andra bedömningssituationer och några elever ger i intervjuerna uttryck för att de känner oro eller stress inför eller under prov. Trots att proven är viktiga för dem så verkar eleverna inte tycka att det är så allvarligt att få ett lågt provresultat. De säger att ett lågt provresultat leder till lite extra uppgifter att träna på eller att läraren pratar om det på utvecklingssamtalet. Men de menar att det inte händer något allvarligt för att en elev får ett lågt provresultat.

Distanserade emotioner

En del elever intar ett förhållningssätt där de begränsar betygens betydelse och andra intar ett mer reflekterande förhållningssätt till sina första erfarenheter av att få betyg. Det finns även elever som är ambivalenta till betyg, eftersom de ser att betygen väcker starka och motstridiga känslor av både positiv och negativ karaktär. I samband med dessa förhållningssätt framträder de distanserade emotionerna. De känslor eleverna ger uttryck för i detta sammanhang handlar om förvåning, jämnmod, lugn, omtanke, kontroll, stolthet och om motstridiga känslor.

Som vi visat tidigare framträdde positiva känslor av stolthet och förvåning i elevernas berättelser, men dessa känslor fanns även i en distanserad variant. En del elever berättar att både de själva och deras föräldrar varit nöjda med och stolta över betygen, men att det inte varit någon stor sak utan snarare något förväntat. Vissa elever säger sig vara helt lugna eftersom de vet att det kommer att gå bra då de talar om sina erfarenheter av att få betyg. Relativt många elever berättar att de tagit hem och visat upp sina betyg och att det sedan inte hänt något mer, andra har inte ens visat upp betygen och ingen har frågat efter dem. Det finns även elever som glömt bort att de fått betyg. En elev uttrycker även förvåning över att en lärare snabbt och enkelt ändrar ett betyg mitt under ett samtal de har om ett ämnesbetyg eftersom eleven lade fram ett argument för ett högre betyg.

Några berättelser vittnar om ett ambivalent förhållningssätt till betyg och om starka och motstridiga känslor. En del elever talar om att de blivit väldigt glada för enskilda höga betyg och väldigt ledsna för låga betyg:

> Elev 1: Jag tycker det är kul och spännande för ifall man får bra betyg så blir man ju jätteexalterad och glad, ifall man får jättedåliga betyg så blir man helt tvärtom.
>
> Elev 2: Man blir ju ganska chockad om man så här typ till exempel om man trodde att man typ skulle få B eller nåt så här i ett ämne för att man bara gjorde bra på ett prov, och sen går man dit och får ett E. (Försöksskola, elever)

Sammanfattningsvis visar analysen av elevernas prestationsemotioner att försöksverksamheten och elevernas första erfarenheter av att få betyg väcker många och ibland starka känslor hos

eleverna. Det är dock svårt att påvisa vilka konsekvenserna av dessa emotioner faktiskt blir då vi inte har möjlighet att följa eleverna under en längre tid.

Sammantaget har de tre temana inom området Elevers reaktioner och emotioner på de första betygen visat att elever ofta uttrycker sig positivt om att få betyg i årskurs 4, men att elever även berättar om en starkare press att prestera när de får betyg. De ökade kraven på att prestera, som eleverna talar om, tenderar göra summativa prestationer i årskurs 4 emotionellt laddade. Laddningen är ömsom positiv och ömsom negativ beroende på vilka elever som talar och vilka erfarenheter de talar om. Även om det inte går att uttala sig om de långsiktiga konsekvenserna av dessa prestationsemotioner menar vi att detta resultat väcker frågor om skolor som sätter betyg i årskurs 4 kan agera på sätt som gynnar elevernas framtida lärande och utveckling. Detta är något vi återkommer till i den avslutande diskussionen.

Sammanfattande analys

Vi avslutar det här kapitlet med att kort diskutera de frågor som aktualiserats genom de tematiska analyserna inom de fyra områdena. Områdena som beskrivits är: *Betygens effekter för lärarnas arbete och didaktiska beslut, Digitala plattformar och betygsmatriser, Ansvarsfördelning mellan skola, lärare och elever* och *Elevers reaktioner och emotioner på de första betygen.* Inom varje område har en rad teman redovisats och de frågor vi reser här täcker inte in hela vidden av analyserna, men vi ser dessa frågor som särskilt betydelsefulla för att föra diskussionen om tidigare betyg i grundskolan vidare.

Den första frågan handlar om hur förskjutningarna avseende undervisningsinnehåll påverkar lärarnas övriga arbetsuppgifter med planering och genomförande av undervisning? Vi har funnit att lärarna i försöksskolorna lägger ner mer tid och kraft på att genomföra summativa bedömningar, samt att undervisa och kommunicera om läroplanens innehåll. Lärarna har även uppgett att de ägnat mycket uppmärksamhet åt att förstå och förklara betygssystemet och hur det ska tolkas. Detta resultat ligger i linje med tidigare forskning som visat att även lärare som sätter betyg på äldre elever agerar på liknande sätt (Wahlström & Sundberg, 2018; Pérez Prieto & Löfgren, 2017). En möjlig konsekvens av denna utveckling är att såväl lärare som elever blir mer medvetna om målen med skolarbetet och vilka prestationer som värderas i termer av betyg. Samtidigt är det viktigt att lärares arbete med till exempel planering av undervisning, elevvårdsarbete, ämnesfördjupning eller formativ bedömning inte blir lidande när mer tid läggs på summativa bedömningar. Detta är något som vi menar bör beaktas på de skolor som överväger att sätta betyg i årskurs 4, vilket vi återkommer till i det avslutande kapitlet.

En fråga som väcktes i avsnittet om digitala plattformar är hur det snabba informationsflödet om elevers prestationer i plattformarna påverkar relationerna mellan rektorer, lärare, elever och vårdnadshavare i skolan? Våra resultat visar att de digitala plattformarna har ett stort inflytande på såväl försöksskolornas som referensskolornas bedömningspraktiker. Främst handlar det om att tydligheten ökar i samband med att resultaten reduceras till att passa in i matriser med olika färgmarkeringar. Detta innebär att alla parter snabbt kan få en överblick över hur det går för en elev vilket möjliggör en mängd olika handlingar. Elever kan enkelt jämföra sig med varandra, vårdnadshavare och ibland även rektorer kan ifrågasätta bedömningar och lärare kan försvara sina beslut. Elever, och kanske även vårdnadshavare, kopplar enskilda resultat till förväntningar på kommande betyg. Detta synliggörande av viss kunskap får konsekvenser för lärarnas arbete. Detta visar sig till exempel i att lärare finner det nödvändigt att arbeta förebyggande med elevernas reaktioner på de betyg de ska få eller att de i högre utsträckning känner behov av att samla in data om elevernas kunskaper för att kunna möta kritiska frågor från föräldrarna. Detta är inte en konsekvens av införandet av betyg men ett fenomen som starkt präglade skolornas bedömningspraktiker. Skolornas bedömningspraktiker var präglade av ett tydligt resultatfokus och informanter av alla kategorier beskrev betydelsen av fortlöpande information om elevernas resultat i digitala plattformar. När vissa resultat eller prestationer synliggörs i de digitala plattormarna och kopplas till förväntningar om betyg tenderar dessa resultat och prestationer att bli mer laddade för alla parter. Det är också värt att notera att på referensskolorna är det primärt personalen som nyttjar de digitala matriserna, och eleverna har inte heller tillgång till dem. I försökskolorna verkar införandet av betyg öka både vårdnadshavarnas och elevernas benägenhet ta del av, och ibland vilja diskutera, hur lärarna har färgmarkerat kunskapskraven.

De två sista frågorna som sprungit ur de tematiska analyserna handlar om skolornas och lärarnas ansvar för de emotioner som betygen väcker hos eleverna och om vad dessa prestationsemotioner kan få för betydelse för elevernas uthållighet och motivation längre fram i skolgången. Våra resultat visar att eleverna upplever ökade krav att prestera som väcker såväl positiva som negativa emotioner och att lärare arbetar med att hantera dessa då de uppstått. Resultaten i den här studien visar att enskilda lärare försöker ta ansvar för elevers prestationsemotioner genom att till exempel tala med eleverna om vad betygen har för betydelse eller planera för hur betygen ska kommuniceras. Detta arbete framträder dock inte som en central del av skolornas bedömningspraktik i den empiri som studien baseras på. Vi menar utifrån resultaten i den här studien att detta är en aspekt som det sällan planeras för. Få lärare och skoledare talar om ett systematiskt förebyggande arbete utöver de beslut skolorna fattat gällande hur betygen ska lämnas ut. Det framstår ur vårt perspektiv som angeläget att skolor som överväger att sätta betyg i årskurs 4 också planerar för hur de ska hantera elevernas prestationsemotioner. Särskilt vissa rutiner

såsom information om betyg, information om provresultat (i digitala matriser) och utlämning av betyg behöver planeras noga för att de inte ska väcka negativa emotioner hos eleverna. Även om skolorna som deltagit i studien vidtagit åtgärder tyder elevernas beskrivningar av arga, ledsna och besvikna elever på att detta arbete behöver utvecklas. I det avslutande kapitlet följer vi upp dessa frågor och kopplar dem till forskning inom området.

6 Betygens betydelse för elever i behov av specialpedagogiska insatser

Som beskrivits mer ingående i kapitel 2, ska extra anpassningar och särskilt stöd ges till elever som riskerar att inte nå läroplanens kunskapskrav eller uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation (Skollagen, 2010, kap 3 § 8; Skolverket, 2014). Elevers rätt till extra anpassningar och särskilt stöd gäller inte bara planering för själva undervisningen utan också bedömningssituationen. Bedömningar ska planeras med hänsyn till elevers speciella behov med syfte att eleverna ska få de bästa förutsättningarna för sitt lärande, men också för att läraren ska kunna göra individuella bedömningar av elevens kunskaper med hänsyn till varje elevs förutsättningar. Skolan har således skyldighet att utveckla och planera för bedömningsrutiner som inkluderar alla elever innan bedömning sker och också planera för och erbjuda stöd och extra anpassningar. Prov ska anpassas, hjälpmedel och andra alternativa stöd ska erbjudas varje enskild elev för att möjliggöra delaktighet. Detta gäller oavsett om det sker informella bedömningar av hur elever uppnår läroplanens mål eller om det ska sättas formella betyg. Målet är att eleven genom fortlöpande stöd ska utveckla sina kunskaper och förmågor för att nå läroplanens kunskapskrav och mål.

I detta avsnitt presenteras de intervjuades utsagor om skolornas strategier för att identifiera de elever som är i behov av stöd, hur det specialpedagogiska arbetet organiseras samt olika aktörers uppfattningar om konsekvenser av införandet av betyg och dess betydelse för specialpedagogiska insatser. Bilden som tecknas är komplex och de intervjuade (ibland samma person) uttrycker såväl positiva aspekter som negativa aspekter av införandet av betyg i årskurs 4 för elever som är i behov av specialpedagagogiska insatser.

Identifiering av elever i behov av specialpedagogiskt stöd

Elever i behov av stöd identifieras och kategoriseras, liksom alla andra elever, bland annat genom de olika system och verktyg som används för att dokumentera och följa upp alla elevers prestationer. Som tidigare nämnts använder sig de flesta skolor av olika digitala system för att dokumentera och visualisera huruvida eleverna uppnår kunskapskraven. Detta innebär att för de elever som inte uppnår kraven visas det i de digitala systemen mycket rött, en färg som i detta sammanhang illustrerar och signalerar problem med att uppnå kunskapskraven. Med hjälp av matriser ska en planering tydliggöras av läraren och användas av eleverna som stöd för att visa vad de måste prestera för att nå kunskapskraven. I några skolor som ingår i studien använder de sig av manuella system i form av skriftliga dokument för att bland annat ha kontroll över vilka elever som inte når kunskapskraven. I en av referensskolorna använder de sig exempelvis av en bedömningspärm med bedömningsuppgifter. Även där synliggörs

kravspecifikationer i relation till lärandemålen för eleverna i så kallade lärandematriser. Lärare och specialpedagogisk personal menar att detta medför att eleverna blir medvetna om vad de behöver göra för att utvecklas och nå målen, men skickar också signaler till lärare och elevhälsoteam när skolan behöver sätta in stöd för eleverna.

De intervjuade eleverna verkar ha anammat att tydliggörande av lärandemål, matriser och olika typer av muntlig feedback ska hjälpa dem att veta vad de ska göra för att nå kunskapskraven. En elev säger att man får ”rött om man inte kan det, om man tycker det är svårt liksom. Och då bedömer man ju sig själv, hur mycket man tycker att man själv... kan det.”. En annan elev talar om att det digitala systemet också inbjuder till att eleven själv ska kommentera sitt resultat på ett prov och vad hen ska göra för att nå kunskapskraven. Eleven ger exempel på vad hen då kan skriva: ”Ja, typ att jag ska träna mer på det”. Detta kan tolkas som att genom de olika systemen med matriser eller annan dokumentation som eleverna ska ta del av medvetandegörs eleverna om sina resultat och då också om sina eventuella tillkortakommanden i relation till kunskapskraven, det vill säga de internaliserar det system som finns för värdering och kontroller av deras lärande och gör det till sitt eget. Eleverna som ingår i studien talar dock inte så mycket om vilken hjälp eller stöd de kan få för att nå målen. De talar snarare i termer av att ”jag ska förbättra” och någon elev ger uttryck för att inte få tillräcklig hjälp med att nå kunskapskraven.

Organisering av det specialpedagogiska arbetet för elever i behov av stöd

Sammanfattningsvis menar de intervjuade i försöksskolorna att det specialpedagogiska stödet och arbetet med elever inte har förändrats nämnvärt i och med införande av betyg. De specialpedagogiska insatserna genomförs liksom tidigare dels främst av de lärare som möter eleven varje dag i sitt klassrum, dels av specialpedagogiskt utbildad personal (specialpedagoger och speciallärare med inriktning mot läs- och skrivsvårigheter eller matematiksvårigheter) eller av annan personal i elevhälsoteamet. Några skolor har även det de själva kallar resurspedagoger och där det är oklart vilken utbildningsbakgrund dessa har.

De specialpedagogiska insatserna sker genom arbete på såväl individ-, grupp- och organisationsnivå på samtliga skolor som ingår i undersökningen. Detta kan illustreras av en specialpedagogog i en av försöksskolorna som poängterar att hon medvetet försöker att arbeta på samtliga nivåer och att fokus i pedagogiska kartläggningar ska riktas mot alla nivåer. Hon säger att ”man börjar alltid att skruva på organisationsnivå och sen på sista tycker jag är på individnivå”.

Av intervjuerna framkommer vidare att de i några av skolorna även arbetar mycket med fokus på organisatorisk nivå. Detta innebär till exempel arbete med system för rapportering, organisering av undervisning, eller uppföljningar varje vecka eller ett par gånger per termin för att fånga upp elever som har problem. Rektorn i en av försöksskolorna beskriver ett omfattande arbete med specialpedagogiska frågor på organisationsnivå. Andra skolor lyfter fram sitt

specialpedagogiska arbete som riktat mot gruppnivå. Detta innebär till exempel handledning av lärare och arbete i små grupper av elever. Specialpedagogens roll i såväl försökskolorna som i referensskolorna handlar i stor utsträckning om att stödja och handleda lärare.

Personalen på försöksskolorna pekar även på vikten av att arbeta direkt med individuella elever genom till exempel speciallärares en-till-en-undervisning, direkt stöd i klassrummet och föräldrasamtal. En av försöksskolorna har utvecklat ett tvålärarsystem för att i hög grad kunna individanpassa undervisningen i ämnena svenska och matematik.

Specialpedagogisk personal på såväl försöks- som referensskolor i denna studie är dock överens om att att det specialpedagogiska stödet främst ska ske i klassrummet. En specialpedagog på en försöksskola uttrycker att undervisning av enskilda elever utanför klassrummet är ett dåligt alternativ och att det är läraren som har den nära relationen med eleven som i första hand ska arbeta med att stödja eleven, även om det också kan ske en-till-en-undervisning eller smågruppsundervisning med specialpedagog vid behov. En förutsättning för att kunna arbeta specialpedagogiskt, menar den specialpedagogiska personalen, är att det också att det finns ett klart uttalat stöd från skolans ledning.

Extra anpassningar och särskilt stöd

De elever som är i behov av extra anpassningar ska enligt skollagen erbjudas sådant stöd inom ramen för den ordinarie undervisningen av lärare och annan ordinarie skolpersonal i alla skolformer (Skolverket, 2014). Denna typ av anpassningar ska beslutas löpande av elevens lärare och kräver inga formella beslut. Alla skolor som ingår i studien uppger att de arbetar med anpassningar (stöd och stimulans till alla elever) och extra anpassningar av olika slag. Det sistnämnda ska dokumenteras i elevens individuella utvecklingsplan när det gäller elever i årskurs 1-5. De intervjuade i såväl försöks- som referensskolor uppger att det i första hand är klasslärarna som arbetar med att stödja elever i den ordinarie undervisningen. Samtliga skolor som ingår i studien uppger att de har rutiner för hur stödjande insatser ska ske och att man sedan tidigare följer Skolverkets allmänna råd kring hur det ska gå till. Några intervjupersoner i försöksskolorna, uppger att rutinerna kring detta har stramats upp något, särskilt när det gäller samverkan och uppföljningar. Det kan handla om att lärare i några fall snabbare tar kontakt med elevhälsoteamet eller att rektor tycker att hen får tydligare signaler om elever som inte når kunskapskraven.

De intervjuade i både försöks- och referensskolor ger exempel på att de ger olika typer av stöd och extra anpassningar. En lärare i en av försöksskolorna säger att när problem uppstår ”då kontaktar jag föräldrar direkt, jag väntar inte på bedömning /…/ vi brukar ha ett samarbete, en dialog, hur kan vi göra?”. En lärare säger att det är viktigt att agera snabbt för att stödja elever i behov av stöd:

> Det jag gör direkt innan det händer är ju, eller innan det hände nånting där, det är ju att klura ut hur jag ska göra för att den här personen ska klara sig. Jag använder mig av olika hjälpmedel, skärmar, hörlurar, kanske behöver ha det si, kanske behöver ha det muntligt, kanske behöver sitta ner med den, kanske behöver vara på studieverkstad. Kanske behöver ha lite tätare kontakt med hemmet, kanske behöver jobba med detta och detta hemma, plocka med detta hem till exempel. Alla dom här grejerna smäller ju igång, alltså direkt. (Referensskola, lärare)

Lärarna uppger att de också samverkar med elevhälsoteamet kring elever de anser är i behov av specialpedagogiskt stöd och att det då blir ett elevhälsoärende, det vill säga att det utreds och fattas beslut om vilka stödåtgärder som behövs och vilka professioner i teamet som ska stödja eleven. När skolorna gör utredningar om särskilt stöd involveras således flera professioner som kan utföra tester och utredningar som kan leda till olika stödåtgärder. När det gäller tester så görs dessa nästan uteslutande när det gäller läs- och skrivförmåga och matematisk förmåga. Andra ämnen lyfts inte fram i samma utsträckning, men en specialpedagog menar att grundläggande färdigheter i svenska och matematik även har betydelse för andra ämnen och elevens hela lärandesituation. En del utredningar, exempelvis dyslexi- eller dyskalkyli-utredningar, görs av specialister utanför skolan.

I en del skolor är arbetet med anpassningar mycket strukturerat bland annat med hjälp av elevhälsoteamet. En specialpedagog i en av försöksskolorna talar exempelvis om att de arbetar systematiskt med att stödja lärare och resurslärare som ska planera och genomföra undervisning med elever i behov av särskilt stöd. Exempelvis ska lärarna skicka in en individuellt utformad planering för eleven till resursläraren en gång per vecka för hur undervisningen ska anpassas. Elevens prestationer och utveckling följs upp veckovis. Specialpedagogen talar även om att de har en särskild pärm för elever som inte når kunskapskraven:

> I den fliken så har vi ett papper som är redan, som vi har redan jobbat med olika anpassningar och då ska ju både läraren och stödläraren kryssa i. För har vi bytt platser på elever, har vi försökt att ge dom här alltså fysiska och vad säger man, pedagogiska anpassningar. Vad har vi gjort till eleven? Har vi anpassat provet, har vi gjort muntligt prov, har vi delat provet, alltså olika anpassningar som. För ibland som lärare så glömmer man bort när det är 24 elever och med den pärmen så hjälper vi läraren. Har du valt den metoden, har du försökt med den metoden, och så kryssar man med det för att se vilken metod passar den eleven. (Försöksskola, specialpedagog)

I denna skola har lärare och olika stödpersoner även särskild avsatt tid (45 minuter/vecka) för att gå igenom det som ska skrivas i pärmen och hur man ska arbeta vidare. Eleverna får bedömningar flera gånger per termin och ska få stöd med att uppnå kunskapskraven. Detta stöd kan ske i form av läxhjälp eller stöd i klassrummet där eleverna via en digital plattform kan

kommunicera med läraren utan att andra elever uppmärksammar det. I en annan skola arbetar de med nivåanpassningar:

> Var och en jobbar som, som den kan prestera. Och det är också så har jag sett nu, ja det har jag själv föreslagit att för när jag kom hit så hade alla samma bok, samma svåra bok, nu har dom olika material till, alltså nivåanpassat. Det är naturligt att man har det i klassrummet, och då blir det inte heller så synligt att ”Ja, fast jag har en sån svår bok” ”Ja för att du kan prestera så mycket, därför ska du ha en sån svår bok” till exempel, att man pratar om det. För att annars kan ju alltid eleverna i såna fall, ja men det blir väldigt konstigt om, konstlat om man liksom hymlar med det, så att säga. (Försöksskola, rektor)

När det kommer till betyg, arbetar de flesta i den specialpedagogiska personalen inte så mycket med betygsbedömningar, men de kan bistå lärare med råd och samverkan. Det kan i en försöksskola exempelvis handla om att planera undervisning för enskilda elever tillsammans med lärare och i en annan att gå in med direkt stöd till eleverna.

När det gäller de skolor som infört betyg, koncentreras det specialpedagogiska stödet i första hand till de elever som riskerar att inte uppnå kunskapskraven. Det finns även exempel på godkända elever som vill höja sina betyg, men som man oftast inte har resurser att stödja. Stödet kan vid provsituationer ske genom att läraren planerar alternativa bedömningar och anpassade prov. En del elever kan exempelvis få anpassade så kallade ”E-prov”, vilka riktas till de som inte anses klara högre krav. Dessa prov kan vara förenklade och innehålla färre frågor som gör att de lyckas få ett betyg (jämför Jönsson, 2018).

Elevernas egna erfarenheter eller uppfattningar om specialpedagogiska insatser och stöd verkar diffus, även om de kan ge exempel på att andra elever än de själva kan få sådant stöd. (Det var endast ett fåtal av eleverna som ingick i studien som uppgav att de var eller hade varit i behov av extra anpassningar eller annat specialpedagogiskt stöd.) Som svar på intervjuarens fråga om man kan få någon hjälp när man får betyget F säger en elev att ”Jag tror det. Jag vet inte.” En annan elev säger:

> Elev: Jag tror man får extrahjälp. För alltså i några i vår klass jag tror inte det här är för att dom har fått F, men dom så här dom kan ha lite svårt med läsning, dom har ju så här extrahjälp från till exempel (namn) som är här borta. Dom går ju till henne och jobbar lite matte ibland, eller nåt.
>
> Intervjuare: Ja okej, så då kan man få sitta och träna?
>
> Elev: Ja, jag gjorde det i ettan tror jag. När jag skulle läsa hade jag svårt med det, men jag har jobbat ifrån det. (Försöksskola, elev)

Det är inte så många av de intervjuade eleverna som berättar något om egna erfarenheter av stöd, men ytterligare en elev berättar att hen fått stöd i en mindre grupp:

> Det var tur med den extra gruppen, för jag går i den och det är för jag har svårt för engelska och ja, då går jag i den, och jag tycker det går mycket lättare där fast där tycker jag det är mycket lättare ändå, alltså dom sakerna som jag redan har lärt mej. Så när jag är i hela klassen så är det svårt och nu med den andra så är det så här lätt, så man måste va nånstans i mellan fast det finns inte nån sån grupp. (Försöksskola, elev)

Av citatet framgår att eleven fått stöd i sitt lärande, men att eleven upplever att det kan vara svårt att få ”rätt” stöd.

Tidigare forskning visar att skolan är en viktig social arena som påverkar formandet av identitet och självkänsla, där bland annat skolmisslyckanden i form av bristande stöd, ofullständiga betyg med mera spelar stor roll (Backlund, Högdin & Spånberger Weitz, 2017). En del av eleverna i denna studie talar just om betydelsen av bra betyg för att lyckas senare i livet. Några elever talar också om att en del elever uppvisar en tuff attityd när det gäller betyg och vill vara ”coola”. De berättar om elever som på olika sätt tar avstånd från skolan och säger: ”Ja, men jag fick E, jag bryr mej inte”. Elever från olika skolor talar om klasskamrater som de anser inte anstränger sig tillräckligt och att de exempelvis protesterar genom att vägra arbeta, säger att de ”fattar ingenting, jag tänker inte göra nånting”. Det här kan tolkas vara elever som är i behov av stöd och som vid införandet av betyg agerar på detta sätt.

Hemmiljöns och familjens stöd och dess betydelse lyfts vidare fram i intervjuer med eleverna i försöksskolorna. Flera elever talar om att de behöver be föräldrar och syskon om stöd och hjälp när det är något de inte förstår, vilket innebär att vårdnadshavare gör insatser för att hjälpa barnen med deras skolarbete. En elev talar om att föräldrarna köpt matteböcker, eftersom de anser att skolans böcker inte är tillräckligt bra. (Huruvida denna elev är i behov av särskilt stöd framkommer dock inte av intervjun.) Det eleverna berättar om sitt behov av stöd som innebär att de behöver hjälp hemifrån, skiljer sig delvis från den bild lärare och skolledningar ger. De sistnämnda talar visserligen om den stora betydelsen av stöd från vårdnadshavare , men att det är skolorna som ska stå för det pedagogiska stödet (se vidare nedan).

Konsekvenser av införande av betyg för elever i behov av specialpedagogiska insatser

Det finns olika åsikter om vilken betydelse tidigt införande av betyg kan få för elever i behov av särskilt stöd. Flera intervjupersoner uttrycker att det kan medföra en extra stress eller andra negativa konsekvenser för enskilda elever, medan andra menar att det inte gör så stor skillnad. En lärare i en försöksskola menar exempelvis att stressen för alla elever ger med sig när

förekomsten av betyg har blivit mer normaliserad. Speciallärarен på samma skola menar att eleverna har blivit mer medvetna om betygens betydelse i och med införande av betyg i årskurs 4. Hon anser dock att införande av betyg mest gynnar de elever som är duktiga, medan det kan missgynna elever i svårigheter som får ytterligare en bekräftelse på att de är underkända och inte presterar tillräckligt bra. Detta beskrivs av en lärare som något som även kan bidra till att dessa elever kan tappa motivation för fortsatt lärande: ”man blir besviken när man tror att man har klarat sig och man inte blir godkänd, så tror jag inte att, oj, motivationen för det här stärks inte”.

Av intervjuerna med skolpersonal och elever framkommer således uppfattningar om både positiva och negativa konsekvenser av införandet av betyg. I det följande presenteras först det som en del intervjupersoner menar skapar möjligheter eller positiva konsekvenser och därefter det som lyfts fram som hinder eller negativa konsekvenser av införandet av betyg i årskurs 4.

Positiva konsekvenser

Betygssättningen har enligt några av de intervjuade rektorerna i försöksskolorna lett till att de som rektorer har fått en bättre uppfattning om och kontroll inte bara av hur eleverna ligger till kunskapsmässigt, men också av hur lärarna arbetar för att få eleverna att nå godkända betyg. En rektor menar att de tidigare har gjort bedömningar som kan vara betygsliknande, men att införandet av betyg har gjort att lärarna nu måste formulera sig mer exakt kring kunskapskraven för ett betyg, vilket lett till en bättre dialog i arbetslagen. Rektorn menar att betygssättning har medfört ett bättre fungerande kvalitetsarbete och att man som rektor genom införandet av betyg också tydligare kan driva frågan om en god undervisning för elever i behov av specialpedagogiskt stöd gentemot lärarna:

> Nu kan jag ju, nu ser ju jag det tydligt ”Tänker du sätta ett F, så ska du ha ett åtgärdsprogram. Annars inga F, antingen får du se till så att eleven arbetar sig upp till ett E genom en prövning eller men att du har extra anpassningar eller gör nånting så att eleven når ett E eller så har du ett åtgärdsprogram, och då ska det va tydligt i vad den inte klarar för nånting”. Och då tycker lärarna det är lite besvärligt att skriva åtgärdsprogram och ”Åh”, då ser man hellre till så att eleven får lite mer material eller ger lite mer tid till den och så stöttar den på ett annat vis så att den faktiskt når ett E. Och det är ju bra det också naturligtvis för vi ska ju sträva mot att inte ha några F naturligtvis. Så det var alldeles för lätt när jag kom hit, det var F ”Ja, han har ett F, han kan inte”, nej och jag tänkte hela tiden ”Vad gör du för fel som är lärare som har så många F i din klass, medan en annan lärare inte har några F? Då är det ju inte fel på elevens kunskapsinhämtande, utan snarare på din undervisning”. (Försöksskola, rektor)

En del intervjupersoner menar att betyg även kan medföra en tydlighet kring bedömningar för vad som är godkänt och inte. Några elever i försöksskolorna framför också åsikten att betyg kan tydliggöra ”var man ligger” och att det kan bidra till att ”nu kan man prestera bättre”.
En specialpedagog och en rektor uttrycker att införandet av betyg även medfört högre krav på lärare att formulera vad skolan behöver arbeta med också när det gäller elever i behov av stöd. Misslyckande kan upplevas obehagliga, men de menar att det är nödvändigt med en dialog kring betygen och hur eleven ska få hjälp. Rektorn säger:

> Dom som får F, kan påverka dom lite att deras mående kanske inte mår riktigt bra av det. Men det gäller att, att också reparera det genom att prata med den eleven ”Hur kan vi hjälpa dig” och sen det är mycket stöd hjälp vi har till exempel indirekt. Jag sitter efter varje period med lärarna och redan tidigt i period 1 så ser jag elever som riskerar att inte nå målen. Så vi går mycket tidigt med extra anpassning och extra insatser och mycket särskilt stöd som vi erbjuder utan att formalisera det för att ge. /…/ så dom ser ju ja, dom får stöd och hjälp individuellt för att kunna lyckas med betyget /…/ Och dom som har varit i riskzonen och inte har klarat, så skickar vi betygsvarning och uppföljningssamtal efter det. Många av dom som får betygsvarning också, det blir en bra reaktion ”Nu har jag fått betygsvarning, jag kommer inte bli godkänd, och vad gör vi då?” Då blir det ett samtal mellan lärare och elev och föräldrar. (Försöksskola, rektor)

Rektor och andra intervjuade i denna skola menar att just vårdnadshavarnas insatser är viktiga för att kunna hjälpa elever i behov av stöd. Eleverna behöver träna mera inte bara i skolan utan även hemma, det vill säga de utgår från att vårdnadshavare kan ge detta stöd. En lärare på en annan av försöksskolorna menar att betygsvarningar kan fungera som ett tydligt besked till vårdnadshavarna att de måste hjälpa sina barn: ”det ger en signal att här det behövs hjälp, frågan är, kan dom hjälpa, vill dom hjälpa?”, men främst för att de också ska kunna stödja eleven i hemmet som några av lärarna och rektorer pekar på. Detta skulle kunna innebära att för de barn som har föräldrar som av någon anledning inte har förmågan att leva upp till denna förväntan, riskerar att inte få tillräckligt stöd. Flera av de intervjuade betonar dock att det i första hand är lärandemiljön i skolan som är det centrala för att eleven ska kunna få det stöd eleven är i behov av.

Negativa konsekvenser
En specialpedagog talar om att en del elever tycker att det är roligt med betyg, men att det kanske inte gäller just de elever som riskerar att misslyckas i skolan:

> Alltså, jag har ju hört flera som tycker att det känns både spännande och roligt. Det jag kan känna mig orolig för är att dom som inte upplever det så kanske inte säger det, så tänker jag. Vilka är det som har ont i magen, som vi inte vet? Och dom tror jag finns, så tror jag. (Försöksskola, specialpedagog)

Flera av de intervjuade lärarna och den specialpedagogiska personalen uttrycker att just de barn som har svårigheter att nå kunskapskraven också är de som kan fara illa av att få betyg så tidigt som i årskurs 4. De anses inte tillräckligt mogna för att förstå vad betyg är och någon lärare uttrycker oro för stigmatiserande effekter. En lärare säger att eleverna kan vara oroliga för att ”föräldrar ska bli ledsna, jag ska gå om är det värsta som kan hända, det får man höra.” De är också oroliga för att bli utstötta för ”om jag får ett F, så kommer alla veta att jag är dålig”. En lärare i en av försöksskolorna uttrycker att det kan innebära en stor utsatthet om eleven misslyckas och ”får liksom ett kvitto på att, ja, jag har failat, säger dom”. En specialpedagog pekar också på negativa konsekvenser av införandet av betyg i år 4:

> Jag kan tycka att det är alldeles för tidigt med betyg redan från årskurs fyra för att det för mig liknar ett kategoriskt synsätt på barn och barns kunskap, att det blir ”Ja, du har presterat så här väl och därför får du ett A och du har presterat på det här viset därför blir det ett E” istället för att tänka på sin egna undervisning i vad det är som gör att barnen presterar eller beter sig på ett visst sätt i klassrummet.”/…./ om det är ett betyg eller omdöme spelar inte så stor roll, vi behöver få stöttning för barnet och barnets behov och det tycker jag att man ska veta. (Försöksskola, specialpedagog)

En annan specialpedagog uttrycker att de ”utgår från vad barnet behöver och försöker jobba med det, man vet var barnet befinner sig hela tiden, det är det man arbetar med dagligen.” Lärare och specialpedagogisk personal menar att de sedan tidigare har underlag och många verktyg att bedöma eleverna utan att använda betyg:

> Jag förstår inte riktigt vad man tror är, är syftet att man ska tidigt plocka upp dom eleverna som riskerar att inte nå målen eller alltså jag förstår inte riktigt syftet med det, för att vi har så många andra verktyg att plocka upp dom eleverna och att det här känner jag är överflödigt, det här behövs inte. Så enkelt är det.” (Försöksskola, lärare)

Även i referensskolorna där de använder matriser och digitala system anser en del lärare att det inte är så stor skillnad mot att ha betyg och vad som krävs av eleverna i samband med att de ska ta del av dem. De menar att det för en del elever kan uppstå problem på grund av ständiga bedömningar. En lärare i en av referensskolorna säger: ”Förlusten är ju livsglädjen, ja men skollusten, dom blir trötta på skolan vissa av dom, dom vill inte”.

En del lärare och specialpedagogisk personal i såväl referensskolor som försöksskolor argumenterar för att betyg kan upplevas som slutgiltiga och att de därför inte tycker om dem. En lärare menar att när de inför betyg för yngre barn är det därför mycket viktigt att ta sig tid och ha en dialog med barnen och föräldrarna om orsaker till problemen, vad som krävs för att uppnå kunskapskraven, hur de kan sätta in åtgärder och arbeta vidare. Om man inte för denna dialog,

menar läraren, kan det få allvarliga konsekvenser och ”då tror jag att betyg är mer stämplande än vad ett omdöme är” (Försöksskola, lärare).

Det framförs också att alla vårdnadshavare inte har möjligheten att stödja barnen i hemmet, bland annat på grund av språksvårigheter, som kan göra att såväl vårdnadshavare som elever känner sig pressade. En specialpedagog i en av försöksskolorna har erfarenhet av att för enstaka elever med mycket stora svårigheter, kan just införandet av betyg utgöra en extra stor påfrestning där elevens självförtroende påverkas kraftigt negativt och där även vårdnadshavare upplever betygen som en extra press på barnet.

Några elever som fått betyg reflekterar över skillnaden mellan att få betyg eller inte och en elev säger att:

> Dom sa ju aldrig så här dåliga jättedåliga saker när vi inte hade betyg. Dom sa ju mer så här det då det mest dåliga, det va ju så här halvt godkänt typ. (Försöksskola, elev)

Citatet tyder på att den här eleven dels upplever att det blivit ett skarpare budskap från lärarna, dels att det upplevs mer definitivt (stämplande) med betyg. En annan elev uttrycker att:

> Betyg det bevisar alltså, det säger hur bra man är, eller hur bra läraren tycker att man är. (Försöksskola, elev)

För elever som är i behov av särskilt stöd kan det innebära att de tidigt får ett budskap om att de inte är godkända, inte presterar som andra barn och på så sätt är avvikande. Som tidigare tagits upp så kan elevers oro, känslor av panik eller att de blir ledsna när de får betyg bli extra stor för de elever som redan innan har stora svårigheter, exempelvis att prestera tillräckligt bra på tid och är i behov av stöd.

På en av försöksskolorna tycks lärarna ha blivit mer benägna att vända sig till specialpedagog eller annan elevvårdspersonal när elever riskerar att få betyget F eller på grund av stressrelaterade besvär hos högpresterande elever efter att man infört betyg. När det gäller bedömningar finns det möjlighet att i vissa fall göra undantag från såväl schema som vilka kunskapskrav som ska bedömas vid betygsättning (undantagsbestämmelsen vid betygsättning enligt Skollagen kap. 10 § 21) när en elev riskerar att inte uppnå godkända betyg. En lärare på en av försöksskolorna talar om elever med diagnoser och hänvisar till undantagsbestämelsen: ”vissa saker kan jag ju släppa igenom för att du har dyslexi till exempel och så där, och det kan vara andra saker också som påverkar. Så att det gör ju också sitt till att man måste ta hänsyn till när man bedömer”. En specialpedagog menar dock att undantagsbestämmelsen sällan behöver användas, eftersom innan den ska användas så ska skolan ändå ”anpassa undervisningen och bedömningssättet och då är det sällan man behöver använda undantagsbestämmelsen”.

Att inte avslöja svagheter och svårigheter

Några elever tar upp olika aspekter vad gäller att be om hjälp och därmed exponera sina brister, till exempel att uppmärksamma lärare på något de inte förstår och att de kan behöva stöd eller anpassningar. En elev säger: ”Sen kan dom väl också se typ vad man frågar, om man frågar mycket så vet man ju att då kanske man behöver lite extra hjälp.”. Eleverna menar att just detta kan bidra till sämre betyg så att det i vissa fall kan vara bättre att inte fråga och avslöja sin okunskap. Detta förhållningssätt har tidigare beskrivits som ”faking good” (Gibbs, 2006, s. 35) hos studenter i högre utbildning. Detta innebär att trots att de vet att de kan behöva hjälp, så kan de avstå från att be om sådan på grund av negativa konsekvenser när lärare ska bedöma eller betygsätta dem (jämför Lauvås & Jönsson, 2019). Ett sådant beteende skulle kunna innebära att olika typer av stöd eller anpassningar försenas, eftersom eleven inte vill visa några svagheter. En del elever säger att de skäms för att avslöja när det är något de inte förstår:

> Hon bara säger du lyssnar inte fast alltså jag har lyssnat men alltså ja. Dom blir typ som att jag inte kan svara, alltså .. jag kan inte förklara. Och sen alltså man, man skäms jättemycket alltså. (Försöksskola, elev)

Av citatet framgår att eleven både får känslan av skam och även känner sig misstrodd då hen inte förstår.

Några elever uttrycker vidare att de tror att en del lärare sätter betyg på deras beteendet snarare än på kunskaper. Här pekar de på betydelsen av att visa upp att man anstränger sig, visa vad man kan genom att exempelvis räcka upp handen och att vara aktiv. De talar även om vikten av att inte komma för sent eller vara sjuk, eftersom sådana (svagheter) även kan påverka betygsättningen. När det gäller elever i behov av särskilt stöd, kan just denna typ av svårigheter (beteendeproblem, hög frånvaro, svårigheter att passa tider, oro för att exponera svårigheter etc.) utgöra en del av problemet.

Införandet av betyg och dess betydelse för specialpedagogiska insatser

Olika informanter framför olika synsätt på konsekvenser av införandet av betyg i årskurs 4 när det gäller elever i behov av särskilt stöd. Rektorn på en försöksskola menar att betygssättning kan medföra en tydlighet av bedömningen jämfört med tidigare system för de elever som har svårigheter att nå kunskapskraven. Tidigare kan de ha missuppfattat eller varit ”inbäddade i den falska förhoppningen” om att allt går bra när barnet får beröm för sina framsteg. Rektorn på en av försöksskolorna ger uttryck för uppfattningen att en kunskapsnivå som tidigare bara beskrivits som "bra" får en mer tillspetsad betydelse då föräldrarna istället får besked om ett betyg ”Men vad innebär bra? Nu vet dom: Jo, det går bra. Men fast… det är kanske fortfarande E eller fortfarande bara den nivån som ditt barn har nått.”.

En speciallärare på samma försöksskola uppger, i linje med ovanstående citat, att hon fått mera arbete med att sätta in mer specialpedagogiska åtgärder och att skriva åtgärdsprogram sedan betyg införts. Detta menar speciallärarен beror på att lärarna blir oroliga och signalerar mera och tidigare att en elev inte når kunskapskraven och riskerar att få betyget F. Det har även inneburit att hennes arbete med åtgärder har blivit mer frekvent och att fokus för åtgärderna har avgränsats till just de elever som riskerar att inte uppnå kunskapskraven.

En lärare i en annan av försöksskolorna påpekar att det också kan vara svårt att sätta betyg då eleverna inte behärskar svenska språket eller aldrig har gått i skolan. Det kan då vara svårt för eleven att ta till sig kunskapen, men också för läraren att bedöma eleven. Detta förhållande kan bidra till att det kan vara svårt att dels identifiera och dels stödja elever i behov av särskilt stöd.

Flera av de intervjuade i alla personalkategorier hävdar dock att deras sätt att arbeta inte har förändrats nämnvärt i och med införande av betyg jämfört med hur de arbetat tidigare. Möjligtvis har deras uppmärksamhet av vikten av uppföljning av elevernas prestationer kommit att bli tydligare i och med att betyg har införts. Denna erfarenhet talar en specialpedagog om i relation till de elever hon arbetar med, det vill säga elever som är i behov av olika typer av stöd:

> Alltså, jag tycker egentligen inte att, det är ju ingen skillnad, för det är ju målen liksom ändå så att på det sättet tycker jag att det är lättare av att vi pratar om det på ett tydligare sätt nu /…/ det blev intressanta diskussioner, det blev ett ja, lite mer så här ”mm, hur ska vi fixa det här nu, hitta hur ska vi förhålla oss, diskussionerna i mellan i kollegiet och alla såna saker”, blev, tycker jag, lite vassare. (Försöksskola, specialpedagog)

Andra lärare menar att dokumentation, utvärderingar och olika typer av verktyg såsom betygsmatriser och avstämningar som de har använt tidigare, gör att betyg egentligen inte behövs. En del lärare är kritiska och menar att tiden för dokumentation konkurrerar med tiden för att planera och ge eleverna det de behöver i undervisningen, vilket framförallt påverkar den specifika planering som behöver göras för de elever som behöver individuella anpassningar:

> Alltså det har ju blivit väldigt mycket fokus på bedömning, på, på betygssättning, att det tar liksom bort fokus från det som vi egentligen ska göra, undervisa. /…/ förväntas hela tiden göra bedömningar, så att det tar väldigt, väldigt, väldigt mycket tid vilket gör att man kanske inte lägger så mycket tid på att planera sina lektioner. (Försöksskola, lärare)

Ytterligare andra lärare och specialpedagogisk personal talar på ett liknande sätt i termer av att de fokuserar mer på bedömning, måluppfyllelse och betyg på bekostnad av tid till en god planering av undervisning som kan ge elever i svårigheter framgång i sin skolgång på både kort och lång sikt. Enligt skollagen (2010:800) har skolan en skyldighet att skaffa sig kunskaper om enskilda elevers svårigheter för att kunna planera och stödja dem på olika sätt även i

bedömningssituationer. En speciallärare säger ”Nej, men jag tycker att det blir, man jagar ett betyg mer än kunskapen”.

Även en del av eleverna talar om att betygen kommer mer i fokus när de också kan följa lärarnas bedömningar via digitala plattformar som de kan se i löpande notiser via sina telefoner, vilket har lyfts fram som extra känsligt för elever som riskerar att inte nå kunskapskraven och är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd. Där finns möjligheten att visualisera sina prestationer med grönt, gult och rött, där rött upplevs signalera ”fara”, det vill säga att man inte når målen. Vissa elever tittar ofta och andra uppger att de aldrig tittar efter sitt resultat. En elev säger: ”om man liksom bara får … får slippa dom där betygen och bara kan jobba som man brukar göra, inte behöva tänka ”oj, gud ni kanske jag får ett F på det här för att jag inte kände att det gick bra” liksom.” Eleven ifrågasätter därmed den förändrade fokuseringen, som hen upplever som en konsekvens av införandet av betyg i årskurs 4.

Kategorisering och självbedömning

Eleverna som intervjuats i denna studie är som tidigare nämnts mycket medvetna om att de hela tiden är under granskning, antingen de presterar bra, mindre bra, med eller utan betyg. På en av försöksskolorna talar eleverna om återkommande avstämningar som kan bestå av oförberedda prov eller tester, vilket gör att de menar att de alltid måste göra sitt bästa och följa med på lektionerna. Eleverna verkar medvetna om att det sker en kategorisering och det gäller då att inte sorteras in under ”fel” färg. En elev har ändrat inställning till betyg efter att det infördes och säger:

> Det var jättesvårt, typ. Mina föräldrar faktiskt sa ja, för jag trodde att det va lätt. Jag visste inte om hur det skulle bli sen. Men nu typ, jag önskar att mina, jag skulle ha skrivit nej. (Försöksskola, elev)

I några fall inbjuds eleverna att själva kommentera sina prestationer i såväl försöksskolor som referensskolor. En lärare i en försöksskola berättar att de nu infört fler moment av självbedömning:

> Vi har lagt till lite nya moment när det gäller ibland att reflektera på ens eget lärande som hjälper dom också att själv lära sig, att inte sätta betyg, men att bedöma sig själva och analysera hur dom gör framsteg. (Försöksskola, lärare)

På en av referensskolorna har eleverna individuella pärmar där det på ett liknande sätt tydliggörs hur varje elev presterar och där de också själva får kommentera sina egna prestationer. En elev säger att ”så har man typ så här gul, grön och röd penna och så får man fylla i hur man tycker att det går för en själv liksom”. I andra skolor där de använder digitala system finns liknande exempel på sådan exponering. En elev som har fått betyg säger: ”Så finns

det typ elevens kommentar så man kan skriva själv hur det alltså, hur det gick, vad man ska göra, typ så.” Eleverna kan också kryssa i att de läst lärarens kommentar, det vill säga fått en bedömning. Detta menar både lärare och elever kan bidra till att de vet vad de ska läsa på eller träna på för att nå kunskapskraven.

Eleverna talar i termer av att de genom dessa olika system kan följa hur de ligger till och även få syn på vad de måste göra för att prestera bättre. På detta sätt sker således en självgranskning och självreglering där eleverna medvetandegörs om nivån på sina prestationer. En elev reflekterar över detta system och säger att ”man borde inte bedöma sig själv. Man borde inte göra det, fast vi gör det.”. En annan elev säger att det kan innebära att man bedömer sig själv som ”dålig”, något som kan tolkas kunna bidra till att skapa en negativ självbild.

Ibland jämför sig elever med varandra, vilket de menar kan vara känsligt för de som inte får bra betyg. En elev talar om att om man berättar om sina dåliga resultat eller betyg kan även andra få en negativ uppfattning om hen: ”Jag berättade ju det här, och man kan också ... man kan bli, man känner sig mobbad att alla är typ mot en.” Den här eleven menar således att även andra elever gör värderingar av varandra efter skolprestationer.

Sammanfattande analys

Sammanfattningsvis framför en majoritet av den intervjuade skolpersonalen i försöksskolorna uppfattningen att införandet av betyg inte upplevs ha förändrat särskilt mycket när det gäller det stöd som erbjuds eller det arbete de gör i relation till elever i behov av specialpedagogiskt stöd. Skolorna hade sedan tidigare system för att *identifiera elever i behov av specialpedagogiskt stöd*, de arbetar på i stort sett samma sätt som tidigare och med samma typ av resurser och hjälpmedel. I både försöksskolor och referensskolor används dokumentation i matriser och digitala plattformar, vilka de menar kan bidra till att synliggöra vilka som inte uppnår kunskapskraven. Detta kan tolkas som att målstyrning, men även införande av betyg, tycks tydliggöra vilka som avviker från det normala eller förväntade, vad som ska definieras som stödbehov och att det nu är betygssystemets kunskapskrav som definierar vilka som kan komma ifråga att få extra anpassningar och särskilt stöd i försöksskolorna (jämför Persson, 2019). Oavsett om man arbetar i en försöksskola eller referensskola så menar skolpersonalen att de kan stödja elever i behov av specialpedagogiskt stöd för att de ska nå kunskapskraven, eftersom de även tidigare arbetat efter en sådan logik med utgångspunkt i mål som ska uppnås.

Det finns dock olika uppfattningar om vilka *konsekvenser* tidig betygsättning kan få för de elever som riskerar att inte nå kunskapskraven. Å ena sidan framförs uppfattningar att betyg kan tydliggöra elevers behov av stöd för såväl elever som vårdnadshavare. Ytterligare ett argument som framförs är att införandet av betyg även ställer tydligare krav på lärarna och skolan, vilket kan bidra till att öka kvalitén i undervisningen. Det kan även bidra till att stöd sätts in och följs upp i ett tidigt skede för de elever som inte når kunskapskraven.

Å andra sidan är flera lärare och specialpedagogisk personal även mycket kritiska till införandet av betyg i årskurs 4. De menar att det redan finns system för att kommunicera elevens prestationer till både elever och vårdnadshavare utan att använda betyg. Några av de intervjuade i både försöksskolor och referensskolor menar vidare att införande av betyg kan påverka just de elever som är i behov av specialpedagogiskt stöd negativt. De anser att om betyg införs i årskurs 4, riskerar det att ske en alltför tidig utsållning av de elever som har svårigheter, och att betygen upplevs som mer definitiva än system med exempelvis bedömingsmatriser.

En annan synpunkt som lyfts fram av lärare och specialpedagogisk personal, är att införandet av betyg kan medföra att den extra arbetsbelastning som betygsättning innebär, kan riskera att ta resurser i anspråk från lärarna som annars skulle kunna användas för att arbeta med just dessa elever.

7 Diskussion

Det huvudsakliga syftet med denna studie har varit att beskriva de olika bedömningspraktiker som formas på skolor som inför betyg från och med årskurs 4, för att få kunskap om hur elever och lärare påverkas av förändringar i sättet att arbeta med bedömning och betygssättning, inklusive skolornas arbete med extra anpassningar och särskilt stöd. De frågor som den här studien avsåg att svara på var:

- Hur ser skolornas befintliga bedömningspraktik ut?
- Förändras bedömningspraktiken på de skolor som deltar i försöksverksamheten med betyg från årskurs 4 i och med deras deltagande? I så fall, hur och vilka konsekvenser får detta för elever, lärare och undervisning?
- Hur skiljer sig bedömnings- och undervisningspraktikerna åt mellan skolor som deltagit i försöksverksamheten och de som inte gjort det? Skiljer sig till exempel arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd åt mellan försöksskolorna och referensskolorna?

I detta kapitel adresseras initialt den första frågan genom en kort sammanfattning av gemensamma drag i försöks- och referensskolornas bedömningspraktiker. Därefter adresseras den andra frågan genom en redogörelse av förändringar i bedömningspraktiken på försöksskolorna som identifierats i den här studien. Utifrån dessa förändringar diskuteras sedan tänkbara konsekvenser för elever, lärare och undervisning, samt för det specialpedagogiska arbetet på försöksskolorna. Presentationen och diskussionen utgår främst från de likheter och gemensamma teman som beskrivits i rapportens tidigare kapitel, men i viss mån även från viktiga skillnader mellan skolorna. Den tredje frågan adresseras fortlöpande genom att jämförelser görs mellan försöksskolornas och referensskolornas bedömningspraktiker.

Förutsättningarna för försöksverksamheten med betyg från årskurs 4 har förändrats i samband med Januariöverenskommelsen (se *Bakgrund* i denna rapport). Överenskommelsen innebar även att förutsättningarna för den här studien förändrades då den kom att avslutas ett år tidigare än planerat. Som en konsekvens av detta tidigarelades den andra datainsamlingen på försöksskolorna och på referensskolorna genomfördes inte den andra intervjuomgången. Dessa förändringar i datainsamlingen påverkar möjligheten att besvara frågorna 2 och 3. Förändringarna som beskrivs på försöksskolorna under den relativt korta tiden (ca ett år) mellan de båda datainsamlingarna bör betraktas som förändringar inom den befintliga bedömningspraktiken på kort sikt. Framför allt har det inte varit möjligt att jämföra eventuella förändringar som skett på försöksskolorna under försöksverksamheten med referensskolorna eftersom ingen uppföljande datainsamling genomförts på referensskolorna. Trots dessa förändrade förutsättningar bidrar den här studien med detaljerad kunskap om hur bedömningspraktikerna på de skolor som deltar i studien ser ut. Resultaten visar även hur

bedömningspraktikerna på försöksskolorna förändrats på kort sikt när betyg från årskurs 4 införts och vilka konsekvenser detta fått för lärare, elever och undervisning på skolorna under den tid studien pågick.

Som läsare är det även viktigt att ha i åtanke att diskussionen om tänkbara konsekvenser visserligen är förankrad i de förändringar i bedömningspraktiken som identifierats i studien, men att det inte går att förutsäga vilka konsekvenser som skulle bli följden av att införa betyg i årskurs 4 på andra skolor. Dels är studien genomförd under relativt kort tid och på ett mycket litet och specifikt urval av skolor, dels påverkas en skolas bedömningskultur av många olika faktorer. Samma externa förändring, i det här fallet införande av betyg i årskurs 4, kan få helt olika konsekvenser för såväl lärare som elever, både beroende på skolans specifika förutsättningar, som organisation, personal och elevunderlag, samt hur denna förändring implementeras i verksamheten (se även *Resultaten i förhållande till studiens urval* i denna rapport).

Skolornas bedömningspraktik

Studiens första frågeställning handlar om skolornas bedömningspraktiker. I det här avsnittet lyfter vi därför vi fram det mest centrala som framkommit vid analyserna av de data som samlades in vid den första intervjuomgången. Detta beskrivs i skolprofilerna med utgångspunkt från tre nivåer (skol-, lärar- och elevnivå) samt i förhållande till bedömningsprocessens olika faser (se *Bedömningsprocesser och bedömningspraktiker* i denna rapport, samt Appendix). Även vissa av de tematiska avsnitten i rapporten beskriver delar av skolornas bedömningspraktik som berör samtliga skolor i urvalet på ett eller annat sätt.

Som framgår av skolprofilerna skiljer sig skolorna i urvalet åt på många punkter, men de har också ett antal gemensamma nämnare. Flera av dessa gemensamma nämnare skulle kunna sammanföras under beteckningen ”tydligt resultatfokus” (se *Sammanfattade skolprofiler* i denna rapport). Detta resultatfokus visar sig bland annat genom att såväl försöks- som referensskolorna, med något undantag, uppvisar väl utvecklade strukturer för resultatrapportering och regelbunden uppföljning. Det visar sig också genom kunskapskravens centrala roll i undervisningen och elevernas möjligheter att kontinuerligt följa sin progression i förhållande till betygsmatriser. Navet för skolornas resultatfokus utgörs i de flesta fall av digitala plattformar, alternativt i något fall analoga system med motsvarande utformning. I detta avseende finns inte några tydliga skillnader mellan försöks- och referensskolor.

De digitala plattformarna används för kontinuerlig dokumentation av elevers prestationer och för att kommunicera utfallet av bedömningar till elever och vårdnadshavare. Informationen används även av skolledning och elevhälsa för uppföljning och allokering av resurser inom skolan. Plattformar för dokumentation och bedömning spelar således en central roll i skolornas bedömningspraktik. De berör samtliga nivåer i bedömningsarbetet (dvs elev och vårdnadshavare, lärare samt skolledning och elevhälsa). De påverkar och styr också tidvis

bedömningsprocessens faser genom sin standardiserade utformning, det vill säga insamling av bedömningsunderlag, tolkning och värdering av bedömningsunderlag, användning av omdömen samt konsekvenser av bedömningar och omdömen.

Även om det finns viss variation mellan skolorna är den gängse bilden att de digitala plattformarna presenterar kursplanernas kunskapskrav i matriser där kunskapskraven delas upp i mindre delar och färgmarkeras beroende på lärarens bedömning av elevernas prestationer. Detta innebär att lärarna måste förhålla sig till denna indelning, till exempel genom att samla in bedömningsunderlag, värdera underlaget och presentera utfallet av sina bedömningar på ett sätt som svarar mot och passar in i denna specifika struktur. På liknande sätt är det denna indelning som i hög grad styr hur elevernas progression kommuniceras till elever och vårdnadshavare, samt hur skolledning och elevhälsa tolkar och använder lärarnas bedömningar.

När det gäller eleverna på försöksskolorna tycks det vara vanligt att de följer sina fram- och motgångar via de digitala plattformarna. Detta är även något som ofta förväntas av dem. Matriserna ger en överblick av exempelvis vilka delar av kunskapskraven som är ”avklarade” (dvs grönmarkerade) och på vilken betygsnivå. Även eleverna på en av referensskolorna, som inte får betyg i årskurs 4, kan på så sätt se vilken betygsnivå deras prestationer bedöms ligga på. Eleverna får ibland mer specifik eller framåtsyftande återkoppling, parallellt med färgmarkeringar i matriserna, men även då ges återkopplingen främst via de digitala plattformarna. Den allmänna bilden som framkommer i den här studien är att eleverna själva förväntas ta ett stort ansvar i att reglera sitt lärande utifrån den återkoppling som tillhandahålls. Det är dock stora skillnader i hur eleverna upplever detta ansvar. Medan vissa elever inte har några problem med att själva ta ansvar för sina prestationer, och känner sig sporrade av den kontinuerliga bedömningen, finns det andra som visserligen förmår ta ett sådant ansvar, men som ändå upplever det som stressande i olika grad. Det finns ytterligare en grupp elever som i stor utsträckning tycks sakna tydliga strategier för att hantera detta ansvar.

Trots tydligt resultatfokus på försöksskolorna som ingår i studien, som bland annat manifesterar sig i betyg och betygsliknande omdömen, försöker flera av lärarna på olika sätt avdramatisera betygen inför eleverna. På vissa försöksskolor har man till och med som policy att inte tala om betyg i klassrummet, utan istället tala om exempelvis kunskapsutveckling. Eleverna på några skolor får dessutom sina betyg hemskickade per post så att de får öppna dem själva eller tillsammans med vårdnadshavare.

När det gäller hur skolledningen tolkar och använder lärarnas bedömningar har de flesta försöks- och referensskolorna någon form av regelbunden uppföljning (från var sjätte vecka till en gång per termin), vilken baseras på den information som finns dokumenterad om elevernas prestationer. Det är även vanligt att skolledare följer upp enskilda elevärenden när det finns indikationer på avvikelser i kunskapsutvecklingen. Under sådana omständigheter kopplas, enligt skolpersonalen, specialpedagogisk kompetens in tidigt och extra anpassningar

implementeras. En av försöksskolorna utgör ett undantag, eftersom det vid försöksverksamhetens start saknades specialpedagogisk kompetens på skolan. Genom att både undervisning och bedömning tydligt kopplas till kunskapskraven, och lärarna därmed – genom de digitala plattformarna – förmår uttrycka elevernas styrkor och utvecklingsbehov i förhållande till kraven, menar flera skolledare och specialpedagogisk personal att arbetet med specialpedagogiska insatser underlättats på såväl försöksskolor som referensskolor. På försöksskolorna riktas särskilt mycket uppmärksamhet mot kunskapskraven eftersom betygen gör att såväl elever som föräldrar blir särskilt uppmärksamma på vad som krävs för att uppnå ett visst betyg. Trots detta finns (?) det lärare och specialpedagogisk personal på försöksskolorna, som anser att betygen i årskurs 4 är problematiska. De pekar till exempel på att vissa elever inte är mogna för att få betyg och att de elever som har störst behov riskerar att stigmatiseras, bli ledsna, eller oroliga för att deras föräldrar ska bli besvikna.

Vid en jämförelse mellan försöks- och referensskolornas bedömningspraktiker kan vi konstatera att skillnaderna är små. I huvudsak handlar skillnaderna om att de digitala systemen inte i samma utsträckning används av elever och vårdnadshavare på referensskolorna som på försöksskolorna. Eleverna på försöksskolorna ges ett tydligare ansvar för att följa sin kunskapsutveckling och de är påtagligt intresserade av att ta del av sina resultat i de digitala plattformarna, vilket inte är lika tydligt på referensskolorna. Vidare uppger lärarna på försöksskolorna, till skillnad från lärarna på referensskolorna, att de gör något fler summativa bedömningar och att de talar mer om kunskapskrav. Detta beskrivs av flera informanter som en ökad arbetsbörda för lärarna. Andra skillnader handlar om att eleverna på försöksskolorna talar om reaktioner och emotioner som är direkt kopplade till sina erfarenheter av att få betyg. Eleverna på försöksskolorna uppger dessutom i högre utsträckning att de jämför resultat (inte bara betyg) med varandra än eleverna på referensskolorna.

Även om det finns vissa baksidor med tidiga betyg, som att ett ökat fokus på bedömning riskerar att ge mindre tid för att planera undervisning, eller att krav på mer omfattande bedömningsunderlag tenderar att leda till fler prov, är den generella bild som framkommer genom intervjuerna att de flesta (såväl elever och lärare, som skolledare och specialpedagogisk personal) är nöjda med de system för dokumentation och bedömning som används på försöksskolorna. Det är viktigt att ha denna bild med sig när man utvärderar vilka förändringar som skett under försöksverksamheten och hur de upplevts av intervjupersonerna.

Förändringar i bedömningspraktiken

Studiens andra frågeställning handlar om hur bedömningspraktiken förändras i och med införandet av betyg i årskurs 4. I det här avsnittet fokuseras resultaten av analyserna av data från den andra intervjuomgången på försöksskolorna. Vi har studerat förändringarna utifrån elevernas perspektiv och utifrån olika personalgruppers perspektiv. För elevernas del har försöksverksamheten inneburit en påtaglig förändring, eftersom de annars inte skulle fått betyg förrän i årskurs 6. I övrigt är det emellertid ett vanligt uttalande i intervjuerna att införandet av

betygssättning i årskurs 4 inte inneburit några dramatiska förändringar, eftersom man redan tidigare hade ett tydligt resultatfokus. Skolorna hade dessutom system på plats, både för att dokumentera och värdera elevernas prestationer samt för att sammanställa underlaget till betygsliknande omdömen. Även om en majoritet av intervjupersonerna inte upplever att det varit något stort steg att gå från skriftliga omdömen till att sätta betyg i årskurs 4 framträder ändå några tydliga spår i skolornas bedömningspraktiker.

Ett exempel på förändringar är att lärare vid fyra av de fem försöksskolorna uppger att införandet av betygen, och deras uppgift att sätta betyg, gör att de ser på summativa bedömningar på ett annat sätt. De menar att det blir på större allvar och att det blir viktigare än tidigare att samla in flera bedömningsunderlag och bedöma elevernas kunskaper på ett noggrant och rättvist sätt.

Vidare framgår det i intervjuer med både skolledare och lärare att lärarna kontinuerligt förväntas dokumentera elevernas prestationer och markera deras kunskapsnivåer i de digitala plattformarna samt att dessa förväntningar verkar ha stärkts. Det förekommer även att skolledare gör stickprov eller kontrollerar att lärarna genomför och dokumenterar tillräckligt med betygsunderlag. Vidare uppger flera lärare att betygen gör att både elever och vårdnadshavare ställer fler och andra frågor kopplat till elevernas prestationer, vilket gör att lärarna får ägna mer arbetstid åt att förklara, legitimera och diskutera sina kunskapsbedömningar.

Lärare vid tre av försöksskolorna anger också att de till följd av betygen på andra sätt än tidigare anpassar utformning och insamling av bedömningsunderlag. Det är konkreta anpassningar av prov och andra uppgifter kopplade till betygssystemet och till elevers förutsättningar att visa kunskaper för olika skalsteg.

En jämförelse av ovanstående med rapportens teroretiska utgångspunkt för bedömningspraktiker (se *Bedömningsprocesser och bedömningspraktiker* i denna rapport) indikerar att införandet av betyg i försöksskolorna har inneburit ett yttre krav som fått konsekvenser för lärarnas undervisningsbetingelser och sätt att utforma sina bedömningspraktiker. Ett konkret uttryck för detta är att lärarna vid samtliga försöksskolor vid den andra intervjuomgången uppger att antalet summativa bedömningar har ökat under försöksverksamhetens gång. Även att lärarna tydligare förhåller sig till de formella kunskapskraven genom hela bedömningsprocessen kan ses som en reaktion på de nya krav som införandet av betyg i årskurs 4 innebär. Läroplansmål och bedömningskriterier gavs större uppmärksamhet av lärare och elever vid förberedelser, examinationer, tolkning och återkoppling av resultat. Nedan utvecklar vi resonemangen kring hur försöksverksamheten med betyg på ett antal sätt förstärkt, och i vissa avseenden förändrat, skolornas befintliga bedömningspraktiker för elever, lärare, skolledare och specialpedagogisk personal.

Förändringar för eleverna

För eleverna har försöksverksamheten inneburit ett ökat fokus på själva betyget, vilket bland annat visar sig genom att de, framförallt i den andra intervjuomgången, uppger att de i högre grad jämför sina betyg med varandra. Även om eleverna redan tidigare hade ett tydligt resultatfokus och läste av sina resultat i matriserna i de digitala plattformarna, är dessa matrisprofiler svårare att jämföra än vad betygen är. Matriserna ger också, trots abstrakta formuleringar, viss information om styrkor och utvecklingsbehov som betyg inte kan ge. En del av elevernas uppmärksamhet tycks därmed riktas mot att göra jämförelser med andra vilket möjligen kan ske på bekostnad av att förbättra sin egen profil i matriserna. En del elever lyfter även fram att betygen gör vårdnadshavarna nöjda eller stolta och att de får belöningar för höga betyg, medan andra är oroliga för att inte göra sina föräldrar nöjda. Harlen och Deakin Crick (2002) visar i sin forskningsöversikt, om hur elever reagerar på betyg och andra summativa bedömningar, att det även i tidigare studier dokumenterats hur elever fokuserar på omdömen och social status, som en effekt av ett starkt resultatfokus i skolan. Elevernas uppmärksamhet förflyttas därmed, enligt studier i översikten, från att primärt fokusera på att utveckla kunskaper, mot att istället lägga vikt vid graderade omdömen och social jämförelse.

Betygen tenderar även att förstärka elevernas känslor i förhållande till bedömningen (jämför Goetz & Hall, 2013; Goetz et al., 2018). För vissa elever, vilka upplever det som positivt både att skolan deltar i försöksverksamheten och att de själva blir betygssatta, handlar det främst om positiva känslor som spänning, lättnad och glädje. För andra upplevs betygen mer i termer av nervositet och negativ stress. Även på en av referensskolorna talade lärare och elever om upplevelser av stress, men det är tydligt på samtliga försöksskolor att betygen i sig aktualiserar emotionella reaktioner kopplade till elevernas skolprestationer. Det förekom i elevintervjuerna att eleverna uppgav att de blivit ledsna eller besvikna, och att några elever fått känsloutbrott, i samband med att de fått betyg. Det finns många olika anledningar till att eleverna kan uppleva det negativt att få betyg, framför allt låga betyg eller betyg som var lägre än förväntat. Det handlar inte bara om att betygen tydliggör att de själva har svårt att lära sig, utan också för att betygen samtidigt tydliggör att andra elever lyckas bättre.

Krav på ansvarstagande från olika håll har varit ett annat tydligt tema i intervjuerna, till exempel elevernas ansvarstagande för sin egen kunskapsutveckling. Det är svårt att avgöra på vilket sätt elevernas ansvarstagande förändrats under försöksperioden. Dels eftersom urvalet av elever i uppföljningsintervjuerna var både mindre och snävare jämfört med urvalet i de första intervjuerna, dels eftersom flera elever tog ett stort ansvar redan tidigare. Det blir dock tydligt på försöksskolorna att eleverna är påtagligt intresserade av de resultat som presenteras i de digitala matriserna. Det framgår också att elever med godkända betyg betraktar sig själva som ansvariga för att höja, eller undvika att sänka betygen. När det gäller elever med underkända betyg eller elever som löper överhängande risk att få underkända betyg kompliceras dock bilden. Flera försöksskolor uppger att de ger ett snabbt och utökat stöd till elever som riskerar

att inte nå godkända resultat, vilka därmed i någon mening fråntas detta ansvar. En tendens är att lärarna på försöksskolorna förefaller vara mer benägna att snabbt söka stöd hos den specialpedagogiska personalen då de upptäcker att en elev riskerar ett underkänt betyg. När det gäller stöd till elever som riskerar att inte nå godkända resultat tycks införandet av betyg också ha förstärkt den redan befintliga praktiken, genom att mycket resurser läggs på att undvika underkända betyg. Medan låga resultat redan tidigare genererade extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen och särskilt stöd riktat till elever som riskerade att inte nå målen, beskrivs hur ett batteri av åtgärder sätts in för elever som riskerar att få betyget F. Detta stöd tycks dock i viss mån vara riktat främst till just dessa elever. Betygen förefaller därmed göra gränsen mellan underkända och godkända resultat skarpare avseende vilka elever som får ta del av skolornas stödåtgärder.

Förändringar för lärarna

När det gäller lärarna har försöksverksamheten bidragit till förändringar framför allt inom tre områden: (a) undervisningens relation till styrdokumenten, (b) arbetet med dokumentation och bedömning samt (c) kommunikationen med elever och vårdnadshavare. Att styrdokument har fått en mer framskjuten roll innebär att lärarna i högre grad utgår från kursplaner och kunskapskrav i alla faser av undervisningen (planering, genomförande och bedömning). Detta är något som uppmärksammas av lärarna själva i intervjuerna, men också av skolledarna, som menar att betygen bidragit till att lärare blivit mer noggranna i sin planering och i sin användning av kriterier och bedömningar. Denna noggrannhet tar sig bland annat uttryck i att de i högre grad planerar undervisningen utifrån de mål som ska examineras och i att de ägnar mer tid åt att kommunicera mål och bedömningsgrunder till eleverna. Vissa skolledare uttrycker det även som att lärarna ”höjt ambitionsnivån” i sin undervisning och blivit mer noggranna med uppföljningen av elevernas progression. Det har därför blivit lättare att kommunicera kring elevernas resultat och att föra en mer kvalificerad diskussion kring elevers kunskaper i relation till kunskapskraven. Försöket har således inneburit en starkare styrning av lärarnas yrkesutövning och att de blivit tydligare i sin kommunikation gällande elevernas kunskapsnivå. Även själva undervisningen påverkas genom att lärarna i större utsträckning tar upp och pratar med eleverna om mål, bedömning och betygsnivåer under lektionstid, vilket innebär att undervisningen därigenom tydligare kopplas till kunskapskraven. Att eleverna har förståelse för vilka krav som ställs kan ses som en naturlig del i tanken om att eleverna ska ta ökat ansvar för sitt lärande och kunna sträva efter högre betyg. Om de inte vet vad som krävs för nästa steg är det svårt att sträva dithän. Att prata om krav och betygsnivåer med eleverna är således intimt sammankopplat med skolornas prestationsfokus.

Kunskapskravens framskjutna roll i alla faser av undervisningen, i kombination med en intensifiering av arbetet med insamlande av betygsgrundande data, ger också som följd att det totala arbetet med att bedöma och dokumentera elevernas kunskaper blivit mer omfattande för lärarna. En påtaglig förändring för lärarna på försöksskolorna i arbetet med bedömningar och

dokumentation är att de ska sätta terminsbetyg istället för att ge skriftliga omdömen. Lärarna på de olika försöksskolorna verkar i huvudsak överens om att det inte är svårt att komma fram till vilket betyg de ska sätta på de flesta av eleverna. Men när elever ligger på gränsen mellan två skalsteg, i synnerhet gränsen mellan E och F, blir dock arbetet med att sätta betyg svårare och mer krävande. Lärare vid tre av försöksskolorna uppger att de tycker det är jobbigt att ge låga betyg till elever som presterat väl utifrån sina förutsättningar men inte riktigt når alla kunskapskrav som krävs för ett visst betyg. De beskriver hur de pressas mellan att följa betygssystemets regelverk och negativa konsekvenser de ser att sätta ett lågt betyg kan medföra för elever i årskurs 4. Tiden för andra arbetsuppgifter, som att planera undervisning och att planera och anpassa undervisning för elever i behov av särskilt stöd, riskerar därför att minska, vilket uppmärksammas i vissa lärarintervjuer (jämför Wahlström & Sundberg, 2018).

Den tredje förändringen i lärarnas arbete är att kommunikationen kring elevernas resultat delvis ändrat karaktär. Som vissa lärare uttrycker det ligger det särskilda utmaningar i att kommunicera låga eller underkända betygsomdömen till redan sårbara elever, speciellt med tanke på elevernas ringa ålder. Skolorna behöver därför bemöta elevernas ibland ganska kraftfulla känsloyttringar i klassrummet vilket inte sker på ett entydigt sätt på de skolor som deltog i studien. En del skolor väljer att skicka hem betygen och en del väljer att inte prata om betyg i skolan. Enligt eleverna talar dock lärarna mycket om betyg, även på skolor där man har för avsikt att inte göra det. Eleverna beskriver även glädjeyttringar och ilska i samband med att betyg öppnas och jämförs i klassrummet och vissa elever berättar om hur de tröstar och uppmuntrar sina klasskamrater. Eleverna ger även uttryck för starka känslor i samband med att de öppnar sina betyg hemma tillsammans med sina vårdnadshavare (se även Löfgren, 2020; Löfgren & Löfgren 2017; Löfgren & Aman, 2020). Oavsett skolornas agerande väcker betygen oförutsägbara reaktioner och emotioner hos enskilda elever. Trots att flera lärare har som strategi att försöka avdramatisera betygen är det även tydligt utifrån intervjuerna att lärarna reagerar olika på elevernas emotioner. Medan vissa lärare mest verkar finna det plågsamt med ledsna och besvikna elever tänker sig andra att eleverna behöver vänja sig. De senare lärarna betonar för eleverna att betygen inte är så viktiga i årskurs 4, men att de blir viktigare längre fram i skolgången. I relation till kommunikationen kring elevernas betyg upplever vissa lärare även att vårdnadshavare i högre utsträckning än tidigare tar kontakt med frågor kring elevernas prestationer och resultat.

Förändringar för skolledare och specialpedagogisk personal

När det gäller skolledarna uppmärksammas betygen på flera skolor som en möjlighet att analysera och använda sig av skolans egen betygsstatistik för att se mönster och göra prioriteringar. Flera skolledare jämför den nuvarande situationen med omdömen som inte var standardiserade, och som av den anledningen inte gick att jämföra, och menar att betyg ger dem helt andra möjligheter till uppföljning av verksamheten. Att lärarna dessutom förmår uttrycka

elevernas svårigheter i mer precisa termer underlättar ytterligare skolledarnas möjligheter att ställa krav på lärare och allokera resurser på ett mer effektivt sätt.

Slutligen har försöksverksamheten bidragit till förändringar för specialpedagogers och speciallärares arbete genom en ökad benägenhet hos lärarna att tidigt vända sig till specialpedagogisk personal för att få stöd kring elever som riskerar att inte nå godkända betyg. Det finns även ett inslag av elever som har höga betyg, men som vill ha ännu högre och är stressade över det, och som av den anledningen efterfrågar mer stöd. Det finns här likheter med det fenomen som beskrivits av Brown och Clift (2010) där skolor tenderar att lägga särskilt stor kraft på de elever som ligger nära ett godkänt betyg. Samtidigt är det svårt att utifrån den här studien säga något om hur det specialpedagogiska arbetet på skolor med en hög andel elever i stora svårigheter skulle påverkas. Även om betygen bidragit till att gränsen mellan godkända och underkända prestationer tydliggjorts, är det är viktigt att notera att den information som används för att fördela specialpedagogiska resurser på såväl försöks- som referensskolor primärt hämtas från de digitala plattformarna. Rektorer och specialpedagogisk personal på flera försöksskolor uppger i linje med detta att de hade god kunskap om elevernas specialpedagogiska behov redan tidigare. Det är även viktigt att hålla i minnet att flera i den specialpedagogiska personalen gett uttryck för kritiska synpunkter på de tidigare betygen. Bilden av betygens påverkan på det specialpedagogiska arbetet på skolor som deltog i försöksverksamheten är splittrad mellan de informanter som deltog i studien. Det är därför svårt att dra entydiga slutsatser om betygens effekter för det specialpedagogiska arbetet.

Konsekvenser för elever, lärare och undervisning

Den andra frågeställningen i den här studien handlar också om vilka konsekvenser det går att se av betyg i årskurs 4 från elevernas och från olika personalgruppers perspektiv. I detta avsnitt lyfter vi fram konsekvenser som identifierats under den relativt korta tid studien genomfördes. Dessa resultat relateras i hög grad till tidigare forskning eftersom en enkel beskrivning baserad på kausalitet mellan införande av betyg i årskurs 4 och konsekvenser för enskilda skolor inte låter sig göras utifrån denna avgränsade studie (se *Resultaten i förhållande till studiens urval* i denna rapport). Det står dock klart att ett införande av betyg i årskurs 4 kan innebära en förstärkning av den befintliga prestationskulturen i linje med de förändringar som beskrivits i detta kapitel och att detta i sin tur kan ge konsekvenser av olika slag. Dessa konsekvenser kan ha såväl positiva som negativa sidor beroende på vilket perspektiv som antas.

Konsekvenser för elever

Betyg i årskurs 4 kan för elevernas del leda till ett ökat fokus på prestationer som värderas då lärare sätter betyg och till ett ökat eget ansvarstagande. En konsekvens av ett ökat fokus på betyg, som observerats på försöksskolorna, är en ökning av jämförelser av omdömen mellan elever. En sådan jämförelse kan vara positiv för vissa elever genom att det skapar ett konkurrens- eller tävlingsmoment i skolarbetet. Dessa elever kan sporras till att anstränga sig

mer och därmed prestera mer eller bättre. En möjlig baksida är dock att fokus hamnar på att checka av kraven, inte på själva ämnesinnehållet, vilket ibland kallas ”avbockningskultur” (Grettve, Israelsson & Jönsson, 2014; Lindqvist, 2012). Ett annat sätt att uttrycka det är att eleverna främst lägger vikt vid kunskapens bytesvärde, snarare än dess nyttovärde eller andra värden (som att det är roligt eller intressant att lära sig), vilket vissa elever också visar att de är medvetna om. Risken med detta är att eleverna försöker hitta sätt att optimera sina resultat med så liten insats som möjligt, eftersom det ändå inte är kunskapens innehåll som är det viktiga (Harlen & Deakin Crick, 2002). Betygen blir istället, som det beskrevs i bakgrundskapitlet, ett mål i sig självt.

Den här studien visar även att jämförelser, av omdömen i digitala plattformar eller av betyg, mellan elever kan skapa stress hos vissa elever. Resultaten pekar på att elever med godkända eller höga betyg oroar sig för att betygen ska sänkas och att de hamnar i socialt utsatta situationer när de får reda på att betyg sänkts eller inte lever upp till det förväntade. Även elever med underkända eller svaga betyg blir stressade och upprörda i situationer då jämförelser görs, till exempel i samband med att betygen delas ut. Dessa resultat ligger i linje med tidigare forskning. Flera studier om hur yngre elever reagerar på betygssättning har visat att olika elevgrupper kan reagera radikalt olika på att få betyg (Löfgren & Löfgren, 2016; Pérez Prieto & Löfgren, 2017). Det finns skillnader mellan exempelvis låg- och högpresterande elever, men också mellan pojkar och flickor (Harlen & Deakin Crick, 2002; Lundahl et al., 2015; Högberg, Lindgren, Johansson, Strand & Petersen, 2021). En del elever i den här studien ger uttryck för att de inte fått tillräckligt stöd då de fått låga eller underkända betyg. Klapp (2015) visar att skolprestationerna riskerar att påverkas negativt över tid för lågpresterande elever, vilket troligen är en effekt av att de inte vet hur de ska göra för att prestera bättre, eller saknar nödvändiga resurser för att höja sina betyg. Lågpresterande elever kan därför uppleva att det inte finns någon anledning att anstränga sig, eftersom det ändå inte spelar någon roll för deras betyg. Vissa elever kan även undvika att engagera sig i skolarbetet för att slippa visa upp sina tillkortakommanden (Se kap. 6 och Jönsson, 2018). Relativt få elever i den här studien beskrev sig själva som lågpresterande, men enstaka elever beskrev sig själva (eller blev beskrivna) som ledsna och lite uppgivna, eller arga då de upplevde att deras ansträngningar inte räckte till för att uppnå godkända resultat. Sammantaget kan man alltså förvänta sig att betyg i årskurs 4 får olika konsekvenser för olika elevgrupper. Vissa elever kommer troligen att anstränga sig mer och eventuellt prestera bättre, medan andra elever (företrädesvis lågpresterande elever) kommer att uppleva negativa effekter i form av stress och sänkt självförtroende. Detta kan i sin tur leda till att de minskar sitt engagemang i skolarbetet och därmed presterar sämre över tid. När det gäller de elever som riskerar att få underkända betyg kan man utifrån denna studie av försöksverksamheten förvänta sig att ett specialpedagogiskt stöd sätts in tidigare vid införande av betyg i årskurs 4. Detta kan vara en konsekvens av att det upplevs som mer allvarligt med underkänt betyg jämfört med röda färgmarkeringar i betygsmatriserna. Det finns även indikationer på att lärare kan känna press från skolledningen att se till att eleverna blir

godkända. Att involvera specialpedagogisk personal kan därmed innebära minskat tryck på den individuella läraren, som då inte behöver ”stå ensam” med ansvaret för ett underkänt betyg. Det är även viktigt att minnas att de skolor som deltog i den här studien hade en låg andel elever med underkända betyg och därmed kunde lägga stor kraft på dessa få elever. Resultaten i studien säger dock inte mycket om hur skolor med en hög andel underkända elever skulle prioritera mellan de elever som har goda respektive mindre goda förutsättningar att uppnå godkända betyg (jämför Brown & Clift, 2010). Det är även svårt att uttala sig om huruvida detta stöd kan förväntas ge en ökad måluppfyllelse. Mycket i den här studien tyder till exempel på att det främsta problemet inte är att identifiera de elever som är i behov av stöd. Det har de flesta försöks- och referensskolorna gjort redan i lågstadiet, även om en del informater uppger att betygen riktar mer uppmärksamhet mot de elever som riskerar underkänt. Den centrala uppgiften för samtliga skolor, även utanför den här studien, är dock fortsatt att hitta ett adekvat och tillräckligt effektivt stöd och där ger betygen i årskurs 4 ingen vägledning enligt resultaten i den här studien (jämför Jönsson, 2018; Skolinspektionen, 2016).

För elevernas del kan även ökat ansvarstagande för de egna prestationerna vara en tänkbar konsekvens av att införa betyg i årskurs 4. Ett ökat ansvarstagande är positivt i bemärkelsen att eleverna kan behöva tränas i att ta ett större ansvar för sina studier och för sin kunskapsutveckling. Forskning på området har visat på ett tydligt samband mellan elevers förmåga till självreglering och deras prestationer, där de elever som har god förmåga till självreglering tenderar att prestera bättre i skolan (se t ex Panadero, Jönsson & Botella, 2017). På motsvarande sätt tenderar lågpresterande elever att sakna tydliga strategier för att reglera sitt lärande. Detta är en skillnad mellan elever som var mycket påtaglig i elevintervjuerna. Medan vissa elever kunde redogöra för en bredd av olika konkreta strategier tycktes andra elever sakna sådana strategier och talade i princip enbart om att de skulle anstränga sig mer och ”jobba hårdare”. Om eleverna således får ett ökat ansvar för att reglera de egna studierna utan att få träning i detta, riskerar skillnaderna mellan hög- och lågpresterande elever att öka och därmed också de potentiellt negativa effekter som jämförelser av betygsomdömen innebär.

Konsekvenser för lärare och undervisning

Utifrån de förändringar under försöksverksamheten, som identifierats i intervjuerna, kan betyg i årskurs 4 få uppenbara konsekvenser för lärarnas arbete. Flera av dessa konsekvenser har behandlats utförligt i tidigare avsnitt och nämns därför bara helt kort här.

En konsekvens är att lärarna behöver se till att det finns ett tillräckligt betygsunderlag redan i årskurs 4, vilket ställer högre krav på insamling och dokumentation av elevprestationer. Den främsta konsekvensen av detta är att tydligheten och målrationaliteten i lärarnas bedömningsarbete ökar, vilket i sin tur ger konsekvenser för arbetsbördan och tidsåtgången för bedömningar. Undervisningen kan också bli mer detaljstyrd och kontrollerad, genom att kunskapskraven styr hur läraren lägger upp sin undervisning (jämför Wahlström & Sundberg,

2018). Detta syns på flera av försöksskolorna, där det ställs högre krav på lärare när det gäller just kopplingen till kunskapskraven i undervisningen och att lärarna förväntas tydliggöra kraven för eleverna. Fördelar med detta är att det skapar en öppenhet kring bedömning och betygssättning, så att eleverna vet vad som krävs och kan styra sin ansträngning och sina studiestrategier utifrån detta. Det finns självklart även risker med en sådan stark prestationsinriktning och en möjlig konsekvens är att elevernas fokus hamnar på att ”checka av” kunskapskrav, medan andra värden med utbildningen riskerar att hamna i skymundan.

Ytterligare konsekvenser som kort behöver nämnas är att kommunikationen av betygsomdömen till dessa relativt unga elever är krävande eftersom de väcker starka känslor hos eleverna. I den mån betyg införs i årskurs 4 innebär det att skolorna och lärarna behöver hitta strategier för att hantera dessa känslor hos eleverna.

Specialpedagogiska konsekvenser

Den specialpedagogiska personalen i den här studien uppger att de baserar sina beslut på en rad olika typer av data, utöver informationen i matriserna, bestående av till exempel lästest, pedagogiska utredningar och diagnoser. I detta avseende skiljer sig inte försöksskolorna från referensskolorna. Några av de specialpedagogiska konsekvenserna som dock nämns i intervjuerna är dels att lärarna i högre grad förmår uttrycka elevernas svårigheter i mer precisa termer utifrån kunskapskraven, dels att betygsstatistiken på den egna skolan i viss mån kan underlätta skolledarnas möjligheter att allokera resurser på ett mer effektivt sätt. På vissa försöksskolor framstår det som en avsevärd förändring att lärarna nu blir tydligare i att använda kunskapskraven i sin kommunikation med kollegor, elever och föräldrar. I flera fall är det dock tveksamt i vilken utsträckning det är just betygen som bidrar till att lärarna i högre grad förmår uttrycka elevernas svårigheter utifrån kunskapskraven, eftersom situationen ser likartad ut även på referensskolor. På flera av försöksskolorna uppger rektorer och specialpedagogisk personal att det viktigaste stödet till eleverna sätts in redan under lågstadiet. Det är därför svårt att utifrån denna studie dra slutsatsen att skolornas arbete med extra anpassningar eller särskilt stöd skiljer sig mellan försöksskolorna och referensskolorna. Det tycks primärt vara de digitala plattformarna och skolornas fokus på kunskapskraven, som möjliggör en definiering och effektivisering av fördelningen av specialpedagogiskt stöd (jämför Persson, 2019). Även uppföljningen av extra anpassningar och specialpedagogiskt stöd underlättas av plattformarna, då dessa anpassningar och stödinsatser dokumenteras och blir sökbara i systemet tillsammans med elevernas progression.

Ytterligare en konsekvens för det specialpedagogiska arbetet är en ökad benägenhet hos lärarna att vända sig till specialpedagogisk personal för att få stöd kring elever som riskerar att inte nå godkända betyg (se *Förändringar för skolledare och specialpedagogisk personal* i denna rapport). Detta kan vara positivt, inte minst genom ett ökat samarbete mellan lärare och specialpedagogisk personal samt genom ett ökat stöd för de elever som i behov av detta. En

möjlig negativ sida av detta kan vara att kombinationen av underkända betyg och särskiljande lösningar kan upplevas stigmatiserande av eleven (jämför Evaldsson & Karlsson, 2011).

Slutord riktat till skolhuvudmän, rektorer och lärare

Den här studien av försöksverksamheten med betyg i årskurs 4 syftade till att ge ett bidrag till Skolverkets samlade analys och bedömning gällande försöksverksamheten med betyg från årskurs 4. Regeringen har nu föreslagit att det ska bli frivilligt för skolor att sätta betyg från årskurs 4, beslutet ska enligt förslaget tas av rektor. I skrivande stund ligger avgörandet hos riksdagen. Studien är således aktuell inte bara för politiker utan även för huvudmän, rektorer, lärare och specialpedagogisk personal som kan komma att behöva ta ställning till om just deras skola ska införa betyg från årskurs 4. I det här slutordet vänder vi oss därför till dem som står inför ett sådant beslut och som vill använda denna rapport som ett underlag för att ta ett välgrundat beslut. Det är dock viktigt för dessa läsare själva att sätta studiens resultat i relation till den egna verksamheten. Detta för att skapa sig en bild av i vilken utsträckning den egna skolans förutsättningar överensstämmer med urvalet av skolor i försöksverksamheten och därmed avgöra vilken relevans resultaten har för den egna verksamheten. Vad händer till exempel om betyg i årskurs 4 införs på en skola som saknar det resultatfokus som präglar de skolor som medverkat i försöksverksamheten? Eller på en skola där bedömningen i högre grad utgår från lärarnas helhetsomdömen, snarare än plattformarnas betygsmatriser? Detta är frågor som studien inte kan svara på, men som troligen är centrala för vilka konsekvenser betygssättning i årskurs 4 kan få.

Bör man då som rektor besluta att betyg ska sättas även i årkurs 4 och 5? Som framgått av rapporten är frågan komplex och svår att ge ett entydigt svar på. Att införa betyg i årskurs 4 kan ha flera olika konsekvenser och huruvida dessa konsekvenser är att betrakta som positiva eller negativa kan dessutom skilja sig åt beroende på vilket eller vems perspektiv man utgår ifrån.

Sammanfattningsvis kan man dock, utifrån vad som framkommit i den här studien se åtskilliga nyanser och möjliga konsekvenser av att införa betyg i årskurs 4 (se *Diskussion* i denna rapport). I följande sammanfattning ges en översiktlig bild av några av de viktigaste konsekvenserna vi lyft i denna studie.

<u>För elever kan betyg i årskurs 4 leda till</u>:

- Att det uppstår både positiva känslor som till exempel ökad motivation och negativa känslor som till exempel stress. Dessa prestationsemotioner har ovissa konsekvenser för elevernas fortsatta lärande och självbild.

- Att det blir ett ökat fokus på prestationer som bedöms summativt, betyg och jämförelser mellan elever, vilket i sin tur kan öka motivationen (främst hos högpresterande elever) eller sänka motivationen (främst hos lågpresterande elever)
- Att det blir tydligare vilka som inte uppnår godkända betyg och är i behov av specialpedagogiskt stöd.
- Att alla elever får ta ett ökat ansvar för de egna prestationerna.

För lärare kan betyg i årskurs 4 leda till:

- Att det ställs högre krav på insamling och dokumentation av elevernas prestationer, som underlag för betygssättning. Detta i sin tur kan leda till att lärarnas bedömningar blir tydligare kopplade till kunskapskraven, men att de får mindre tid till andra arbetsuppgifter.
- Att det blir en starkare styrning och kontroll av lärarens arbete, genom högre krav på synliggörande av kunskapskraven i både undervisning och bedömning.
- Att man som lärare måste hantera kommunikationen av betygsomdömen till relativt unga elever, där betygen kan väcka starka känslor hos eleverna och deras vårdnadshavare.
- Att kommunikation med betyg upplevs som tydligare, men att det också krävs tydligare kommunikation om prestationer med vårdnadshavare där lärare kan komma att behöva förklara och motivera sina betygsbedömningar.

För skolledare och specialpedagogisk personal kan betyg i årskurs 4 leda till:

- Att fördelning och uppföljning av specialpedagogiskt stöd förenklas.
- Att samarbetet mellan lärare och specialpedagogisk personal utökas och riktas mot elever som riskerar underkända betyg.
- Att kontrollen av elevernas prestationer och lärarnas arbete utökas genom betygens tydlighet.
- Att det uppstår ett ökat tryck på att få elever i svårigheter godkända.

Mot bakgrund av denna hårt sammanfattade beskrivning av tänkbara konsekvenser som kan uppstå på skolor som inför betyg i årskurs 4, vill vi avsluta denna rapport med några reflektioner om vilka olika logiker som kan ligga bakom ett beslut om man vill införa tidigare betyg på en enskild skola eller inte.

Ett vanligt sätt att beskriva olika (mer eller mindre konkurrerande) perspektiv är genom så kallade ”institutionella logiker”. Inom skola och annan offentlig verksamhet urskiljs till exempel ofta en professionslogik, en byråkratisk logik och en marknadslogik, där framför allt den sistnämnda fått större utrymme under senare år genom ett antal marknadsreformer i offentlig verksamhet (Blomgren & Waks, 2015). Dessa logiker kan användas för att synliggöra att vissa beslut kan vara i linje med en logik, och därför upplevas som ”logiska” ur detta

perspektiv, samtidigt som de kan upplevas som orimliga eller ologiska ur ett annat. Hur starka motsättningarna är mellan olika logiker kan dock variera. Ibland hamnar de i direkt konflikt med varandra, men i många fall kan olika logiker samexistera även om tyngdpunkten förskjuts åt endera hållet.

I studien kan ett antal sådana logiker urskiljas. Det finns till exempel en tydlig byråkratisk eller administrativ logik, som framträder i samband med att skolledarare talar om hur betyg kan bidra till att fördelning och uppföljning av specialpedagogiskt stöd kan förenklas, så att elever som riskerar att inte uppnå godkända betyg i högre grad får specialpedagogiskt stöd. En sådan logik handlar om värden som effektivitet, standardisering och rättvisa. Motsvarande logik framträder även i samband med diskussioner kring hur lärarna arbetar med att dokumentera elevers prestationer och kommunicera bedömningar via de digitala plattformarna. I förhållande till dessa exempel blir det också tydligt hur tyngdpunkten förskjuts mot denna administrativa logik. Professionslogiken, där autonomi för de yrkesverksamma eftersträvas, tappar samtidigt mark genom att styrningen och uppföljningen av arbetet med bedömningar inkräktar på lärarnas och den specialpedagogiska personalens kontroll över sitt arbete. Att betygssättningen innebär högre krav på insamling och dokumentation av elevprestationer och att kommunikationen kring elevers svårigheter företrädesvis utgår från kunskapskraven kan därmed upplevas som positivt ur en administrativ logik, men negativt ur en professionslogik.

En annan förskjutning kan urskiljas mellan betyg som drivkraft för elevernas skolarbete utifrån en ekonomisk logik å ena sidan och en pedagogisk logik å den andra. Ekonomiska motivationsteorier, som i första hand formulerats utifrån prestationer inom arbetslivet, utgår från att olika former av incitament är avgörande för att skapa motivation. Dessa incitament kan vara i form av belöningar, som extra bonus eller högre lön, eller bestraffningar, som utebliven lönehöjning. Enligt den så kallade ”agentteorin” antas människor fungera som rationella aktörer, vilka hela tiden försöker maximera den personliga vinningen. Eleverna förväntas därmed i en sådan logik agera för att maximera sina betyg och motiveras till att prestera genom att få höga betyg, alternativt undvika att få låga (Klapp, Abrams, & Levin, 2017). Enligt intervjuerna fungerar detta för många elever, som kontinuerligt följer sin progression via de digitala plattformarna och sporras till att prestera för att få utdelning i form av ifyllda rutor i matrisen och höga betygsomdömen. Men även om dessa incitament skapar en stark drivkraft hos dessa elever, vilket kan upplevas som positivt ur en ekonomisk logik, kan det tolkas annorlunda ur en pedagogisk logik.

I pedagogiska motivationsteorier skiljer man mellan så kallad ”inre” och ”yttre” motivation (se t ex Skaalvik & Skaalvik, 2015), där yttre motivation skapas av just olika former av incitament. Drivkraften för inre motivation är istället viljan att lära sig, till exempel för att man har nytta av kunskaperna eller glädje av dem på annat sätt. Förhållandet mellan dessa båda former är ofta komplext och många människor drivs troligen av en balanserad kombination av inre och yttre motivation. Ett starkt fokus på yttre motivation har dock visat sig kunna leda till att elever på

olika sätt försöker maximera utdelningen av incitament med så liten insats som möjligt. Sivenbring (2016) beskriver till exempel hur elever i årskurs 9 på olika sätt försöker påverka lärarnas bedömningar i positiv riktning, men inte nödvändigtvis genom att fokusera på ämneskunskaper och att lära sig mer, utan genom att anpassa sitt uppförande och arbeta med relationerna till lärarna. Liknande resultat har dokumenterats även i andra studier (se t ex Lauvås & Jönsson, 2019). Resultaten från dessa studier tyder på att eleverna lägger mycket tid och kraft på sociala strategier för att höja sina betyg eller för att undvika att sänka dem, vilket leder deras uppmärksamhet bort från ämnesinnehållet. Motsvarande gäller vid jämförelser, när det förekommer betyg eller betygsliknande omdömen, där det är den sociala konkurrensen som hamnar i fokus. Ett starkt resultatfokus, särskilt med omdömen som är lätta att jämföra, kan således leda till ett ytligt och strategiskt lärande. Det centrala blir att maximera betyg och betygsomdömen vilket riskerar att förstärka de negativa effekterna för lågpresterande elever.

Ekonomiska motivationsteorier tenderar även att utgå från att det som krävs för att öka prestationen är att lågpresterande elever ökar sin ansträngning och arbetar mer. Man bortser därmed från att det kan finnas flera olika förklaringar till låga prestationer, som i det här sammanhanget kan handla om att lågpresterande elever saknar vissa av de resurser som högpresterande elever har. Dessa resurser kan vara i form av ämneskunskaper, men också i form av så kallade ”exekutiva funktioner” som behövs för att planera, organisera och strukturera skolarbetet. För att betyg ska ha positiva effekter, räcker det därför inte att locka med högre betyg, utan eleverna måste även få stöd för att utveckla de resurser som krävs. Lärare och rektorer på såväl försöks- som referensskolor i den här studien beskriver hur de planerar undervisningen på ett sätt som ska ge eleverna förutsättningar att lyckas med de examinerande momenten, men flera elever i studien talar även om betydelsen av att de får stöd hemifrån i sina studier. Utan ett sådant stöd finns en risk att tidiga betyg leder till att engagemanget hos lågpresterande elever minskar över tid eftersom dessa elever inte har möjlighet att påverka sin situation. Lägg till detta de observationer som gjorts i relation till den i bakgrundsavsnittet nämnda COR-teorin om att det krävs mindre påverkan för att rasera resurser, som tron på sin egen förmåga, än det krävs för att bygga upp dem (Klapp, 2015).

Sammantaget kan det finnas en rad olika konsekvenser av att införa betyg i årskurs 4, där konsekvenserna kan upplevas som positiva eller negativa beroende på vilket eller vems perspektiv man utgår ifrån. Detta innebär emellertid inte nödvändigtvis att dessa konsekvenser måste ställas mot varandra, så att en prioritering utifrån en administrativ eller ekonomisk logik per automatik hamnar i konflikt med en professions- eller pedagogisk logik. Däremot innebär det att om man som rektor väljer att införa betyg redan i årskurs 4 behöver man vara medveten om de risker som detta medför, så att man redan vid implementeringen kan arbeta strategiskt för att minska eventuella negativa konsekvenser. Det är också viktigt att komma ihåg vilka dessa konsekvenser kan tänkas bli och att de i viss utsträckning beror på skolans förutsättningar. Flera av de skolor som medverkat i försöksverksamheten har till exempel, som beskrivits

tidigare, ett tydligt resultatfokus och en stor andel högpresterande elever. Att införa betyg i årskurs 4 på skolor med andra förutsättningar, till exempel med en större andel lågpresterande elever, kan därför ha delvis andra konsekvenser än vad som framkommit i denna studie. Den här studien kan inte heller svara på vad införande av betyg i årskurs 4 kan ge för konsekvenser på längre sikt.

Referenser

Adolfsson, C-H. & Alvunger, D. (2018). The selection of content and knowledge conceptions in the teaching of curriculum standards in compulsory schooling. I N. Wahlström and D. Sundberg, eds. (2018). *Transnational curriculum standards and classroom practices: The new meaning of teaching*. Routledge.

Alm, J. (2015). *Lärandematriser: Att få eleven att förstå*. Stockholm: Gothia Fortbildning

Anderson, L. W. (2018). A critique of grading: Policies, practices, and technical matters. *Education Policy Analysis Archives, 26*(49). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3814

Airasian, P. W. (2005). Classroom assessment: Concepts and applications (5th ed). Boston: McGrawHill.

Backlund, Å., Högdin, S. & Spånberger Weitz, Y. (2017). Skolsocialt arbete. Malmö: Gleerups.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74.

Blomgren, M. & Waks, C. (2015). Profession och politiska reformer. I S. Lindblad & L. Lundahl (Red.). *Utbildning. Makt och politik* (s. 21-39). Lund: Studentlitteratur.

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

Brookhart, S. M., Walsh, J. M. & Zientarski, W. A. (2006). The dynamics of motivation and effort for classroom assessments in middle school science and social studies. *Applied Measurement in Education, 19,* 151-184.

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.

Denscombe, M. (2003) *The good research guide: For small-scale social research projects* (3rd ed.). Maidenhead. Open University Press.

Eurydice (2011). *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulation and Statistics*. Brussels: European Commission, Eurydice Thematic Studies.

Evaldsson, A-C. & Karlsson, Y. (2011). Shaping marginalized identities and indexing deviant behaviours in a special educational needs unit. In E. Hjörne, G. van der Aalsvoort & G. de Abreu, (red.) *Learning, Social Interaction and Diversity – Exploring Identities in School Practices,* pp. 119–138. Rotterdam: Sense.

Fagerlund, P. & Högberg, B. (2007). Bedöma är inte att döma. I A. Petterson (red.), *Sporre eller otyg - om bedömning och betyg* (s. 125-130). Malmö: Lärarförbundets förlag.

Gibbs G. (2006). How assessment frames student learning. I C. Bryan och K. Clegg (red.) *Innovative Assessment in Higher Education* [s. 23 – 36]. New York: Routledge.

Giota, J. & Lundborg, O. (2007). *Specialpedagogiskt stöd – omfattning, former och konsekvenser. IPD-rapport* 2007:03. Göteborg: Göteborgs universitet.

Goetz, T., Lipnevich, A.A, Krannich, M., & Gogol, K. (2018). Performance Feedback and Emotions. I Lipnevich, A.A., & Smith, J. K. [red] (pp. 519-530). *Handbook of instructional feedback.* Cambridge: Cambridge University Press.

Goetz, T., & Hall, N. C. (2013). Emotion and achievement in the classroom. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.). *International guide to student achievement* (pp. 192–195). New York: Routledge.

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

Grettve, A., Israelsson, M. & Jönsson, A. (2014). *Att bedöma och sätta betyg. Tio utmaningar i lärarens vardag*. Stockholm: Natur & Kultur.

Gunér, F. (2012). M öppnar för tidigare betyg. *Smålänningen* (s. 24).

Osign. (1991, 18 augusti). Se hur partierna vill ha de nya betygen. *Expressen, del 1*, sidan 9.

Harkin, B., Webb, T. L., Chang, B. P. I., Prestwich, A., Conner, M., Kellar, I., Benn, Y., & Sheeran, P. (2016). Does Monitoring Goal Progress Promote Goal Attainment? A Meta-Analysis of the Experimental Evidence. *Psychological Bulletin, 142*(2), 198–229.

Harlen, W. (2007). *Assessment of learning*. London: SAGE.

Harlen, W., & Deakin Crick, R. (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students´ motivation for learning (EPPI-Centre Review, version 1.1*). In: *Research evidence in educational library*. Issue 1. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.

Howitt, D. & Cramer, D. (2008). *Introduction to research methods in psychology* (2nd ed.). Harlow: Pearson.

Högberg, B., Lindgren, J., Johansson, K., Strandh, M., & Petersen, S. (2021). Consequences of school grading systems on adolescent health: evidence from a Swedish school reform. *Journal of Education Policy, 36*(1),84 -106. https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1686540

Johnson, B. & Christensen, L.B. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Jönsson, A. (2018). Meeting the needs of low-achieving students in Sweden: an interview study. *Frontiers in Education: Special Educational Needs, 3*(63), 1-16. https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00063

Jönsson, A. (2020). *Lärande bedömning* (5:e uppl.). Malmö: Gleerups.

Klapp, A., Abrams, S. & Levin, H. (2017). *Utbildningsekonomi: om lärandets värde*. Stockholm: Natur & Kultur.

Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, *119*(2), 254-284.

Krannich, M., Goetz, T., Lipnevich, A. A., & Roos, A-L., (2017). It's boring I won't do that : State and Trait boredom predicting students' career aspirations. AERA 2017 Annual Meeting. San Antonio, TX, 27. Apr 2017 - 1. Mai 2017. In: *Paper presented at AERA 2017 Annual Meeting.*

Lauvås, P. & Jönsson, A. (2019). *Ren formativ bedömning*. Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, E. (2012). Digitala uppföljningssystem i skolans värld – möjligheter och hinder. *Forskning om undervisning och lärande, 9*. Hämtat från: https://forskul.se/tidskrift/krav-pa-omfattande-elevdokumentation-tar-tid-fran-elevers-utbildning/ [2020-09-04]

Lipnevich, A. A. & Smith, J. K. [red] (2018). *Handbook of instructional feedback.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lipnevich, A. A. & Smith, J. K. (2009). "I really need feedback to learn:" students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 347–367. DOI 10.1007/s11092-009-9082-2

Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Doktorsavhandling, Uppsala universitet.

Lundahl, C. (2009): *Varför nationella prov? – framväxt, dilemman, utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.

Lundahl, C., Hultén, M. & Tveit, S. (2017a). Betygssystem i internationell belysning. Underlagsrapport till Skolverkets utvärdering av betyg. Stockholm: Skolverket.

Lundahl, C., Hultén, M., & Tveit, S. (2017b). The power of teacher-assigned grades in outcome-based education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *3*(1), 56-66.

Lundahl, C., Hutlén, M., Klapp, A., & Mickwitz, L. (2015). *Betygens geografi – forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt* [A systematic reseach review on grading and summative assessment]. Delrapport från skolforsk-projektet. Vetenskapsrådet. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Löfgren, H. (2017). Betygens performativa dimension i berättelser om lärare. I H. Pérez Prieto & H. Löfgren (red.) *Att ständigt bli bedömd: Elevers berättelser om betyg och nationella prov* [s. 67 - 82]. Lund: Studentlitteratur.

Löfgren, H. (2020). Mellanstadieelevers emotioner i samband med betyg – en hållbar bedömningspraktik? I Å. Hirsh & Lundahl, C. (red.) *Hållbar bedömning*. Stockholm: Natur och Kultur.

Löfgren, H. & Aman, R. (2020). A double pressure to perform? Pupils talk about grades and parents in a multicultural school setting in Sweden. *Education Inquiry* doi.org/10.1080/20004508.2020.1831287

Löfgren, H. & Löfgren, R. (2017). Grades in the eyes of our parents: A narrative approach to educational resilience in pupils' stories of getting their first grades. *Nordic Journal of Studies in Education Policy* *3*(2), 165-178. DOI: 10.1080/20020317.2017.1343624

Löfgren, R & Löfgren, H. (2016). *Att få sina första betyg - En rapport om elevers berättelser om sina erfarenheter av att få betyg i årskurs 6*. Stockholm: Skolverket.

Mavrommatis, Y. (1997). Understanding assessment in the classroom. Phases of the assessement process – the assessment episode. *Assessment in Education*, 4, 381-400.

McMillan, J.H. (2003). Understanding and improving teachers' classroom asessment decision making: Implications for theory and practice. *Educational Measurement*, 22, 34-43.

Neal, D., & Schanzenbach, D. W. (2010). Left behind by design: Proficiency counts and test-based accountability. *The Review of Economics and Statistics*, *92*(2), 263-283.

Nordgren, K. (2008). Varför betyg? I M. Jansdotter Samuelsson & K. Nordgren (red.), *Betyg i teori och praktik* (s. 7-16). Malmö: Gleerups.

Panadero, E., Jönsson, A. & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review, 22*, 74-98.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.

Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A. J., & Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction*, 29, 115–124.

Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H.W., Muruayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievements emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Develpement*, 88, 1653-1670.

Pérez Prieto, H. & Löfgren, H. (red.) (2017). *Att ständigt bli bedömd: Elevers berättelser om betyg och nationella prov*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, B. (2019). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap.* Stockholm: Liber.

Pettersson, A. (2013). Bedömning – varför, vad och varthän? I L. Lindström, V. & Lindberg & A. Pettersson (red.), Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap (s. 31-42). 3. uppl. Stockholm: Liber.

Shepard, L.A., & Smith, M.L. (1989). Introduction and overview. In: Shepard, L.A., & Smith, M.L. (Eds.). *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. London: The Falmer Press.

Sivenbring, J. (2016). I den betraktades ögon: Ungdomar om bedömning i skolan. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivation och lärande.* Stockholm: Natur & Kultur.

Skolinspektionen (2016). *Skolans arbete med extra anpassningar – Kvalitetsgranskningsrapport*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2020). *Särskilt stöd i grundskolan läsåret 2019/20*. Beskrivande statistik. Dnr 2019:387.

Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan: praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2014). Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. *SKOLFS 2014:40*.

Stiggins, R. (2018). The Emotional Dynamics of Feedback from the Student's Point of View. I Lipnevich, A.A., & Smith, J. K. [red] (519-530). *Handbook of instructional feedback*. Cambridge: Cambridge University Press.

Svenska Unescorådet. (2006). Salamancadeklarationen och Salamanca +10. *Svenska Unescorådets skriftserie, 2006/2*.

Tveit, S., & Lundahl, C. (2018). New modes of policy legitimation in education:(Mis) using comparative data to effectuate assessment reform. *European Educational Research Journal*, *17*(5), 631-655.

Tyrefors Hinnerich, B., & Vlachos, J. (2016). *The impact of upper-secondary voucher school attendance on student achievement: Swedish evidence using external and internal evaluations* (No. 2016: 9). Working Paper.

Utbildningsdepartementet (2008). Pressmeddelande 2008-11-06. "Björklund: Ny betygsskala ökar rättvisan".

Wahlström, N., Sundberg, D. (2015). *Theory-based evaluation of the curriculum Lgr 11a.* Working Paper, 2015:11, Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy (IFAU), Uppsala.

Wahlström, N. and Sundberg, D. eds., (2018). *Transnational curriculum standards and classroom practices: The new meaning of teaching*. Routledge.

Yeager, David S., Henderson, Marlone D., Paunesku, David, Walton, Gregory M., D'Mello, Sidney, Spitzer, Brian J., & Duckworth, Angela L. (2014). Boring But Important: A Self-transcendent Purpose for Learning Fosters Academic Self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology, 107*(4), 559-580.

Övriga källor

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Ds 2008:13. *En ny betygsskala*.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11 (2011, rev. 2019). Stockholm: Skolverket.

Prop. 1992/93:220. *En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan*.

Prop. 2008/09:87. *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för grundskolan*.

Prop. 2020/21:58. *Möjlighet till betyg från årskurs 4 – efter försöksverksamheten*.

SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*.

Motion 2011/12:Ub507. *Betyg från årskurs 4 - av Richard Jomshof och Margareta Sandstedt (SD).*

PM U2014/4873/S. *Möjlighet till betyg från årskurs 4- efter försöksverksamheten.*

Prop. 2014/15:1. *Budgetpropositionen för 2015*.

Utbildningsutskottets betänkande 2014/15:UbU1.

Rskr. 2014/15:90.

Utbildningsutskottets betänkande 2014/15:UbU11.

Skolverket. dnr 2.7.4-2017:1244. *Överenskommelse mellan Skolverket och Linköpings universitet om uppdraget att genomföra en kvalitativ studie av bedömningsprocesser inom ramen för utvärderungen av försöksverksamheten med betyg från årskurs 4.*

Bilaga 1

Intervjuguide för gruppintervjuer av elever i försöksskolor

Introduktion: På vissa skolor i Sverige provar man att sätta betyg från årskurs 4 och ni går ju på en sådan. Vi är därför intresserade av hur det har varit för er. Vi kommer att skriva en bok om vad ni och era lärare har varit med om och vad ni tycker om det. Den boken kommer att läsas av de som ska bestämma om alla elever i Sverige ska få betyg från årskurs 4 eller inte. Så ni är experter och det ni berättar är viktigt.

Intervjun kommer att vara högst en timme och vi spelar in och skriver ut det ni säger. Era namn kommer att bytas ut mot påhittade namn så att ingen ska veta vem som har sagt vad. Vi vill gärna att ni ger *exempe*l i era svar och förklarar noga hur ni tänker, men ni behöver inte berätta om precis vilka betyg ni har fått.

Presentation (varvet runt)

- Kan du berätta lite om dig själv?
- Vad heter du?
- Vad du gillar att göra på fritiden?
- Vad du tycker om att gå i skolan?

Bakgrund och innebörder av betyg

Om jag har förstått det rätt så fick ni betyg innan jullovet. Hur gick det till när ni fick dem? Berätta!

- Hur var det att få betyg?
- Pratade du med någon hemma om betygen?
- Vad pratar ni om när ni pratar om betyg?
- Vad visste ni om betygen innan ni fick dem?
- Har er lärare (använd gärna lärarens namn) pratat med er om betyg?
- Var det något betyg ni fick som ni blev förvånade över?

Har ni fått skriftliga omdömen tidigare? Vad är skillnaden mellan att få betyg och ett skriftligt omdöme?

Vinjett 1 – Om vi tänker oss att en ny elev som kommer från en annan skola börjar i er klass idag. Och den eleven har inte fått betyg någon gång och undrar över vad betyg är för något. Hur skulle du förklara det för den eleven?

Insamling och tolkning av bedömningsunderlag

Vinjett 2- Om den nya eleven som har börjat i er klass vill försöka få höga betyg. Vilka råd skulle du ge henne/honom?

Alternativ vinjett 2 - Om du skulle bestämma dig för att du vill försöka höja ett betyg du fick i julas, i t.ex. svenska/matematik hur skulle du göra då?

Hur håller era lärare koll på vad ni kan? Hur gör de tror ni?

När jag gick i skolan var det ganska vanligt att man hade prov. Händer det att ni har prov?
Vad är det för prov? Kan du/ni ge ett exempel!
Hur går det till när ni har ett sådant prov, berätta!
Hur vet man hur det har gått på ett prov?
Om det inte har gått så bra på ett prov vad händer då?

Vilka andra bedömningar har ni i skolan förutom prov? (se frågor ovan).

Tycker ni att ni får visa vad ni har lärt er/kan?

Får ni elever bedöma era egna eller varandras uppgifter ibland? Hur går det till?

Användning av gjorda bedömningar
Nu har ni ju berättat för mig hur det här med betyg fungerar i er klass, men hur kommer det sig att ni får betyg i skolan tror ni? Varför har vi betyg i skolan?

- Vad har man egentligen betyg till?
- Har *ni* någon nytta av betygen ni får? På vilket sätt?
- Pratar lärarna med er om vilka betyg ni ska få/har fått?
- Kommer betygen upp när ni har utvecklingssamtal?
- Vet ni varför ni fått ett visst betyg?
- Pratar ni med varandra om (era) betyg?

Vinjett 3 – Om det skulle bli så att den eleven i er klass får F i ett ämne, vad tror ni händer då?

Konsekvenser av gjorda bedömningar

Vinjett 4- Om rektorn och lärarna på er skola sa i morgon att: nu har vi bestämt att vi tar bort det här med betyg i årskurs 4. Ni får inga betyg nu till sommarlovet utan det blir först i sexan. Vad skulle ni tycka om det? Hur kommer det sig att du/ni tycker så?

Alternativ Vinjett 4- Vi pratade ju tidigare om att ni fick betyg vid jullovet och ni berättade hur det var. Det är ett tag kvar på vårterminen men så småningom blir det dags för er att få betyg igen till sommaren. Vad tänker ni om det?

Vad är bra med att få betyg i fyran?

Är det något som inte är bra med att få betyg i fyran? Vad då?

Till sist:
Är det något som ni tycker är viktigt att veta för de som ska bestämma om vi ska införa betyg från årskurs 4 för alla elever i Sverige?

Vi tackar så mycket för er medverkan!

Bilaga 2

Intervjuguide för lärare

Introduktion: Det huvudsakliga syftet med den här intervjun är att vi vill förstå hur ni lärarnare arbetar med bedömningar och betygssättning. Vi är även intresserade av er syn på försöksverksamheten med betyg rån årskurs 4 och hur processen sett ut såhär långt ur ditt/ert perspektiv.

Intervjun kommer att vara högst två timmar och vi spelar in och skriver ut det som sägs. Vi vill gärna att ni ger konkreta *exempe*l i era svar och det är även bra om ni gör *jämförelser* mellan hur ni jobbar idag och hur ni gjort tidigare.

Inledande frågor (Bakgrund och processer)
Vem är du/ni – kan du introducera dig själv lite kort? Namn. Din roll och bakgrund/utbildning?
Vilka erfarenheter har du av betygsättning?
Har ni några gemensamma bedömningsanvisningar eller bedömningsstöd som ni använder på skolan? Vilka är det i så fall?
Vad har hänt såhär långt när det gäller försöksverksamheten med betyg på skolan?
Vilken är din/er syn på försöksverksamheten med betyg från och med årskurs 4?

På referensskolor:
Vilken syn har du på ditt arbete med bedömningar?
Har ditt arbete med bedömningar förändrats sedan betyg infördes i årskurs 6?

Dokumentation

Insamling av bedömningsunderlag
Vilka ser du som de mest betydelsefulla bedömningar du gör (har gjort) av elevernas kunskaper i årskurs 4?
Kan du beskriva de bedömningarna lite utförligare (När, hur och om vad du samlar in information)?
Vad använder du de bedömningarna till (vad har du använt dem till)?
Vilka överväganden gör du/ni när du/ni väljer bedömningsmetoder?
Hur har införandet av betyg påverkat vad och hur du/ni bedömer och dokumenterar elevers kunskaper?
Hur har du pratat med eleverna om det här med att de får betyg?

Exempelfrågor (Tolkning av insamlad information)

Be läraren ta fram exempel för två elever

Jag har ju bett dig att ta med dig de underlag och den information du använt för att sätta betyg (skriva skriftliga omdömen) på/för två elever. Kan du berätta vad det är du har tagit med dig

och hur du konkret gick tillväga för att komma fram till vilka betyg/omdömen de båda eleverna skulle få?
Hur har du analyserat och värderat de här insamlade underlagen?

Bilaga 3

Intervjuguide för huvudmän och rektorer

Introduktion: Det huvudsakliga syftet med den här intervjun är att vi vill förstå hur ni från huvudmanna-/skolledningshåll organiserat lärarnas arbete med bedömningar och betygssättning. Vi är även intresserade av bakgrunden till varför ni valt att delta i försöksverksamheten och hur processen sett ut så här långt.

Bakgrund och processer

Vem är du – kan du introducera dig själv lite kort? Namn. Din roll och bakgrund?
Vilka var era motiv till att gå med i försöksverksamheten med betyg från och med årskurs 4?
Vilka var inblandade i beslutet?
Hur förankrades beslutet? (Lärare, elever, föräldrar?)
Vad har hänt såhär långt?

Insamling av bedömningsunderlag

Genomför ni några gemensamma kunskapsbedömningar (t.ex. diagnoser, lästester) för alla elever på skolan? Vilka är det i så fall och vad används de till?

Har ni några gemensamma riktlinjer eller stödmaterial som ni använder för lärarnas arbete med bedömning och dokumentation? I så fall vilka? (Kan vi få ta del av dem?)
Hur påverkar gemensamma digitala system insamling av information och dokumentation? (Används till exempel något system för inrapportering av betyg eller skriftliga kunskapsomdömen?)

Tolkning av insamlad information

På vilka sätt samverkar lärarna kring bedömning och betygsättning?
Hur styr eller uppmuntrar ni lärarnas samverkan just kring bedömning och betygsättning?
Vilka matriser och blanketter används för analys, värdering och kartläggning av elevernas kunskaper?

Användning av gjorda bedömningar

Hur såg betygsstatistiken (övergripande) ut för eleverna i årskurs 4 när de fick sina första betyg?
Har ni hunnit analysera den något? (Av vem/vilka?) Vad kom ni fram till då?
Hur använder ni olika bedömningar i relation till arbete ert med specialpedagogiska insatser/ skolutveckling?

Konsekvenser av gjorda bedömningar

Hur har dina arbetsuppgifter påverkats av införandet av betyg i årskurs 4?
Hur skulle du säga att det har påverkat lärarnas arbete?
Hur upplever du att införandet av betyg har påverkat eleverna i årskurs 4 hittills?
Vilka konsekvenser får lärarnas arbete med bedömning och betyg för skolans, styrning och organisation och pedagogiska prioriteringar?
Vi tackar så mycket för din medverkan!

Bilaga 4

Intervjuguide för specialpedagogisk personal/lärare

Be spec läraren ta fram exempel på dokument som de ser som centrala (som är viktiga) för deras arbete med elever med behov av särskilt stöd.

Introduktion: Det huvudsakliga syftet med den här intervjun är att vi vill förstå hur specialpedagogisk personal arbetar med bedömningar och betygssättning. Vi är även intresserade av er syn på försöksverksamheten med betyg rån årskurs 4 och hur processen sett ut såhär långt ur ditt/ert perspektiv.

Intervjun kommer att vara högst två timmar och vi spelar in och skriver ut det som sägs. Vi vill gärna att ni ger konkreta *exempe*l i era svar och det är även bra om ni gör *jämförelser* mellan hur ni jobbar idag och hur ni gjort tidigare.

Inledande frågor (Bakgrund och processer)
Vem är du/ni – kan du introducera dig själv lite kort? Namn. Din roll och bakgrund/utbildning?
Vilka erfarenheter har du/ni av arbete med bedömning?
Har försöksverksamheten med betyg påverkat ditt arbete?
Vilken är din/er syn på försöksverksamheten med betyg från och med årskurs 4?

På referensskolor:
Vilken syn har du på ditt arbete med bedömningar?
Har ditt/ert arbete med bedömningar förändrats sedan betyg infördes i årskurs 6?

Insamling av bedömningsunderlag
Har ni några gemensamma riktlinjer eller stödmaterial på skolan som ni använder för lärarnas arbete med bedömning och dokumentation? I så fall vilka?

Hur dokumenterar du (ni) elevernas kunskapsutveckling? Vilka bedömningar tar du/ni i första hand stöd av för den dokumentationen?

Vilka ser du som de mest betydelsefulla bedömningar lärarna gör (har gjort) av elevernas kunskaper i årskurs 4?

Är du delaktig i, eller genomför du några egna bedömningar av elevers kunskaper?
Vad använder du de bedömningarna till (vad har du använt dem till)?

Hur har införandet av betyg påverkat vad och hur du/ni bedömer och dokumenterar elevers kunskaper?

Exempelfrågor (Tolkning av insamlad information)

Vilka elever/elevärenden jobbar du med? Kan du ge några exempel?
Hur identifieras elever i behov av särskilt stöd?
Hur får/tar du reda på vad dessa elever behöver för stöd?

Be spec läraren ta fram exempel på dokument som de ser som centrala för deras arbete med elever med behov av särskilt stöd.

Jag har ju bett dig att ta med dig de underlag och den information du använt för att sätta betyg (skriva skriftliga omdömen) på/för två elever. Kan du berätta vad det är du har tagit med dig och hur du konkret gick tillväga för att komma fram till vilka betyg/omdömen de båda eleverna skulle få?

Hur har du analyserat och värderat de här insamlade underlagen?
Vilka bedömningsgrunder använde du dig av och hur använde du dem?
Har du utfört detta arbete ensamt eller tillsammans med kollegor?
Hur har du kommunicerat de här bedömningas utfall till elever och föräldrar?

Hur upplever du att de/den här eleven/eleverna påverkades av att de fick betyg (skriftligt omdöme)?

Avslutande frågor (Konsekvenser av gjorda bedömningar)
Hur upplever du att övriga elever påverkas av införandet av betyg?
Får betygen/omdömena särskilda konsekvenser för elever i behov av särskilt stöd?
Vilka åtgärder vidtas för att stödja eleverna att förbättra sina betyg/omdömen?
Vad har blivit lättare respektive svårare i ditt arbete med bedömning efter införandet av betyg?
Vad ser du som den största vinsten respektive det största dilemmat med att ha betyg i årskurs 4?
Hur har din undervining påverkats av införandet av betyg?

Vi tackar så mycket för din medverkan!

Bilaga 5

Intervjuguide för lärare Datainsamling 2

Introduktion: Det huvudsakliga syftet med den här intervjun är att vi vill förstå hur ni lärarnare arbetar med bedömningar och betygssättning. Vi är även intresserade av er syn på försöksverksamheten med betyg rån årskurs 4 och hur processen sett ut såhär långt ur ditt/ert perspektiv.

Intervjun kommer att vara högst en timme och vi spelar in och skriver ut det som sägs. Vi vill gärna att ni ger konkreta *exempe*l i era svar och det är även bra om ni särskilt pekar på **förändringar** som skett sedan ni gick med i försöksverksamheten höstterminen 2017.

Inledande frågor (Bakgrund och förändringsprocesser)
Vem är du/ni – kan du introducera dig själv lite kort?
Vad har hänt så här långt när det gäller försöksverksamheten med betyg på skolan?
Hur har *du* påverkats av att skolan är med i försöksverksamheten?
Hur har du pratat med eleverna om det här med att de får betyg?
Har ni några gemensamma bedömningsanvisningar eller bedömningsstöd som ni använder på skolan? Vilka är det i så fall? Har dessa förändrats pga försöksverksamheten?
Vilken är din/er syn på försöksverksamheten med betyg från och med årskurs 4? Har den förändrats sedan start?

Insamling av bedömningsunderlag
Vilka ser du som de mest betydelsefulla bedömningar du gör (har gjort/kommer göra) av elevernas kunskaper i årskurs 4?
Kan du beskriva de bedömningarna lite utförligare (När, hur och om vad du samlar in information)?
Vad använder du de bedömningarna till (vad har du använt dem till)?
Vilka överväganden gör du/ni när du/ni väljer bedömningsmetoder?
Hur har det faktum att eleverna nu får betyg påverkat vad och hur du/ni bedömer och dokumenterar elevers kunskaper?
Vilka är de viktigaste **förändringar** du gjort när det gäller vad eller hur du bedömer elever sedan ni börjat sätta betyg i årskurs 4?

Exempelfrågor (Tolkning av insamlad information)

Be läraren ta fram exempel underlag som skall användas vid betygssättningen.

Jag har ju bett dig att ta med dig de underlag och den information du använt för att sätta betyg på för två elever. Kan du berätta vad det är du har tagit med dig och hur du konkret gick tillväga för att komma fram till vilka betyg/omdömen de båda eleverna skulle få?
Hur har du analyserat och värderat de här insamlade underlagen?
Vilka bedömningsgrunder använde du dig av och hur använde du dem?

Har du utfört detta arbete ensamt eller tillsammans med kollegor?
Hur har du kommunicerat de här bedömningas utfall till elever och föräldrar?
Hur upplever du att elever påverkades av den här bedömningen?
Hade det gjort någon skillnad för dig om det du nu berättatt om inte hade varit betygsgrundande?

Avslutande frågor (Konsekvenser av gjorda bedömningar)
Hur upplever du att elever påverkas av införandet av betyg?
Uppfattar du att betygen på något sätt har påverkat vad eleverna pratar med varanda om i skolan? Påverkar det deras relationer?
Får betygen särskilda konsekvenser för elever i behov av särskilt stöd?
Vilka åtgärder vidtas för att stödja eleverna att förbättra sina betyg?
Vad har blivit lättare respektive svårare i ditt arbete med bedömning i årskurs 4 efter införandet av betyg?
Vad ser du som den största vinsten respektive det största problemet med att ha betyg i årskurs 4?
Hur har din undervisning påverkats av införandet av betyg?
Hur känns det att som lärare sätta betyg på elever som är 10 år (i årkurs 4)?
Det kommer nu troligen bli möjligt för alla skolor att införa betyg från och med årskurs 4 om de önskar. Skulle du rekommendera eller avråda dem från att göra det?

Vi tackar så mycket för din medverkan!

Bilaga 6

Intervjuguide för specialpedagogisk personal/lärare Datainsamling 2

Be spec läraren ta fram exempel på dokument som de ser som centrala (som är viktiga) för deras arbete med elever med behov av särskilt stöd. Förslagsvis ett åtgärdsprogram

Introduktion: Det huvudsakliga syftet med den här intervjun är att vi vill förstå hur specialpedagogisk personal arbetar med bedömningar och betygssättning. Vi är även intresserade hur processen har sett ut såhär långt ur ditt/ert perspektiv och vi är särskilt intresserade av om det skett några *förändringar* i er bedömningspraktik här på skolan.

Intervjun kommer att vara högst en timme och vi spelar in och skriver ut det som sägs. Vi vill gärna att ni ger konkreta *exempe*l i era svar och det är även bra om ni gör *jämförelser* mellan hur ni jobbar idag och hur ni gjort tidigare.

Inledande frågor (Bakgrund och processer)

Vem är du/ni – kan du introducera dig själv lite kort?
Hur har du påverkats av att skolan är med försöksverksamheten med betyg?
Hur använder du elevenas betyg i ditt arbete som specialpedagog/speciallärare?
Vilken är din syn på försöksverksamheten med betyg från och med årskurs 4? Har din syn förändrats något sedan starten?

Har de gemensamma riktlinjer eller stödmaterial som ni använder för lärarnas arbete med bedömning och dokumentation på skolan förändrats på något sätt under det gångna året?

Insamling av bedömningsunderlag

Har ditt (eller ert) arbete med att dokumenterar elevernas kunskapsutveckling ändrats något under det senaste året? Vilka bedömningar tar du/ni i första hand stöd av för den dokumentationen?

Har användningen av digitala plattformar och bedömningsmatriser förändrats på något sätt under det gångna året? Är det i så fall kopplat till betyg/betygsättning på något sätt?

Är du delaktig i, eller genomför du några egna bedömningar av elevers kunskaper?
Vad använder du de bedömningarna till (vad har du använt dem till)?

Har införandet av betyg påverkat vilka eleverärenden eller elever du arbeter med?
Hur identifieras elever i behov av särskilt stöd?
Hur får/tar du reda på vad dessa elever behöver för stöd?

Alt. Fråga: Vilken roll spelar betygen för ditt/ert arbete med elever i behov av särskilt stöd?

På vilka sätt akutaliseras betyg eller frågor om betyg för elever
som behöver särskilt stöd?

Exempelfrågor (Tolkning av insamlad information)

Be spec läraren ta fram exempel på ett aktuellt dokument (förslagsvis ett åtgärdsprogram) som hen ser som centralt för sitt arbete med elever med behov av särskilt stöd.

Hur har du analyserat och värderat de här insamlade underlagen?
Vilka bedömningsgrunder använde du dig av och hur använde du dem?
Har du utfört detta arbete ensamt eller tillsammans med kollegor?
Hur har du kommunicerat de här bedömningas utfall till elever och föräldrar?

Avslutande frågor (Konsekvenser av gjorda bedömningar)
Hur upplever du att de/den här eleven/eleverna (kopplat till frågorna ovan) påverkades av att de fick betyg?
Har du under det senaste året noterat om, och i så fall vilka, konsekvenser betygen får för elever i behov av särskilt stöd?

Hur upplever du att övriga elever har påverkats av införandet av betyg?

Vilka åtgärder vidtas för att stödja eleverna att förbättra sina betyg?

Vilka reaktioner har du mött från elever och föräldrar kring att eleverna får betyg?

Vilka ser du som de viktigaste konsekvenserna av införandet av betyg för er skolas del?

Vad har blivit lättare respektive svårare i ditt arbete med bedömning efter införandet av betyg?

Har ditt arbete i relation till lärarna, exmpelvis vad gäller rådgiving eller handledning, förändrats något till följd av införandet av betyg?

Vad ser du som den största vinsten respektive det största problemet med att ha betyg i årskurs 4?

Vilken betydelse skulle du säga har införandet av betyg haft för det specialpedagogiska arbetet på skolan?

Det kommer nu troligen bli möjligt för alla skolor att införa betyg från och med årskurs 4 om de önskar. Skulle du rekommendera eller avråda dem från att göra det?

Vi tackar så mycket för din medverkan!

Intervjuguide för huvudmän och rektorer (andra datainsamlingen)

Introduktion: Det huvudsakliga syftet med den här intervjun är att vi vill förstå hur processen sett ut såhär långt. Vi är särskilt intresserade av om det skett några *förändringar* i er bedömningspraktik här på skolan.

Bakgrund och processer
Vad har hänt såhär långt?
Ser ni några tydliga vinster eller problem?
Har ni från skolledningen vidtagit några åtgärder sedan det första året? Vilka? Varför?

Insamling av bedömningsunderlag
Genomför ni kunskapsbedömningar på något annat sätt nu än tidigare?
Har riktlinjerna angående bedömning och betygssättning förändrats i något avseende?
Har insamling och rapportering av resultat och/eller betyg förändrats på något sätt under det gångna året?

Tolkning av insamlad information
Vilka matriser och blanketter används för analys, värdering och kartläggning av elevernas kunskaper? (Har något ändrats det senaste året?)
Vilka är inblandade i betygssättningen utöver läraren som sätter betyget? På vilket sätt?
Har samverkan mellan lärarna förändrats på något sätt när det gäller kunskapsbedömningar?
Vad ser ni som ett bra betyg här på skolan?

Användning av gjorda bedömningar
Har betygsstatistiken (övergripande) för eleverna i årskurs 4 förändrats sedan de första betygen sattes?
Har införandet av betyg haft någon betydelse för det specialpedagogiska arbetet på skolan?
Hur använder du elevernas betyg i ditt arbete som skolledare?
Har sättet ni kommunicerar elevernas resultat förändrats på något sätt under de senaste året ?(Till elever/föräldrar/kollegor)

Konsekvenser av gjorda bedömningar
Hur har dina arbetsuppgifter påverkats av införandet av betyg i årskurs 4?
Hur skulle du säga att det har påverkat lärarnas arbete?
Hur upplever du att införandet av betyg har påverkat eleverna i årskurs 4 hittills?
Vilka är de viktigaste konsekvenserna av införandet av betyg för er skolas del?
Hur skulle du säga att reaktionerna på de tidigare betygen har varit bland elever och lärare? (Lugn? Oro? Större allvar? Motivation? Stress?) Ge exempel.
Har ni fått några reaktioner från elever eller föräldrar på satta betyg? Vilka?

Det kommer nu troligen bli möjligt för alla skolor att införa betyg från och med årskurs 4 om de önskar. Skulle du rekommendera eller avråda dem från att göra det?
Är det något mer du vill säga eller tillägga? Vi tackar så mycket för din medverkan!