



---

REGERINGSKANSLIET

---

Promemoria

2014-08-20

U2014/4873/S

**Utbildningsdepartementet**

**En bättre skolstart för alla: bedömning och betyg för progression i lärandet**

**Förord**

Chefen för Utbildningsdepartementet Jan Björklund beslutade den 24 mars 2014 att uppdra åt professorn Martin Ingvar (U2014/2312/SAM) att biträda Utbildningsdepartementet med att utarbeta förslag som innebär att betyg ska kunna införas från och med årskurs 4 i grundskolan läsåret 2016/17. Motsvarande ska gälla från och med årskurs 4 i sameskolan respektive årskurs 5 i specialskolan samt från och med årskurs 4 i grundsärskolan i de fall betyg sätts. Uppdraget innebär också att ange förutsättningar för att införa betyg från och med årskurs 4 respektive årskurs 5 i specialskolan. I uppdraget ingår vidare att föreslå om hur forskningsbaserade obligatoriska bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling och matematik i årskurs 1 i grundskolan och motsvarande skolformer kan införas. I uppdraget ingår även att lämna förslag till kunskapskrav i läsförståelse i årskurs 1 i grundskolan och motsvarande skolformer. Ann-Kristin Boström anlätades den 25 mars 2014 som ämnessakkunnig för att bistå i utredningen. Ämnessakkunnig Kristina Söderberg och ämnesråd Annika Hellewell vid Utbildningsdepartementet har också bistått utredningen.

Uppdraget redovisas härmed.

Stockholm den 20 augusti 2014

## Innehåll

Förord .....	2
Innehåll.....	3
Sammanfattning .....	5
Författningsförslag .....	7
1 Uppdraget .....	13
2 Förutsättningar för uppdraget .....	14
2.1 Grundskolans uppdrag .....	17
2.2 Fallande resultat i internationella mätningar .....	18
2.3 Insatser för framgång.....	19
3 Genomgång av uppdragets delområden .....	22
3.1 Bedömning av eleverna .....	22
3.1.1 Bedömningskulturens renässans .....	22
3.2 Betyg .....	30
3.2.1 Betygen för selektion .....	33
3.2.2 Betygssättningsbegrepp .....	34
3.2.3 Rättssäkerhet .....	35
3.2.4 Likvärdiga betyg .....	35
3.2.5 Nationella prov i den obligatoriska skolan .....	35
3.2.6 När första betyget ges – en internationell jämförelse .....	36
3.2.7 Nuvarande bestämmelser om betyg och bedömning .....	37
3.2.8 Bedömning och individuell utvecklingsplan (IUP) .....	39
4 Förståelse av inläring och kunskap.....	41
4.1 Motivation .....	44
4.2 Progression.....	45
4.3 Arv och miljö .....	46
5 Diskussion om bedömningsstöd och ytterligare exempel.....	48
5.1 Bedömning .....	49
5.1.1 Formativ bedömning.....	49
5.1.2 Summativ bedömning.....	50
5.2 Bedömningsstöd .....	51
5.2.1 Bedömningsstöd för läsning .....	53
5.2.2 Bedömningsstöd i skrivning .....	60
5.2.3 Bedömningsstöd i svenska.....	60
5.2.4 Svenska som andraspråk.....	61
5.2.5 Bedömning vid läs- och skrivsvårigheter inklusive dyslexi .....	62
5.2.6 Diagnostiska test för läsförståelse .....	64
5.2.7 Bedömningsstöd i matematik .....	64
5.3 Förslag och bedömningar .....	70
5.3.1 Det ska införas en skyldighet för huvudmännen att använda vissa bedömningsstöd i årskurs 1 .....	70

6	Diskussion om kunskapskrav .....	73
6.1	Precisering av ett nytt kunskapskrav för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 1 .....	74
6.2	Kunskapskravet formuleras neutralt i förhållande till läsinlärningsmetod.	75
6.3	Bedömning och kunskapskrav .....	77
6.3.1	Kunskapskrav i läsförståelse bör införas i årskurs 1 .....	78
7	Diskussion om betyg och ytterligare forskningsbaserade argument .....	80
7.2	Betyg: argument för och emot.....	81
7.2.1	Tidigare betyg .....	84
7.3	Förslag och bedömningar.....	85
7.3.1	Betyg från årskurs 4.....	85
7.3.2	Ny betygsbeteckning för icke godkänt i årskurs 4–6 .....	88
7.3.3	Betyg ska skickas till vårdnadshavarna .....	89
7.3.4	Kravet på skriftlig individuell utvecklingsplan tas bort .....	90
8	Konsekvenser.....	92
8.1	Pedagogiska konsekvenser .....	92
8.2	Organisatoriska och administrativa konsekvenser .....	93
8.3	Behovet av kompetensutvecklingsinsatser.....	93
8.4	Ekonomiska konsekvenser.....	93
8.5	Konsekvenser för den kommunala självstyrelsen.....	95
8.6	Konsekvenser för enskilda huvudmän .....	96
8.7	Konsekvenser för barn och elever .....	97
8.8	Konsekvenser för jämställdhet och integration.....	97
8.9	Sveriges medlemskap i den Europeiska Unionen .....	98
9	Ikraftträdande .....	99
10	Författningskommentar.....	100
	Referenser .....	106

## Sammanfattning

Resultaten i den svenska grundskolan sjunker i läsförståelse, matematik och naturvetenskap enligt de internationella studierna PISA<sup>1</sup>, TIMSS<sup>2</sup> och PIRLS<sup>3</sup> och allt fler når inte behörighet till gymnasieskolans nationella program. För att möta detta behövs åtgärder som stöder utvecklingen av skolans arbetsätt för att nå progression i lärandet och samtidigt stödja lärarnas professionella roll.

Bra undervisning präglas av ambitiös målsättning, en noggrann pedagogik för progression och bedömning av undervisningens effekter baserad på insamlade data. Utredningens tre deluppdrag har alla inriktningen att säkerställa att fler elever än i dag når målen för utbildningen. Sammantaget är syftet med förslagen att förstärka bedömningskulturen i skolan för en tydligare progression i lärandet. I denna promemoria föreslås därför obligatorisk användning av bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling och matematik i årskurs 1 i grundskolan och motsvarande skolformer, att kunskapskrav i läsförståelse i årskurs 1 i grundskolan och motsvarande skolformer införs och att betyg ska införas från och med årskurs 4 i grundskolan och motsvarande skolformer läsåret 2016/17.

En utveckling av den samlade bedömningskulturen i skolan skulle verkamt kunna bidra till att fler skulle kunna nå målen för utbildningen. Behovet av en förbättrad bedömningskultur ska ses mot de stora skillnaderna i elevernas resultat inom samma skola, liksom ökande skillnader i resultaten mellan pojkar och flickor i framför allt läsförståelse. Ett viktigt påpekande är att i de tidiga årskurserna i grundskolan är centrala moment inriktade mot färdighetsträning och att sådana moment innefattar behov av mängdträning.

### *Obligatoriska bedömningsstöd*

Grundläggande färdigheter i svenska och matematik är en förutsättning för att klara skolan. Det finns därför anledning att fokusera insatserna av bedömningar och bedömningsstöd under de tidigare årskurserna i grundskolan. Promemorians förslag att införa krav på användning av bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling i årskurs 1 avspeglar vikten av att alla tidigt ska nå god förmåga i läsning och skrivning. En bred användning av bedömningsstöd kan aktivt bidra till att tidigt identifiera behov och ge möjlighet att sätta in stödåtgärder för de elever som inte bedöms nå kunskapskraven i årskurs 3. Kravet på användning av bedömningsstöd i matematik avspeglar behovet av att förbättra resultaten i matematik genom att en tydlig progression kan dokumenteras för varje elev.

---

<sup>1</sup> Trends in International Mathematics and Science Study.

<sup>2</sup> Programme for International Student Assessment.

<sup>3</sup> Progress in International Reading Literacy Study.

Att tillämpa nationellt fastställda bedömningsstöd i skolan främjar likvärdighet i lärarnas bedömningar av elevernas kunskapsutveckling. Nationellt fastställda bedömningsstöd främjar även det kollegiala arbetet genom att gemensamma begrepp och mallar används i bedömningen vilket i sin tur bör kunna ge en högre kvalitet i bedömningarna.

#### *Kunskapskrav i läsförståelse i årskurs 1*

Ett införande av kunskapskrav i läsförståelse i årskurs 1 motiveras av att förmågan att läsa och skriva är starkt förknippad med att lyckas i skolan och därmed även möjligheten att senare etablera sig socialt och på arbetsmarknaden. Varje barn som inte tidigt når tillräcklig automaticitet i läsningen riskerar att under den fortsatta skolgången få kämpa för att hänga med och klara de kunskapskrav som minst ska uppnås i alla ämnen. En löpande uppföljning av i vilken uträkning eleverna når kunskapskravet i läsförståelse kan visa om undervisningen motsvarar kraven enligt skollagen. Införandet av ett sådant kunskapskrav aktualiserar samtidigt skollagens krav på åtgärder på skol-, klassrums- och elevnivå i de fall elever riskerar att inte nå de kunskapskrav som minst ska uppnås. Förslaget till kunskapskrav i läsförståelse bör konstrueras i samklang med det obligatoriska bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling liksom kunskapskravet för årskurs 3 i svenska och svenska som andraspråk.

#### *Betyg från årskurs 4*

Betyg föreslås införas i årskurs 4 och 5 i grundskolan och motsvarande skolformer. Detta ska ses som ytterligare en del i det som behövs för att utveckla bedömningskulturen i skolan. Förslaget innebär att svenska elever kommer att få betyg vid samma ålder som i de flesta andra OECD-länder. Betyg ger en tydligare kommunikation mellan skola, elev och föräldrar. Ett tidigt införande av betyg ger en tydlighet av målen för utbildningen för eleverna vilket är av särskild betydelse för barn från miljöer med begränsad utbildningstradition. Effekten av tidigare betyg fokuserar skolans process kring vad som ska uppnås och medför att varje lärare blir tvungen förtydliga sin bild av utbildningens resultat. När betyg införs i årskurs 4 och 5 finns inte längre behovet av skriftliga individuella utvecklingsplaner i dessa årskurser.

## Författningsförslag

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

Härigenom föreskrivs att 10 kap. 13, 15–17 och 19 §§, 11 kap. 16, 16 a, 19 och 22 §§, 12 kap. 13, 13 a, 15–17 och 19 §§, 13 kap. 13, 16–18 och 20 §§ och 29 kap. 28 § skollagen (2010:800) ska ha följande lydelse.

#### *Nuvarande lydelse*

#### *Föreslagen lydelse*

#### **10 kap.**

##### 13 §<sup>4</sup>

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

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

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

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

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

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

##### 15 §<sup>5</sup>

Betyg ska sättas i grundskolans ämnen.

Om undervisningen i naturorienterande ämnen och samhällsorienterande ämnen i huvudsak varit ämnesövergripande fram till och med slutet av årskurs 6, får rektorn dock besluta att ett sammanfattande betyg ska sättas för dessa respektive ämnen i årskurs 6.

Om undervisningen i naturorienterande ämnen och samhällsorienterande ämnen i huvudsak varit ämnesövergripande fram till och med slutet av årskurs 4, 5 eller 6, får rektorn dock besluta att ett sammanfattande betyg ska sättas för dessa respektive ämnen i årskurs 4, 5 eller 6.

##### 16 §<sup>6</sup>

Betyg ska sättas

1. i slutet av varje termin från och med årskurs 6 till och med höstterminen i årskurs 9 i alla ämnen, utom språkval, som eleven har fått undervisning i under terminen och som inte har avslutats,

2. i slutet av varje termin från och med årskurs 7 till och med höstterminen i årskurs 9 i språkval, om eleven har fått undervisning i ämnet under terminen och det inte har

1. i slutet av läsåret i årskurs 4 och 5 i alla ämnen, utom språkval, som eleven har fått undervisning i under läsåret och som inte har avslutats,

2. i slutet av varje termin från och med årskurs 6 till och med höstterminen i årskurs 9 i alla ämnen, utom språkval, som eleven har fått undervisning i under terminen och som inte har avslutats,

3. i slutet av varje termin från och med årskurs 7 till och med höstterminen i årskurs 9 i språkval, om eleven har fått undervisning i ämnet under terminen och det inte har

<sup>4</sup> Senaste lydelse 2014:456.

<sup>5</sup> Senaste lydelse 2010:2022.

<sup>6</sup> Senaste lydelse 2014:458.

avslutats, och  
3. när ett ämne har avslutats.

avslutats, och  
4. när ett ämne har avslutats.

## 17 §

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

Som betyg ska någon av beteckningarna A, B, C, D, E eller F användas. Betyg för godkända resultat betecknas med A, B, C, D eller E. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E. Betyg för icke godkänt resultat i årskurs 4–6 ska redovisas som att eleven inte ännu når de kunskapskrav som minst ska uppnås och i årskurs 7–9 betecknas med F.

19 §<sup>7</sup>

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

Vid bedömningen ska elevens kunskaper

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

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

1. i årskurs 4, 5 och 6 ställas i relation till de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till kunskapskraven i årskurs 6, och

## 11 kap.

16 §<sup>8</sup>

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

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

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

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

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

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

16 a §<sup>9</sup>

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

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

I årskurs 4–9 ska läraren, om eleven får undervisning i ett ämnesområde eller ett ämne som eleven eller vårdnadshavaren inte begär betyg i, en gång per läsår vid ett av utvecklingssamtalen, i en skriftlig individuell utvecklingsplan

<sup>7</sup> Senaste lydelse 2010:2022.

<sup>8</sup> Senaste lydelse 2014:456.

<sup>9</sup> Senaste lydelse 2014:456.



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

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

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

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

#### 19 §<sup>10</sup>

Om en elev eller elevens vårdnadshavare begär det, ska betyg sättas i grundskolans ämnen.

Betyg ska sättas

*1. i slutet av läsåret i årskurs 4 och 5 i de ämnen som eleven har fått undervisning i under läsåret och som inte har avslutats,*

1. i slutet av varje termin från och med årskurs 6 till och med höstterminen i årskurs 9 i de ämnen som eleven har fått undervisning i under terminen och som inte har avslutats, och

2. när ett ämne har avslutats.

2. i slutet av varje termin från och med årskurs 6 till och med höstterminen i årskurs 9 i de ämnen som eleven har fått undervisning i under terminen och som inte har avslutats, och

3. när ett ämne har avslutats.

#### 22 §<sup>11</sup>

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

Vid bedömningen ska elevens kunskaper

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

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

1. i årskurs 4, 5 och 6 ställas i relation till de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till kunskapskraven i årskurs 6, och

## 12 kap.

#### 13 §<sup>12</sup>

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

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

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

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

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

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

<sup>10</sup> Senaste lydelse 2014:458.

<sup>11</sup> Senaste lydelse 2010:2022.

<sup>12</sup> Senaste lydelse 2014:456.

13 a §<sup>13</sup>

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

I årskurs 5–10 ska, om grundsärskolans kursplaner tillämpas och eleven får undervisning i ett ämnesområde eller ett ämne som eleven eller vårdnadshavaren inte begär betyg i, läraren en gång per läsår vid ett av utvecklingssamtalen i en skriftlig individuell utvecklingsplan

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

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

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

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

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

15 §<sup>14</sup>

Betyg ska sättas i specialscolans ämnen.

Om undervisningen i naturorienterande ämnen och samhällsorienterande ämnen i huvudsak varit ämnesövergripande fram till och med slutet av årskurs 7, får rektorn dock besluta att ett sammanfattande betyg ska sättas för dessa respektive ämnen i årskurs 7.

Om undervisningen i naturorienterande ämnen och samhällsorienterande ämnen i huvudsak varit ämnesövergripande fram till och med slutet av årskurs 5, 6 eller 7, får rektorn dock besluta att ett sammanfattande betyg ska sättas för dessa respektive ämnen i årskurs 5, 6 eller 7.

16 §<sup>15</sup>

Betyg ska sättas

1. i slutet av läsåret i årskurs 5 och 6 i alla ämnen, utom språkval, som eleven har fått undervisning i under läsåret och som inte har avslutats,

1. i slutet av varje termin från och med årskurs 7 till och med höstterminen i årskurs 10 i alla ämnen, utom språkval, som eleven har fått undervisning i under terminen och som inte har avslutats,

2. i slutet av varje termin från och med årskurs 7 till och med höstterminen i årskurs 10 i alla ämnen, utom språkval, som eleven har fått undervisning i under terminen och som inte har avslutats,

2. i slutet av varje termin från och med årskurs 8 till och med höstterminen i årskurs 10 i språkval, om eleven har fått undervisning i ämnet under terminen och det inte har avslutats, och

3. i slutet av varje termin från och med årskurs 8 till och med höstterminen i årskurs 10 i språkval, om eleven har fått undervisning i ämnet under terminen och det inte har avslutats, och

3. när ett ämne har avslutats.

4. när ett ämne har avslutats.

## 17 §

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

Som betyg ska någon av beteckningarna A, B, C, D, E eller F användas. Betyg för godkända resultat betecknas med A, B, C, D eller E. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E. Betyg för icke godkänt resultat i årskurs 5–7 ska redovisas som att

<sup>13</sup> Senaste lydelse 2014:456.

<sup>14</sup> Senaste lydelse 2010:2022.

<sup>15</sup> Senaste lydelse 2014:458.

*eleven inte ännu når de kunskapskrav som minst ska uppnås och i årskurs 8–10 betecknas med F.*

19 §<sup>16</sup>

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

Vid bedömningen ska elevens kunskaper

- |  |  |
|--|--|
| <p>1. i årskurs 7 ställas i relation till de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till kunskapskraven i årskurs 7, och</p> <p>2. efter årskurs 7 ställas i relation till de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till kunskapskraven i årskurs 10.</p> | <p>1. i årskurs 5, 6 och 7 ställas i relation till de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till kunskapskraven i årskurs 7, och</p> |
|--|--|

**13 kap.**13 §<sup>17</sup>

<p>I årskurs 1–5 ska läraren en gång per läsår, vid ett av utvecklingssamtalen, i en skriftlig individuell utvecklingsplan</p>	<p>I årskurs 1–3 ska läraren en gång per läsår, vid ett av utvecklingssamtalen, i en skriftlig individuell utvecklingsplan</p>
--	--

<p>1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till kunskapskraven i de ämnen som eleven får undervisning i, och</p>	<p>1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till kunskapskraven i de ämnen som eleven får undervisning i, och</p>
--	--

<p>2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska nå kunskapskraven och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen.</p>	<p>2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska nå kunskapskraven och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen.</p>
---	---

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

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

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

16 §<sup>18</sup>

Betyg ska sättas i sameskolans ämnen utom språkval.

<p>Om undervisningen i naturorienterande ämnen och samhällsorienterande ämnen i huvudsak varit ämnesövergripande fram till och med slutet av årskurs 6, får rektorn dock besluta att ett sammanfattande betyg ska sättas för dessa respektive ämnen.</p>	<p>Om undervisningen i naturorienterande ämnen och samhällsorienterande ämnen i huvudsak varit ämnesövergripande fram till och med slutet av årskurs 4, 5 eller 6, får rektorn dock besluta att ett sammanfattande betyg ska sättas för dessa respektive ämnen i årskurs 4, 5 eller 6.</p>
--	--

17 §<sup>19</sup>

<p>Betyg ska sättas i slutet av varje termin i årskurs 6 i de ämnen som eleven har fått undervisning i under terminen.</p>	<p>Betyg ska sättas i slutet av läsåret i årskurs 4 och 5 i de ämnen som eleven har fått undervisning i under läsåret och i slutet av varje termin i årskurs 6 i de ämnen som eleven har fått undervisning i under terminen.</p>
--	--

<sup>16</sup> Senaste lydelse 2010:2022.

<sup>17</sup> Senaste lydelse 2014:456.

<sup>18</sup> Senaste lydelse 2010:2022.

<sup>19</sup> Senaste lydelse 2014:458.

18 §<sup>20</sup>

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

Som betyg ska någon av beteckningarna A, B, C, D eller E användas. Betyg för godkända resultat betecknas med A, B, C, D eller E. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E. Betyg för icke godkänt resultat *ska redovisas som att eleven inte ännu når de kunskapskrav som minst ska uppnås.*

20 §<sup>21</sup>

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

När betyg sätts innan ett ämne har avslutats, *ska betygssättningen bygga på en bedömning av de kunskaper som eleven har inhämtat i ämnet till och med den aktuella terminen. Vid bedömningen ska elevens kunskaper i årskurs 4, 5 och 6 ställas i relation till de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till kunskapskraven i årskurs 6.*

**29 kap.**

## 28 §

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om skyldighet att delta i nationella prov.

*Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om skyldighet för huvudmän att använda bedömningsstöd i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan.*

Denna lag träder i kraft den 1 juli 2015 i fråga om 29 kap. 28 § och i övrigt den 1 juli 2016.

<sup>20</sup> Senaste lydelse 2010:2022.

<sup>21</sup> Senaste lydelse 2010:2022.

## 1 Uppdraget

Professorn Martin Ingvar har biträtt Utbildningsdepartementet i framtagandet av denna departementspromemoria genom att redovisa utgångspunkter och utarbeta förslag. Underlag till utredningen har införskaffats dels genom genomgång av dokumentation inom området, dels genom ett antal möten där olika experter i sakfrågor har intervjuats i avgränsade frågeställningar.

Uppdraget (U2014/2312/SAM) är att ange förutsättningar för och att utarbeta ett förslag som gör att betyg ska kunna införas från och med årskurs 4 i grundskolan med början läsåret 2016/17. Motsvarande ska enligt uppdraget gälla från årskurs 4 grundskolan (i de fall betyg sätts) och sameskolan liksom från årskurs 5 i specialskolan. Utgångspunkten är att betyg i årskurs 4 och 5 ska ges en gång per läsår. Det ska också övervägas om betygen ska skickas hem till föräldrarna, i stället för att delas ut direkt till eleverna.

Enligt uppdraget ska betyget F, som i dag står för underkänt, i årskurs 4 –6 (mellanstadiet), i stället uttryckas som att eleven ännu inte har nått kunskapskraven. I och med att betyg kommer att ges i hela mellanstadiet bör kraven på att upprätta individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen avskaffas i dessa årskurser. Eleverna i årskurs 4 ska kunna få sina första betyg vårterminen 2017.

Enligt uppdraget ska förslag lämnas om hur forskningsbaserade obligatoriska bedömningsstöd ska kunna införas för att tidigt identifiera elever som är i behov av särskilt stöd eller extra stimulans så att de ges förutsättningar att nå kunskapskraven och utvecklas så långt som möjligt. Detta ska gälla för läs- och skrivutveckling samt i matematik från och med årskurs 1 i grundskolan och motsvarande skolformer från och med läsåret 2015/16.

I uppdraget ingår också att lämna förslag till införande av kunskapskrav för alla elever i årskurs 1 som innebär att eleverna ska kunna läsa och förstå enklare text.

## 2 Förutsättningar för uppdraget

Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Skolans roll, som en av samhällets demokratiska pelare, framgår tydligt både av skollagen och av läroplanerna för den obligatoriska skolan. Att skolan har en central roll i samhället betonas av att samhället lägger ner stora resurser i skolan. För varje intjänad hundralapp lägger varje skattebetalare ungefär 6 kronor på skolan och varje elev i grundskolan kostar cirka 94 000 kronor per år.

En tydlig trend<sup>22</sup> är också att barns formande av värderingar präglas allt mindre av föräldrainflytande och att jämnåriga får allt större betydelse.<sup>23</sup> Därmed blir skolans roll ytterligare förtydligad när det gäller att forma kunskapssyn och demokratisyn. Framtidens arbetsmarknad kommer att ändras mycket snabbt<sup>24</sup> och många jobb som vi i dag utbildar till kommer att försvinna,<sup>25</sup> vilket kommer att ställa stora krav på skolans flexibilitet och styrning.

Skolan är ett av de mest komplexa samhällssystem som finns. Det innebär att det är osannolikt att enkla delförändringar på ett avgörande sätt kan förändra resultatet i skolan. Det krävs en systemsyn och uthållighet för att nå förändringar.<sup>26</sup> En fungerande pedagogisk miljö kan ses som en viktig men begränsad resurs, vilken alla bestämmelser om skolan ska understödja. Det synsättet speglas i teorierna om den gemensamma resursen (Common pool resource, CPR). Nobelpristagaren i ekonomi Elinor Ostrom identifierade flera principer för att en gemensam resurs av denna typ ska behålla en hälsosam funktion över tid:<sup>27</sup>

- Tydligt identifierade gränser för vad som ingår och uteslutande av det som inte ingår.
- Reglerna för den gemensamma resursen och deltagande måste passa de lokala förutsättningarna.
- De lokala aktörerna ska i görligaste mån avgöra hur den gemensamma resursen ska förvaltas.

<sup>22</sup> <http://www.ekonomifakta.se/sv/Fakta/Skatter/Priset-pa-var-valfard/Kostnader-for-olika-valfardstjanster/>.

<sup>23</sup> Neufeld, G., Mate. G & Daniel Matt.D. Hold On to Your Kids: Why Parents Need to Matter More Than Peers 1–320. Ballantine Books.

<sup>24</sup> STIFTELSEN FÖR STRATEGISK FORSKNING. Rapport 2014. Vartannat jobb automatiseras inom 20 år – utmaningar för Sverige.

<sup>25</sup> Frey, C. B. och M. A. Osborne (2013) The Future Of Employment: How Susceptible Are Jobs To Computerisation?, September 17, 2013. University of Oxford.

<sup>26</sup> SOU 2014:12. Utvärdera för utveckling – om utvärdering av skolpolitiska reformer.

<sup>27</sup> Ostrom, E. (2009). "A General Framework for Analyzing Sustainability of Social-Ecological Systems". *Science* 325 (5939): s. 419–422.

- Effektiva system är avgörande för att följa utvecklingen av den gemensamma resursen.
- Ett tydligt sanktionssystem behöver tillämpas på icke fungerande enheter.

Styrning från distans måste hela tiden syfta till att stödja lokala förutsättningar för den eftersträvade funktionen.

Ostroms teoribildning ger klara instruktioner om hur en samhällsresurs som utbildningssystemet ska styras och förvaltas. I och med kommunaliseringen av skolan under början av 1990-talet minskade statens inflytande över skolan avsevärt. I dåtida skrivningar angavs:

“I de tre propositioner som föregick kommunaliseringen av skolan 1991 motiverades reformen med att det fanns ett behov av att öka effektiviteten och kvaliteten i skolans verksamhet. Regeringen framhöll visserligen att svenska elevers studieresultat ur ett internationellt perspektiv var bland de bästa i världen och att likvärdigheten i den svenska skolan var mycket god”.<sup>28</sup>

Före 1990-talet syntes enstaka tecken på sjunkande resultat och denna trend har tydligt förstärkts sedan dess. En svårighet med dessa jämförelser är dock att det inte finns direkt jämförbara resultat från tiden före respektive efter kommunaliseringen. Den globala ekonomiska kris som inträffade strax efter kommunaliseringen kan också antas ha påverkat resurstilldelningen, bl.a. för skolan.

Ungefär samtidigt sviktar läraryrkets attraktionskraft och rekryteringsbasen för lärarutbildningarna har förändrats avsevärt de senaste decennierna.<sup>29</sup> I utredningen av kommunaliseringen skrivs ganska skarpt:

*“Varken kommunerna, rektorerna eller lärarna klarade av det skoluppdrag de anförtroddes på de villkor och med de förutsättningar som staten gav. Det borde staten ha förstått”<sup>30</sup> (s. 350).*

Resultaten i svenska skolan har nu fallit över lång tid, vilket speglats i flera internationella undersökningar, till exempel PISA<sup>31</sup> som mäter elevers kunskapsnivå i bl.a. läsförståelse vid 15 års ålder, liksom i PIRLS som mäter läsförståelse i årskurs 4.<sup>32</sup> Det finns inga nationella data som

<sup>28</sup> SOU 2014:5. Staten får inte abdikera – om kommunaliseringen av den svenska skolan. Utredningen om skolans kommunalisering.

<sup>29</sup> IFAU RAPPORT 2008:25. Hur lärares förmågor påverkar elevers studieresultat.

<sup>30</sup> SOU 2014:5. Staten får inte abdikera – om kommunaliseringen av den svenska skolan. Utredningen om skolans kommunalisering.

<sup>31</sup> <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>.

<sup>32</sup> OECD (2013). PIRLS 2011. [Lcd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf](http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf).

motsäger den fallande trenden och de ökande skillnaderna mellan pojkars och flickors resultat etc. Ett viktigt resultat från den senaste PISA-undersökningen är att andelen elever som presterar på de högsta nivåerna har sjunkit rejält och förmågan till problemlösning sjunker på bred front. Resultatets tillförlitlighet har ifrågasatts, men substansen i den framförda kritiken är svårbedömd.<sup>33</sup> Invändningen som framförts att eleverna inte ansträngt sig eftersom PISA-testet inte var betyggrundande gäller ju även för elever i alla andra deltagarländer, där resultaten inte har sjunkit på motsvarande sätt. PIRLS-mätningen som görs under en period då betyg inte ges (årskurs 4) visar också fallande resultat över tid.

Andra källor visar tydliga trender med fallande resultat. En genomlysning av skolan visade mycket alarmerande trender avseende andelen elever som inte klarar utbildningens lägsta krav.<sup>34</sup> En viktig slutsats av genomlysningen var att det var en mycket svag samvariation mellan insatta resurser och uppnådda resultat, vilket talar för att den lokala kvaliteten i skolan mer har att göra med t.ex. lärare och kvalitet på undervisning än reala medel.

Den kontinuerliga ökningen av kommuner där mer än tio procent av eleverna inte uppnått behörighet till gymnasieskolans nationella program är särskilt oroande eftersom det tyder på en systematisk nivå-sänkning av resultaten i grundskolan. Behörighetskraven till gymnasieskolan har dock genomgått vissa förändringar under perioden. I dag behöver eleverna t.ex. ha godkänt i fler ämnen än tidigare i årskurs 9 för att nå behörighet till gymnasieskolans nationella program.

Bedömningen är att den samlade bilden av fallande skolresultat från många olika källor i grunden är riktig. Statens skolverk publicerade våren 2014 en genomgång som väsentligen visar samma bedömning.<sup>35</sup> Skolverkets bedömning sätter fokus på den viktiga frågan om integration av prov och bedömningsmoment i undervisningen så att elever upplever dem som meningsfulla och därmed vill göra sitt bästa.

De fallande resultaten i matematik speglar en viktig trend. I inget annat land exponeras eleverna så lite för matematiska koncept som i Sverige.<sup>36</sup> Denna mycket allvarliga utveckling hotar Sveriges ställning i den internationella konkurrensen. Statens skolinspektions granskning av

<sup>33</sup> <http://www.dn.se/nyheter/sverige/darfor-kan-pisa-testet-vara-missvisande/> (4 juni 2014).

<sup>34</sup> Fölster, S., Morin, A., & Renstig, M. (2009). Den orättvisa skolan. Stockholm: Hjalmarson och Högberg. 1–154.

<sup>35</sup> Skolverket (2014). Rapport 407. Grundskolan i internationella kunskapsmätningar – kunskap, skolmiljö och attityder till lärande.

<sup>36</sup> <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>.



matematikundervisningen tydliggör behovet av ett systematiserat arbete på alla nivåer i skolan för att nå en förändring.<sup>37</sup>

Det höga antalet elever som passerar genom skolsystemet utan att få basala färdigheter eller fullständiga betyg innebär stora kostnader på både individ- och samhällsnivå. Möjligheten att försörja sig försämras för den som inte lyckats i skolan. En slutsats i PISA-rapporten 2012 är att det är viktigt att göra rätt med alla elever redan tidigt. Bara en skola som ser till att alla elever tidigt kommer med på läståget kan lyckas med sitt uppdrag.<sup>38</sup>

Den svenska skolans resultat skiljer sig en del från närliggande skolsystem. En genomgång av svensk skola i ljuset av internationella lyckade och misslyckade reformer har gjorts av Inger Enkvist<sup>39</sup> och flera av bakgrundsresonemangen i denna promemoria har inspirerats från den boken.

## 2.1 Grundskolans uppdrag

I förordningen (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11) anges skolans uppdrag.

*”Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden. Skolan ska i samarbete med hemmen främja elevernas allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare. Skolan ska präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet. Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa. Skolan ska vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling. Arbetet måste därför ske i samarbete med hemmen. Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan ska förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. Eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga. Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (s. 3).*

<sup>37</sup> Skolinspektionen 2010. Rapport 13 Undervisningen i matematik i gymnasieskolan, diarienummer 40-2009:1837 Stockholm 2010.

<sup>38</sup> Skolverket 2002. Att förebygga läs- och skrivsvårigheter.

<sup>39</sup> Enkvist, I. (2013). God Utbildning och Dålig, Gidlunds förlag, 1–304.

Som framgår av läroplanen för grundskolan är skolans uppgift långt större än bara att förmedla kunskaper. Vid bedömningen av elevernas resultat behöver detta perspektiv vara med. Olika former av bedömningar behöver göras för att täcka alla dimensioner. Enskilda bedömningar kan inte fånga alla dimensioner. Det stora flertalet av de övergripande mål och riktlinjer som anges i Lgr11 vilar på att eleverna har en språklig och kommunikativ förmåga. Det betyder att skolans uppdrag att bibringa en funktionell språklig förmåga hos eleverna är en central uppgift tidigt i skolan. Språkutveckling, inklusive läs- och skrivförmåga, är inte bara ett slutmål utan också en grund för att eleven ska kunna nå skolans mål också inom andra områden. Språket har en fundamental roll som informationsbärare mellan individer och är en förutsättning för abstrakt tänkande. Därför har det stor betydelse för vår utveckling och våra framtidsutsikter, både i skolan och i livet generellt. Det finns mycket starka samband mellan elevens språkliga förmågor, inklusive läsförmåga, och resultat i andra ämnen.<sup>40</sup> Det är enligt Lgr11 skolans ansvar att eleverna efter genomgången grundskola bl.a. kan

- *”använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt,*
- *kommunicera på engelska i tal och skrift samt ges möjligheter att kommunicera på något ytterligare främmande språk på ett funktionellt sätt,*
- *använda sig av matematiskt tänkande för vidare studier och i vardagslivet, och*
- *lösa problem och omsätta idéer i handling på ett kreativt sätt”* (s. 13).

## 2.2 Fallande resultat i internationella mätningar

Detta uppdrag har bl.a. sin bakgrund i att mätningar med internationell jämförelse, som exempelvis PISA, visar att resultaten faller i den svenska skolan, både när det gäller kunskaper och färdigheter, inklusive kunskapserna ovan. Sverige har när det gäller läsförståelse gått från en ledande position till under medelnivå inom OECD. Andra resultat har också sjunkit och flera trender är mycket oroande:

- Skillnader i resultat är större inom skolor än mellan skolor, vilket pekar mot att klassrumsarbetet växlar i kvalitet. Skillnaderna i resultat mellan skolor ökar dock.
- Den stora andelen elever som inte når godkänt betyg framför allt i svenska som andraspråk men även i matematik i årkurs 9.

---

<sup>40</sup> Lie, S., Lynnakylä, P., & Roe, A. (Eds.). (2003). *Northern Light on PISA*. Oslo: Department of Teacher Education and School Development.

- Tilltagande skillnader i skolresultat för pojkar och flickor, i framför allt läsförståelse.

Dessa trender riskerar på lång sikt att minska kompetensbasen i Sverige och samtidigt öka segregationen och minska tillgången till de demokratiska verktygen för socioekonomiskt utsatta grupper. Dessa trender ger ytterst en signal om att vi riskerar att inte nå flera av skolans mål utöver de som är föremål för direkta mätningar. Det är värt att betona att resultaten i de internationella jämförelserna visar att Sveriges ställning dalar i alla uppmätta dimensioner inklusive problemlösning, matematik och naturvetenskap. Inget annat OECD-lands resultat har fallit så dramatiskt det senaste decenniet.<sup>41</sup> Antalet högpresterande elever minskar också, vilket kan tyda på en generell kvalitetsbrist i skolsystemet.

OECD har nyligen i en rapport diskuterat skillnaden mellan att eleven inte lyckas och att skolan inte lyckas ("failure at school" respektive "failure by school").<sup>42</sup> Det görs ofta stora, kostsamma och ofta misslyckade investeringar för att korrigera att eleverna inte lyckas i skolan. Dessa ger sällan resultat. I rapporten argumenteras för en skola som lyckas utmana högpresterande elever och samtidigt uppmuntra och stödja elever med särskilda behov, så att alla strävar efter att nå målen. Politisk och samhällelig oro över skolans funktion är inte enbart ett svenskt fenomen. Flera andra länder har under senare år genomfört stora och omfattande reformer för att vända fallande resultat. Vissa förändringar har varit framgångsrika medan andra, framför allt åtgärder i senare årskurser och efter skoltiden, varit i det närmaste verkningslösa.

### 2.3 Insatser för framgång

I Skolverkets bedömning i början av 2000-talet av vad som ligger bakom att andelen elever som inte nådde målen eller gymnasiebehörigheten var stor och fortsatte att öka,<sup>43</sup> pekades två områden ut särskilt. För att skolan skulle bli bättre måste man:

- Betona betydelsen av tidig upptäckt och utredning av elevers svårigheter att nå målen. I samband med detta måste också värdet av tidiga och kontinuerliga stödinsatser betonas.
- Betona betydelsen av adekvat kompetens för att möta elever som riskerar att inte nå målen. Kompetensutveckling för lärare som undervisar elever med utländsk bakgrund och elever med funktionshinder bör särskilt uppmärksammas.

<sup>41</sup> <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>.

<sup>42</sup> OECD (2012) Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools.

<sup>43</sup> Skolverket (2002). Rapport 202. Utan fullständiga betyg – varför når inte alla elever målen?

Dessa slutsatser bedöms samlat ha fortsatt aktualitet och ligger i linje med detta uppdrag.

Forskning om framgångsrika skolor visar ett antal faktorer som behövs för att skolan lokalt ska klara sitt uppdrag. Grundarbetet som Grosin (1995)<sup>44</sup> publicerade stämmer i sin tur väl överens med den omtalade rapporten från McKinsey & Co<sup>45</sup> om framgångsrika skolsystem. Den senare rapporten betonar den individuella lärarens förmåga att upprätthålla de faktorer som listas i Grosins rapport som identifierats ha betydelse för framgång i lokalt skolarbete (1995).

- *”Kunskapsmålen prioriteras. Skolans personal har höga förväntningar på eleverna och utgångspunkten att alla är läroaktiga. Det är en rådande attityd att skolans och undervisningens kvalitet avgör elevernas skolresultat, inte deras bakgrund. Är förväntningarna negativa kan de bli självuppfyllande, vilket kan förklara varför vissa skolor i problematiska områden lyckas sämre.*
- *Ett tydligt ledarskap. Ledarskapet är tydligt, demokratiskt, kraftfullt och inriktat på skolans kunskapsmål. Rektorn är pedagogiskt ansvarig och ansvarar för skolans undervisningskvalitet. Det operativa ansvaret kan delegeras till ämnesansvariga på skolan, men det är rektorn som har det övergripande ansvaret för att skolan uppnår kunskapsmålen.*
- *Stor bredd och flexibilitet i metoder. Framgångsrika skolor har inte lyckats bra för att de funnit någon särskild metod som fungerar bättre än andra. Tvärtom finns en stor öppenhet för att använda flera alternativa metoder.*
- *Elevfokuserat arbetssätt. De vuxna lägger sig vinn om att skapa ett klimat där eleverna är uppskattade med möjlighet att lära, i kombination med ett stort mått av individualisering utifrån elevernas kunskapsnivå.*
- *Regelbunden utvärdering. Varje elevs kunskapsnivå bedöms regelbundet med uppmuntran och belöning för bra arbete.*
- *Ett värderingsklimat som är kunskapsinriktat i kombination med omsorgsinriktat.*
- *Samarbete mellan lärare om mål och innehåll i undervisning och fostran.*
- *Tydliga normer för rättigheter och skyldigheter samt ”ordning och reda”. Positiva relationer mellan lärare och elever som bygger på respekt och ömsesidigt förtroende. Lärare som förebilder och auktoriteter. Bestämda men modesta sanktioner mot dåligt uppförande.”*

Vidare lyfter OECD fram att Sverige ligger under OECD-snittet när det gäller skolans uppdrag att utjämna effekterna av elevernas socio-ekonomiska bakgrund. Goda data talar för att om detta uppdrag ska

<sup>44</sup> Grosin, L (1995) ”Skolklimat, prestation och social anpassning i 21 mellanstadieskolor”, Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen, rapport nr 1.

<sup>45</sup> McKinsey. (2007). How the world’s best-performing schools come out on top. from [http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf).

klaras av är det i de tidiga stadierna i skolan som insatserna måste koncentreras.<sup>46</sup> Barn med svenska som andraspråk behöver tydligt stöd för att snabbt få en god språkfunktion. Barn klarar mycket och det mesta av effekterna på skolprestation som ses hos barn med svenska som andraspråk beror på faktorn socioekonomisk bakgrund snarare än språkbakgrund. Det finns alltså goda analyser som lägger förklaringen till skolans resultatfall i oförmågan att styra och hålla kursen på den pedagogiska resan för den enskilde eleven.<sup>47</sup> En samtidig observation är att en förändrad syn på lärandet med fokus på eget kunskapssökande förändrat synen på kunskap och skolprestation liksom på hur klassrumsarbetet ska bedrivas.<sup>48</sup> Det gäller både i skolan och inom lärarutbildningarna.

---

<sup>46</sup> Kloosterman.R., Notten.N., Tolsma.J. & Kraaykamp.G. (2011). The Effects of Parental Reading Socialization and Early School Involvement on Children's Academic Performance: A Panel Study of Primary School Pupils in the Netherlands *Eur Sociol Rev* (2011) 27 (3): 291–306. doi: 10.1093/esr/jcq007.

<sup>47</sup> Nationella kvalitetsgranskningar 2001–2002 Lusten att lära – med fokus på matematik.

<sup>48</sup> Lundgren, U., Säljö, R., & Liberg, C. (2012). *Lärande Skola Bildning*. Stockholm: Natur och Kultur, 1–622.

### 3 Genomgång av uppdragets delområden

#### 3.1 Bedömning av eleverna

All skolning och utbildning är förknippad med bedömning av eleven. Bedömningen sker både medvetet och omedvetet. När den allmänna skolan infördes ökade kravet på likformighet i bedömningen. Den pedagogiska situationen är i hög grad beroende av kommunikation. Det betyder att alla de underförstådda mekanismer som vi tillämpar för att säkerställa att kommunikation fungerar också innefattar bedömningar. Formella bedömningar i skolan bygger på idén om att det går att veta vad någon annan kan. All bedömning har flera aspekter som måste vägas in när nyttan värderas. Exempel på sådana aspekter är samhälleliga, pedagogiska, individpsykologiska och arbetsprocessmässiga förhållanden.

##### 3.1.1 Bedömningskulturens renässans

Systematiska tester har en lång tradition som hjälpmedel för urval till utbildningar. Denna form av tester har överlevt under den långa period där mätningar av t.ex. intelligenskvot, IQ, haft mycket begränsad användning inom skolans värld. Den övertro på tester som fanns under förkrigstiden kom att ersättas av en lång period som dominerades av kritik mot betyg och bedömning. Samtidigt skedde inom det akademiska fältet en sönderdelning mellan experimentell psykologi och pedagogik, vilket efterhand medförde att samma fenomen kunde beskrivas med helt olika terminologi. Kritiken mot bedömning och betyg gick ut på att den skadade undervisningens innehåll så att visionerna för skolan inte kunde nås.<sup>49</sup> Förändringen av kunskapssynen inom skolan och pedagogiken komplicerade saken ytterligare. Gradvis gick man ifrån ett kunskapsbegrepp med konkret syn på vilka kunskaper som skulle inhämtas, till ett begrepp där kunskap i lösliga termer definierades som handling och var situationsbunden, funktionell och kulturell.<sup>50</sup>

I början 1990-talet introducerades begreppet livslångt lärande i Sverige och strategier för att understödja det. Internationella organisationer som OECD, UNESCO och EU var alla för denna policy. Den förutsatte ett system där individen kunde lära hela livet och här låg Sverige i framkant. Betänkandena Grunden för ett livslångt lärande (SOU 1994:21) och Växa i lärande (SOU1997:21) var resultat av detta, liksom Skolverkets skrift "Det livslånga och livsvida lärandet" som publicerades år 2000.<sup>51</sup>

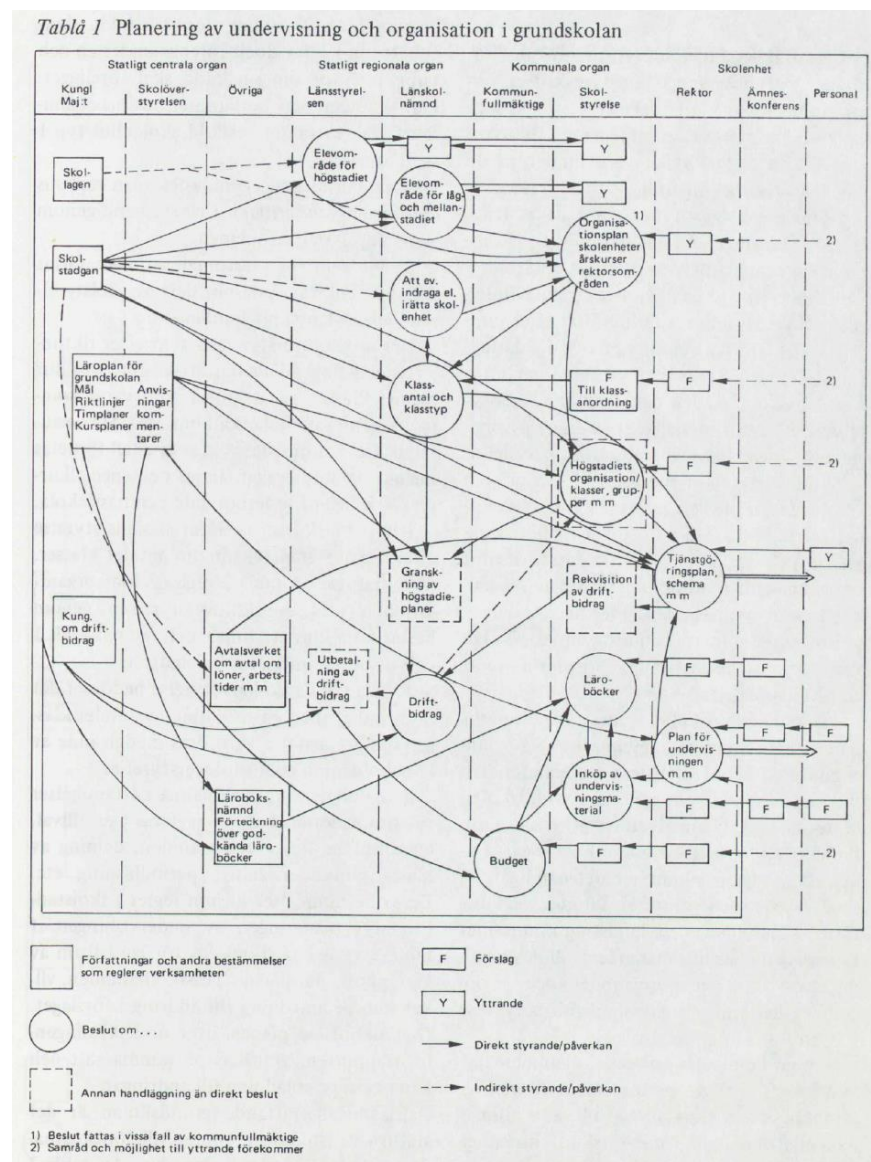
<sup>49</sup> S. 284, Lundgren, U., Säljö, R., & Liberg, C. (2012). *Lärande Skola Bildning*. Stockholm: Natur och Kultur. 1–622.

<sup>50</sup> Säljö, R. (2000). *Lärande i Praktiken. Ett Sociokulturellt Perspektiv*. Stockholm: Prisma.

<sup>51</sup> [http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf588.pdf%3Fk%3D588](http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf588.pdf%3Fk%3D588).

Detta skedde samtidigt med att en ny läroplan för grundskolan introducerades 1994 och kommunerna fick 1991 överta uppdraget att sköta skolan från staten med länskolnämnderna som mellanaktörer. I ett slag förändrades kommunernas del av administrationen av skolan. Kommunernas andel blev 47 procent medan staten involverades till 6 procent. Tidigare hade förhållandena i princip varit de omvända.<sup>52</sup>

Figur 2. En schematisk bild på hur ansvaret för grundskolans arbete var fördelat på olika nivåer gjordes i SOU (1973:48). Staten ligger längst till vänster på bilden och skolorna ligger längst till höger. Runda ringar och fyrkanter står för beslut, medan små rektanglar innebär förslag eller yttranden. Mellan dessa områden befann sig länskolnämnder och kommunnämnder/Skolstyrelse. En sådan organisation kan ha svårt att uppfylla krav på en ansvarsfördelning när det gäller uppföljning och tillsyn.



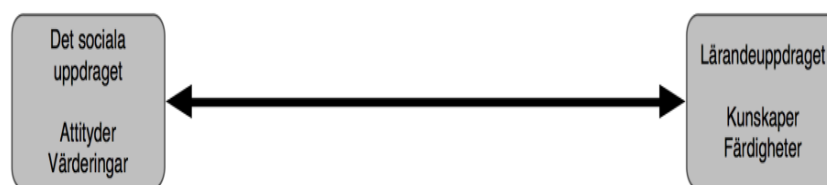
<sup>52</sup> OECD. (1993). Education at a Glance 1993 OECD Indicators: OECD Publishing, 1–260.

När ansvaret för skolan flyttades till kommunerna blev det i stort sett endast beslut om budgeten som stannade kvar på kommunal nämndnivå. Få kommuner hade full kompetens att driva utbildningens frågor centralt. Därför delegerades oftast det mesta av administration, budgetfrågor och personalansvar till rektorn i respektive skola. Rektorns tid för pedagogisk ledning minskade i motsvarande grad. Målstyrningen och uppföljningen visade brister i både utformning och genomförande. Kommunaliseringsreformen i början av 1990-talet genomfördes i ett läge där såväl kommunerna som lärarna saknade beredskap och förmåga att hantera sitt nya ansvar. Denna beskrivning framgår också av den nyligen genomförda utredningen om kommunaliseringen av skolan som även lyfter fram att ”staten, representerad av Skolverket, inte stöttade vare sig de kommunala huvudmännen, rektorerna eller lärarna på ett ändamålsenligt sätt”.<sup>53</sup>

#### *Det sociala uppdraget och lärandeuppdraget*

Skolans uppdrag är uppdelat och bibringande av normer och värden särbeskrivs från kunskaper.<sup>54</sup> Inom skolans syn på vad som ska förmedlas finns således utrymme för såväl attityder och värderingar som kunskaper och färdigheter. Det går att se detta som ett kontinuum (Boström, OECD<sup>55</sup>). Olika länders skolsystem befinner sig på olika plats i detta kontinuum och samma land kan också skifta fokus beroende på vad som anses viktigt för landet för tillfället.

Figur 3. Kontinuum för vad huvudpunkten ligger när det gäller attityder och kunskaper/färdigheter.



Attityder och värderingar kan ses som sociala relationer inom informellt lärande och kan därför mätas med indikatorer för socialt kapital. Det görs också inom olika internationella studier, som PISA och studien om

<sup>53</sup> SOU 2014:5. Staten får inte abdikera – om kommunaliseringen av den svenska skolan. Betänkande av Utredningen om skolans kommunalisering.

<sup>54</sup> SKOLFS 2010:37. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.

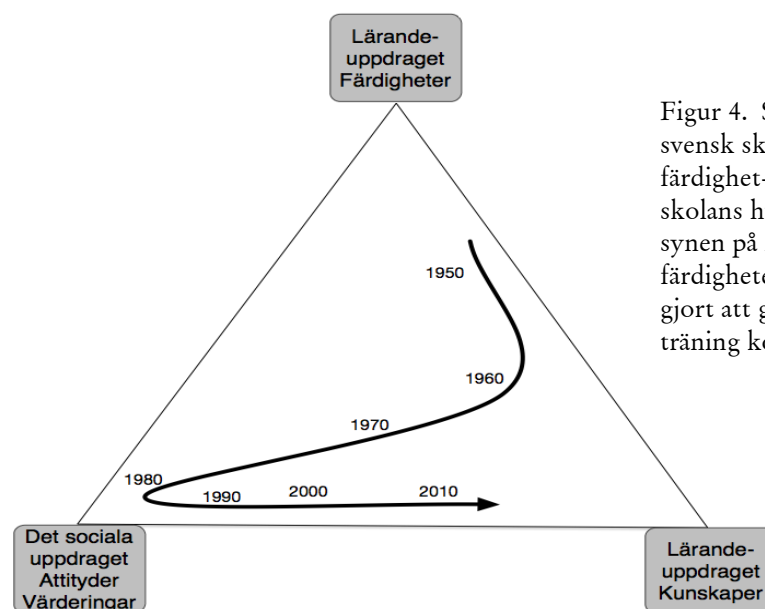
<sup>55</sup> Boström, A-K. (2002). Informal learning in a formal context: Problematizing the concept of social capital in a contemporary Swedish context. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 21, 510–524. OECD (2007). *Understanding the Social Outcomes of Learning*. Paris: OECD publishing.



demokrati och samhällsfrågor, ICCS<sup>56</sup>, som har genomförts i årkurs 8 i grundskolan. Sveriges skolsystem har över de senaste hundra åren rört sig emellan de två ytterligheterna. En ytterligare aspekt är att lärande-uppdragets två aspekter (kunskap och färdigheter) sakta övergått i en syn på lärande där färdighetsaspekten i det närmaste negligerats särskilt för språkfärdigheterna.<sup>57</sup>

Redan i betänkandet Tydliga mål och kunskapskrav i skolan (SOU 2007:28) kommenteras frånvaron av tydlighet och enhetlighet i statens budskap till den lokala nivån. Detta anges som en bidragande orsak till att lärarna varit hänvisade till egna lösningar i sitt lokala planeringsarbete. Enligt betänkandet fanns inte något författningskrav eller annat beslut från riksdag eller regering om en sådan tydlig instruktion. Däremot hade Skolverket deklarerat att kursplanerna behövde preciseras lokalt, genom ”lokalt läroplansarbete” och ”deltagande målstyrning”.

Skillnaderna blev stora mellan praktisk verksamhet och kunskapsmål och bristen på standard för vad skolan skulle uppnå förhindrade en effektiv uppföljning. I stället inriktade sig många utvärderingar på ytfenomen kring utvecklingssamtalet, vilket är en nackdel om man vill analysera vad den formen av återkoppling eller bedömning har för effekt på skolans kärnprocess. Lgr11 skiljer sig från tidigare läroplaner med sin betoning av kunskapskrav.<sup>58</sup> I och med att det numera finns nationellt fastställda kunskapskrav har också Skolinspektionens inspektionsverksamhet kunnat skärpas avsevärt. Denna kursändring har påskyndats av raset i internationella resultatmätningar. Det finns dock tecken på att



Figur 4. Schematisk bild över svensk skolas historiska resa mellan färdighet-kunskap-värderingar som skolans huvudmål. Den rådande synen på lärande särskiljer knappast färdigheter från kunskaper, vilket gjort att grundläggande färdighets-träning kommit i bakvatten.

<sup>56</sup> International Civic and Citizenship Education Study.

<sup>57</sup> Lundgren, U., Säljö, R., & Liberg, C. (2012). *Lärande Skola Bildning*. Stockholm: Natur och Kultur, 1–622.

<sup>58</sup> SKOLFS (2010:37). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*.

färdighetsbegreppet till viss del fortfarande spelar en underordnad roll, vilket gjort att bl.a. läs- och skrivförmågornas träningsmoment kommit i bakvatten.<sup>59</sup>

### *Vikten av bedömning*

I samband med de sjunkande resultaten i PISA-undersökningarna har bedömning åter aktualiserats, men det finns flera hinder som måste övervinnas innan vi kan nå en nationellt likvärdig bedömningspraxis. För lärarexamen var det tidigare inte ett krav i examensordningen, bilaga 2 till högskoleförordningen (1993:100), att den enskilde studenten ska visa kunskaper inom området betyg och bedömning. Detta har inneburit att många lärare inte fått en utbildning om betygssättning. Denna brist rättades dock till under 2005 då det i högskoleförordningen infördes bestämmelser att det för lärarexamen med inriktning mot undervisning i grundskolans senare år- och gymnasieskolan krävs att studenten ska ha fördjupad kunskap i att analysera och bedöma elevers kunskapsutveckling samt ha god kunskap i betygssättning (SFS 2005:401).

Bedömningskompetens och kultur varierar i dag från skola till skola och lärare till lärare.<sup>60 61</sup> De bedömningsstöd som utvecklats av Skolverket kan vara krävande för den enskilda pedagogen och för att undvika alltför subjektiva tolkningar kan det krävas träning och kollegial samverkan.<sup>62</sup>

Bedömningar i modern tappning innefattar flera olika dimensioner.<sup>63</sup> Utgångspunkten är att bedömning är en kommunikativ process där bedömaren och den bedömde deltar, samt att bedömningen har effekter långt utanför bedömningstillfället.

Tabell 1. All bedömning bör utformas utifrån bedömaren och den bedömde. Flera olika delar av den pedagogiska processen kan stärkas av en bra bedömningsrutin.

Dimension	Bedömaren	Den bedömde
Tydliggöra mål och kunskapskrav	Fokuserar på undervisning och bedömning	Klargör målsättning med momentet. Metaförståelse om prestationens betydelse

<sup>59</sup> Ingvar, M. (2008). En liten bok om dyslexi: Natur och Kultur, 1–136.

<sup>60</sup> Skolinspektionen (2010). Rapport 13 Undervisningen i matematik i gymnasieskolan.

<sup>61</sup> <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/tema-bedomning/hur-ser-bedomningspraxis-ut-i-sverige-1.157700>.

<sup>62</sup> <http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/larare/bedomning-och-betyg/webbaserad-kurs-i-bedomning-och-betygssattning-1.201715>.

<sup>63</sup> Lundahl, C. (2011). Beda – förskola/grundskola/backas.

Samla tecken på elevens kunskande	Målmedveten fokusering på stöd för att nå målen	Driver fokusering på progress, framsteg
Framåtsyftande återkoppling	Effektivitet i pedagogik	Stöd för vägval och insats
Peer to Peer	Effektivitet i pedagogik	Träning i ökad samverkan
Internalisering av kunskapsprocessen	Högre kvalitet på kommunikation. Övergång från kontroll till stödfunktion	Systematiserad träning ger i idealfallet eget ansvar för framsteg i lärandet

För att uppnå de positiva effekterna måste systemet med bedömning användas metodiskt och pedagogen måste ha adekvat utbildning för momentet och bedömning som sådan. Bedömningsprocessen måste vara transparent genom dokumentation och dess legitimitet måste också vårdas på alla nivåer i skolsystemet.

#### *Formativ och summativ bedömning*

Bedömningar diskuteras i dag utifrån begreppen formativ respektive summativ bedömning. Formativ bedömning är den kontinuerliga bedömningsprocess där elever får klart för sig vad som ska läras och samtidigt förstår var han eller hon befinner sig i förhållande till det mål som utbildningen har och som definieras i kunskapskraven. Den kontinuerliga processen sker över lång tid och utesluter inte moment som prov och återkoppling i form av betyg. Likaså kan alla mål och moment som i dag beskrivs i de olika styrdokumenterna (läroplanerna, kursplanerna och kunskapskraven) införlivas i den formativa bedömningen. Återkoppling är det pedagogiska verktyg som entydigt är det viktigaste och mest tillgängliga för att få effektivitet i undervisningen.<sup>64</sup> Återkoppling måste vara en del av vardagen och ges kontinuerligt för att den ska ha positiv effekt på undervisningsresultatet.<sup>65</sup> Även om kvantitativa studier tydligt visar hur viktig systematisk bedömning är, saknas inte kritiska röster mot bedömning, inklusive betyg. En genom-

<sup>64</sup> Hattie, J., & Yates, G. (2013). *Visible Learning and the Science of How We Learn*: Routledge, 1–349.

<sup>65</sup> CEP Discussion Paper No 915 March 2009 *The Importance of Relative Performance Feedback Information: Evidence from a Natural Experiment using High School Students* Ghazala Azmat and Nagore Iriberry Centre for Economic Performance London School of Economics and Political Science.

gång av argumenten pekar dock i huvudsak på att kritiken gäller kända risker vid bedömningar, nämligen när de görs med låg kvalitet.<sup>66</sup> Medan den formativa bedömningen tillskrivs ett framåtsyftande moment som utvecklar eleven, beskrivs inom pedagogiken summativ bedömning ofta i mer negativa termer. Summativ bedömning är en summering av kunskapsläget och karikeras ibland som en slutstämpel där den bedömda har litet utrymme för att förstå bedömningen. Detta har lett till en skenbar motsättning mellan dessa båda bedömningstyper och en något bekymmersam debatt kring bedömning. I själva verket finns ingen sådan given motsättning utan den ligger i stället i sättet på vilket bedömningen beskrivs och praktiseras.<sup>67</sup> I en kritisk analys av begreppet formativ bedömning framhålls att det är så illa definierat att resultatet kommer att variera på ett oönskat sätt om man inte standardiserar tillämpningen.<sup>68</sup> För att nå kvalitet och acceptans av formativ bedömning, måste stora ansträngningar göras för att utveckla standarder och material till stöd för bedömning inom varje område som ska bedömas. Behovet av att integrera formativ bedömning i skolans samlade arbete (undervisning, genomförande, uppföljning, prov, betyg och inte minst eventuella extra stödinsatser) är helt fundamental för att systemet ska vara till stöd för elevernas lärande. Den formativa bedömningsprocessen ska förse eleven med begrepp för utveckling, insikt om målet med undervisningen i stort och undervisningsmomentet och det egna ansvaret för att nå dit.<sup>69</sup>

### *Skolverkets syn på bedömning*

Centralt i strävan för rättssäkerhet och likvärdighet i betyg och bedömning är den reglering som betyg och bedömningar bygger på. Därutöver är lärarnas utbildning på området av stor vikt, liksom skolans kvalitetsarbete kring bedömning och betyg samt tidsandan. Historiskt har debatten kring betyg varit så politiskt känslig att frågan behandlats skild från övriga skolfrågor. Skolan har därmed varit hänvisad till utvecklingssamtal och liknande vägar för den mer formella återkopplingen till elever och föräldrar av elevernas kunskapsutveckling.

Skolverkets genomgång av bedömning<sup>70</sup> beskriver relationen mellan bedömning, bedömningsstöd och nationella prov. Där anges också hur

<sup>66</sup> Consequences of Assessment: What is the Evidence? William A. Mehrens Education Policy Analysis Archives Volume 6 Number 13 July 14, 1998 ISSN 1068–2341.

<sup>67</sup> Harlen, W. (2006). On the relationship between Assessment for Formative and Summative Purposes. Ingår i J.Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*. London, California, New Delhi: Sage Publications.

<sup>68</sup> Bennett, Randy Elliot (2011) 'Formative assessment: a critical review', *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18: 1, 5–B25.

<sup>69</sup> Wiliam, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. Ingår i H.A. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment*. New York & London: Routledge.

<sup>70</sup> Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*.

Skolverket uppfattar syftet med bedömning. Ur ett undervisningsperspektiv används bedömning i första hand för att

- *kartlägga kunskaper,*
- *värdera kunskaper,*
- *återkoppla för lärande,*
- *synliggöra praktiska kunskaper, och*
- *utvärdera undervisningens effektivitet/kvalitet (s. 7).*

Även om Skolverkets skrift håller kvalitet kan man se att den brittiska motsvarigheten<sup>71</sup> ger uttryck för en högre grad av planmässighet och beslutsamhet när det gäller bedömningskulturens integration i skolarbetet.

Bestämmelserna är tydliga att när den gängse pedagogiken och stöd i form av extra anpassningar inte kommer att räcka för att eleven ska nå de kunskapskrav som minst ska uppnås. Då ska eleven ges särskilt stöd.<sup>72</sup> Tillämpningen av nationellt fastställda bedömningsstöd ökar möjligheten att fördela skolans resurser för extra pedagogiska insatser mer systematiskt till de elever som bäst behöver stödet.

#### *OECDs rapport om utvärdering och bedömning*

OECD redovisade 2012 en genomgång av bedömning och betygssättning i det svenska skolväsendet.<sup>73</sup> I rapporten pekas på flera faktorer. Sveriges decentraliserade modell för styrning av skolan beskrivs som särskilt beroende av ett fungerande system för utvärdering och bedömning för att nå önskade resultat. Kombinationen av nationella prov och lokala bedömningar ger en professionell frihet för lärarna och tillit till deras arbete. Kvalitetsbrister noteras när det gäller bedömningar och samverkan mellan de olika delarna av systemet, inklusive kontinuiteten. Att lärarna rättar sina egna elevers nationella prov leder till ojämnheter som gör att provens roll som riksläkare kan ifrågasättas. Lärarnas fortbildning i bedömning och betygssättning anses viktig, liksom extern uppföljning av rättningen av nationella prov. Lärarna bör få klara och koncisa instruktioner av vad som förväntas av dem. Utvärderingen av lärare bör knytas till resultatet av skolans bedömning av hur väl målen uppfylls. OECD påpekar dessutom att det finns en hel del data som inte används för att förstå skolutvecklingen och ett system för självutvärdering bör byggas ut för att Skolverkets verksamhet och Skolinspektionens uppföljning ska kunna fokuseras till de skolor som har problem. I sammanhanget kan det konstateras att när Skolinspektionen samanalyserar t.ex. resultatet på nationella prov tillsammans

<sup>71</sup> The Assessment for Learning Strategy, Department for children schools and families, UK 2008.

<sup>72</sup> 3 kap. 5 a och 8 §§ skollagen.

<sup>73</sup> OECD (2011). Reviews and evaluation and assessment in education: Sweden.

med betygsutfall har det flera gånger resulterat i skarpa inspektionsrapporter med tydliga slutsatser.

OECD angav vidare att avsaknaden av bedömningar för om målet med undervisningen nås är allvarligt. I rapporten föreslås att eftergranskning av nationella prov och betyg kombineras med tydligare signaler från myndigheter när det gäller betydelsen av internationella utvärderingar av svenska skolan. Enskilda skolor bör använda lokalt insamlade data för att styra insatser. Dessa data bör samlas så att lokala huvudmän kan se resultaten och avgöra hur extra resurser ska fördelas. Sammantaget behöver bedömningssystemet enligt rapporten utvecklas i sin helhet och det inkluderar vidareutbildning av lärarna. Det bör finnas en plan för detta förbättringsarbete på nationell nivå. OECD påtalar alltså tydligt den bristande systematik som man menar präglar det svenska systemet för utvärdering.

### 3.2 Betyg

I likhet med omvärlden hade Sverige länge en absolut betygsskala med flera steg. I Fritz Wigforss utredning 1939<sup>74</sup> konstaterades att betyg från olika lärare och skolor representerade olika kunskapskrav. Samtidigt infördes standardprov i matematik och svenska i årskurs 4 och 6. Betygens skalor var relativa (grupprelaterade) med normalfördelningen som grund. Detta skulle gälla alla ämnen. Den relativa fördelningen skulle utgöra grunden och därför förutsågs ingen glidning i betygen vid övergång till högre stadier.

De relativa betygen infördes på högre stadier delvis under inverkan av införandet av enhetsskolan. Rekommenderad fördelning av betyg på nationell nivå angavs med procentsatser. Eftersom avgångsbetygen var beroende av examensresultat fanns inga fördelningsrekommendationer för dessa betyg.

1962 övergick man till en femgradig relativ skala (Lgr 62) med betoning på att betygssättningen skulle hantera urvalet till högre stadier,<sup>75</sup> alltså dess summativa funktion.

Några år efter att systemet införts i hela skolan började kritiken tillta. Systemet ansågs ohanterligt. Det fanns tendenser till lokala procentfördelningar, vilket gav lokal rättvisa men gjorde betygen orättvisa som urvalsinstrument. Det ledde också till lokal konkurrens och motverkade den samverkan mellan elever som eftersträvades. Likaså fanns tendenser till betygsinflation. Det började uppstå ett organiserat betygsmotstånd.

---

<sup>74</sup> SOU 1942:11 Betänkande med utredning och förslag angående betygssättningen i folkskolan.

<sup>75</sup> Andersson, H. (1999). Varför betyg? Lund: Studentlitteratur.

Exempelvis kan man citera ur Ds 1990:60, Betygens effekt på undervisningen:

*”... Att som hittills generellt tillskriva betygen en motivationsskapande effekt kan därför ifrågasättas och är dessutom uttryck för ett synsätt som inte står i samklang med den människosyn som läroplanen förespråkar. Utifrån denna människosyn tillskriver man individen en egen inre motivation och vilja att lära, vilket inte går ihop med en inställning som förfäktar nödvändigheten av betyg för att motivera eleverna. Därtill kommer att betygen, i den form de sätts idag, bidrar till andra mer negativa effekter, vilka uppmärksammas i flera olika undersökningar och rapporter... (s. 75).*

*För elever med svårigheter är betygen ett allvarligt hinder mot en utveckling av personligheten. Särskilt dessa elever kan svårigen inordnas i ett system med för alla lika kunskapskrav och liknande resultat vid en given tidpunkt. De måste istället få utvecklas i egen takt efter sina speciella förutsättningar, vilket gör att principerna för nu gällande betygssättning inte är tillämpbara på dem. Frågan är om betyg överhuvudtaget kan ha någon positiv effekt på dessa elever” (s. 96).<sup>76</sup>*

Alla ämnens lika värdering i samband med urval gjorde att betyg inte avspeglade olika svårighetsgrad eller olikheter i kursplaner. Detta ledde så småningom till olika former av taktikval i studiegången. Många valde lättare kurser och blev därmed sämre förberedda för de högskolestudier som de haft som mål att komma in på. Denna tendens blev alltmer markant med tiden och drabbade språkundervisningen i B- och C-språk (företrädesvis spanska, franska och tyska) med en kraftig nedgång av antalet elever som deltog i de avancerade momenten, paradoxalt nog i en period när Sverige just anslutit sig till EU.

Betygsinflation sänkte tilliten till systemet och det politiska klimatet under slutet av sextiotalet gjorde att betygsskepticismen växte. 1990-talets övergång från regelstyrning till målstyrning var på ytan en betoning av professionsinflytande och lokal styrning och ansvar för skolan.

En expertutredning, Läroplanskommittén, lade 1992 fram ett betänkande kallat Skola för Bildning<sup>77</sup> och 1993 slutbetänkandet Kursplaner för grundskolan<sup>78</sup> som skulle bli tongivande för skolans utveckling. Fortfarande var betygsdiskussionen känslig och frågan behandlades därför i en särskild beredning, Ett nytt betygssystem.<sup>79</sup> Separationen mellan delutredningarna ledde till svårigheter. Betygsutredningen gav förslag om betyg i sex steg (Ännu icke godkänd, Godkänd, Väl godkänd,

<sup>76</sup> Ds 1990:60, Betygens effekt på undervisningen.

<sup>77</sup> SOU 1992:94. Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén.

<sup>78</sup> SOU 1993:2. Kursplaner för grundskolan. Betänkande av Läroplanskommittén.

<sup>79</sup> SOU 1992:86. Ett nytt betygssystem. Slutbetänkande av Betygsberedningen.

Mycket väl Godkänd, Framstående, Utmärkt) och att betygen skulle vara kunskapsrelaterade och inte relativa. Betygsutredningen påpekade att Kursplansutredningen borde sätta kriterierna för betygen men några sådana fastställdes inte.

Det politiska maktskiftet 1991 medförde tilläggsdirektiv om fler betygssteg och betyg före årskurs 8. Slutresultatet blev en rekommendation om betyg från årskurs 7, sex betygssteg och att betygs-kriterier skulle utarbetas i samverkan med aktiva lärare. I princip skulle godkända betyg i alla ämnen ge gymnasiebehörighet. Hela reformen kom att ändra inriktning under införandet. Det blev en betygsskala från A till F. Betygen skulle sättas med referens till målen i årskurs 9 och betygs-kriterier skulle utarbetas centralt för betygen A (utmärkt prestation), C (god prestation) och E (godkändnivå).<sup>80</sup> Denna reform genomfördes dock inte på grund av regeringsskiftet 1994. Den nya riksdagen fattade beslut om vissa förändringar i det nya betygssystemet för grundskolan som den förra riksdagen fastställt året innan.<sup>81</sup> Det nya betygssystemet innebar att betygen skulle sättas först från och med höstterminen i årskurs 8. Vårterminsbetyget i årskurs 9 blev slutbetyg. Betygen skulle ges i en tregradig skala: Godkänd (G), Väl Godkänd (VG) och Mycket Väl Godkänd (MVG). Om en elev inte nådde upp till kursplanens krav på godkänd nivå skulle han eller hon inte få något betyg i ämnet.

Under 1994–2011 gällde 1985 års skollag för betygssättningen. Av lagen framgick egentligen inte att skolan skulle vara resultatstyrd och att betygen skulle innehålla andra primära uppgifter. Betygen beskrevs som en blandning av målrelaterade och kunskapsrelaterade. Otydligheten förstärktes av att informationen om betygssättning fanns att hämta i olika källor, som t.ex. läroplaner och grundskole- och gymnasieförordningar. 2010 års skollag, som tillämpas sedan 2011, är grunden till vårt nuvarande skolsystem. Genom att den innehåller skrivningar om betyg finns bättre förutsättningar för stabilitet och kontinuitet i betygssystemets tillämpning. Exempel på regler är att den lärare som bedriver undervisningen vid den tidpunkt när betyg ska sättas också sätter betyg. Är läraren inte legitimerad ska betyget sättas tillsammans med en legitimerad lärare. Det är alltså bara legitimerade lärare som självständigt får sätta betyg. Betygen ska utfärdas i omedelbar anslutning till undervisningen. Det finns numera i skollagen sanktioner mot brister i betygssättningen. Bland annat denna fråga prövas av Lärarnas ansvarsnämnd. Det är rektorn som ansvarar för att betygssättningen sker med en kvalitet som uppfyller kraven i skollagen.<sup>82</sup> Det innebär ett löpande ansvar för att rätt lärare, med rätt utbildning och med korrekta underlag,

<sup>80</sup> Bet. 1993/94:UbU1 Ny läroplan för grundskolan, m.m., rskr. 1993/94:43.

<sup>81</sup> Prop. 1992/93:220, bet. 1993/94:UbU1, rskr. 1993/94:82, prop. 1994/95:85, bet. 1994/95:UbU6, rskr. 1994/95:136.

<sup>82</sup> Skolverket (2011). Allmänna råd: Planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan.



utför betygssättningen. Enligt skollagen ska även varje huvudman systematiskt och kontinuerligt planera, följa upp och utveckla utbildningen. Skolverkets allmänna råd för undervisningen<sup>83</sup> innehåller en redovisning och analys av den reglering som styr bedömning och betygssättning.

### 3.2.1 Betygen för selektion

Redan 1945 skrev den statliga betygsutredningen<sup>84</sup> att *“mot betygssystemet har anmärkningen riktats att det skulle leda till hets, betygsjakt och skadlig konkurrens lärjungarna emellan. Anmärkningen drabbar knappast systemet som sådant. Under vilken form skolan än värdesätter lärjungeprestationerna måste skolarbetet innefatta tävlan och konkurrens så länge skolans värdesättning förblir utslagsgivande vid urvalet till tjänster och befattningar eller studieanstalter...”* (s. 88).

Även om betygens avgörande roll för selektion för högre studier tonats ner i viss mån genom möjligheten till högskoleprov, finns urvalsmekanismen kvar och därmed kravet på rättssäkerhet och uppföljning. I sammanhanget kan det vara värt att påpeka att den sociala snedrekryteringen till högskolan snarast förstärks när högskoleprovet används som urvalsinstrument i stället för betygen.<sup>85</sup>

Att inte ha fullföljt utbildningen är en stark prediktor för att livet kommer att erbjuda färre möjligheter (tillgång till arbete, social etablering, ekonomisk styrka). Bland dem som varken studerar vidare eller arbetar är andelen som saknar slutbetyg större än i normalpopulationen. En tredjedel av de som gått ut gymnasieskolan utan betyg varken arbetar eller studerar tio år efter skolan, enligt ESO-rapporten om skolmisslyckande.<sup>86</sup> Den svaga anknytningen till arbetsmarknaden tycks förstärkas i högkonjunktur. Dessutom har nyligen publicerade siffror från Arbetsförmedlingen<sup>87</sup> visat att även specialutbildningar i arbetsförmedlingens regi för dem som har svag skolbakgrund, inte ökar möjligheten för individen att etablera sig på arbetsmarknaden. Endast strikt yrkesinriktad arbetsmarknadsutbildning har visat god effekt som kompensande insats.<sup>88</sup> Det förstärker vikten av att problem med

<sup>83</sup> Enligt skollagen ska varje huvudman systematiskt och kontinuerligt planera, följa upp och utveckla utbildningen.

<sup>84</sup> SOU 1945:45. Skolans betygssättning.

<sup>85</sup> Lekholm, Alli Klapp and Cliffordson, Christina (2008) 'Discrepancies between school grades and test scores at individual and school level: effects of gender and family background', *Educational Research and Evaluation*, 14:2, 181–199.

<sup>86</sup> Ds 2003:33 Skolmisslyckande – hur gick det sen? Helene Norberg.

<sup>87</sup> Dnr: AF-2014/046717 Återrapportering enligt regleringsbrevet för 2014; Arbetsmarknadsrapport 2014.

<sup>88</sup> Effekter av yrkesinriktad arbetsmarknadsutbildning för deltagare under perioden 2002–04 X de Luna, A Forslund, L Liljeberg, <http://intra.ifau.se/upload/pdf/se/2008/r08-01.pdf>.

skolgången behöver åtgärdas under skoltiden eftersom åtgärder efter skolan har så svag effekt.

### 3.2.2 Betygssättningsbegrepp

Även om det finns föreskrifter som sätter ramarna för lärarnas arbete grundas betygssättningen alltid ytterst på lärares bedömningar. Över tid har olika dimensioner i bedömningarna betonats som grund för betygssättningen. Ett viktigt perspektiv är att betygssättning ska vara rättssäker och likvärdig inom skolsystemet. I själva verket är ett av de viktigaste argumenten mot betygssättning att bristen på likvärdighet sänker tilltron till hela det pedagogiska sammanhanget. Varje reform av betygssystemet bör alltså beakta perspektivet om likformighet i tillämpningen.

Betygen i sig grundas på olika komponenter, som bedömning av kunskap, resultat från examinationsuppgifter och andra prestationer eller uppvisade resultat. Bedömningen gör det möjligt att jämföra resultatet med ett bedömningsinstrument för att notera vilket betyg som ska ges.

Ett betyg är en skriftlig handling som formaliserat ska förmedla ett omdöme om en persons kunskaper, skicklighet eller annan kvalifikation. Det finns underliggande principer för betygssättning<sup>89</sup> med terminologi som individrelaterade betyg, normrelaterade betyg och kunskapsrelaterade betyg.

individrelaterade betyg	Vad en elev har tillägnat sig under perioden.
normrelaterade betyg	Hur långt eleven har nått jämfört med medeleven. Tillämpades före 1994.
kunskapsrelaterade betyg	Vad eleven kan jämfört med en fastställd norm. Tillämpades 1800-talet till 1969 och efter 1994.

I all betygssättning finns ett moment av sammanvägning där flerdimensionell information läggs ihop för att kunna ange ett betyg enligt en skala.

I gällande läroplan för grundskolan (Lgr11) anges detta som: *”vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper” (s. 18) .*

<sup>89</sup> Gustavsson, A., Måhl, P., & Sundblad, B. (2012). Betygssättning– En handbok: Liber. 1–312.

### 3.2.3 Rättssäkerhet

För att ett system ska vara rättssäkert behövs dokumentation som ligger till grund för olika ställningstaganden. Dessa ska i sin tur spegla kunskapens bredd och djup i enlighet med betygsanvisningar och bortse från ovidkommande faktorer. Likaså måste sådan ämbetsutövning ske utifrån ett regelverk och efter utbildning för att garantera en rättssäker hantering.

### 3.2.4 Likvärdiga betyg

Det är en utopi att full likvärdighet ska kunna erhållas i en så komplex miljö som skolan är.<sup>90</sup> Det hindrar inte att en sådan strävan ska prägla allt arbete med betygssättning. I en sådan strävan ligger ett behov av kommunikation mellan betygssättande lärare och att dessa använder samma examinationsuppgifter och bedömningsmallar. Det krävs också att regelverket är så entydigt att praxis kan ha en låg variation. En högre grad av likvärdighet är potentiellt nåbar om bedömningsstöd och annat stödmaterial utformas på ett tillgängligt sätt, får nationell spridning och aktörerna får god utbildning i dess praktiska användning.

### 3.2.5 Nationella prov i den obligatoriska skolan

Skolförordningen (2011:185) anger att nationella ämnesprov ska användas för att bedöma elevernas kunskaper i förhållande till kunskapskraven och, i årskurs 9, även som stöd för betygssättning (se t.ex. 9 kap. 20 §). Nationella ämnesprov genomförs i årskurs 3, 6 och 9 i grundskolan och motsvarande skolformer. Det är regeringen som beslutar i vilka ämnen, årskurser och skolformer som nationella prov ska genomföras.

Genom att så många elever genomför samma prov ger nationella prov de underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven uppfylls på främst elev-, klass- och skolnivå. Genom en tydlig kommunikation om de moment som de nationella proven tar upp, kan de dessutom bidra till att konkretisera kursplanerna och ämnesplanerna för både lärare och elever, och förhoppningsvis även bidra till en ökad måluppfyllelse för eleverna. De nationella proven är inte examensprov, utan ska vara en del av lärarens samlade information om en elevs kunskaper.

Skolverket anger att de nationella proven framför allt har en summativ funktion.<sup>91</sup> Det betyder att de ska fungera som en avstämningsspunkt i slutet av en årskurs eller en kurs, och visa vilka kvaliteter eleven har i sina kunskaper i de ämnen eller kurser där proven genomförs.

---

<sup>90</sup> SOU 1945:45. Skolans betygssättning.

<sup>91</sup> [www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov-bedomningsstod](http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov-bedomningsstod).

Enligt Skolverkets egen beskrivning bör de nationella proven även användas som en del i den bedömning för lärande som kontinuerligt ingår i undervisningen, dvs. en formativ bedömning. Provresultaten ger god information om vilka kunskaper som är starka och vilka kunskaper som eleven genom undervisningen behöver utveckla. Proven ger även en bild av hur undervisningen har fungerat på klassnivå eller skolnivå, information som kan användas för att utveckla och förbättra undervisningen.

För att de nationella proven ska vara meningsfulla måste de ha en tydlig relation till läroplanen, ämnes- och kursplaner och annan dokumentation i förhållande till målen med undervisningen. Flera av landets universitet arbetar på Skolverkets uppdrag med konstruktionen av proven. För att kontrollera att ett prov ligger på önskad nivå och att det mäter rätt moment, testas det på upp till tusen elever innan det används i full skala.

Bedömningen ska också vara tillförlitlig, dvs. ha hög reliabilitet eller mätsäkerhet så att provet mäter det som man avser att mäta. För att säkerställa hög reliabilitet (se ovan) krävs att uppgifterna är utprovade i större grupper av elever. Den omfattande utprovningen medverkar till att provuppgifterna i stor utsträckning är rensade från slumpmässiga fel som kan påverka resultatet.

Nationella prov genomförs sedan 2010 i årskurs 3 som stöd för undervisningen och som instrument för att lokalt och centralt bedöma elevernas kunskapsutveckling och undervisningens kvalitet. Det är viktigt att notera att acceptansen för nationella prov som instrument i undervisningen är hög i lärarkåren.<sup>92</sup> En annan observation från Skolverkets enkätstudie som gjordes i samband med genomförandet är att lärarna i hög grad såg proven som stöd för undervisningen och att de initierar kollegialt utbyte om lärandemål och kunskapsvärdering, bl.a. genom samrättning av prov.

### 3.2.6 När första betyget ges – en internationell jämförelse

Omvärldens ibland lika intensiva diskussion om betygens värde, har historiskt sett inte inneburit att man tagit bort betygen eller senarelagt dessa. De nordiska länderna har här en särställning med betyg i senare årskurser. Förslaget innebär att svenska elever kommer att få betyg vid samma ålder som i de flesta andra OECD-länder.

---

<sup>92</sup> Skolverket (2012). Ämnesproven i grundskolans årskurs 3 – En redovisning från genomförandet 2012.

Tabell 3. Tabell över läsåret och elevens ålder för första betyg i skolan. Data från bl.a. OECD 2013.

Nordirland	1 (4 år)
Storbritannien	1 (5 år)
Nya Zeeland	1 (5–6 år)
Chile	1 (6 år)
Italien	1 (6 år)
Japan	1 (6 år)
Luxemburg	1 (6 år)
Mexico	1 (6 år)
Spanien	1 (6 år)
Turkiet	1 (6 år)
Ungern	1 (6 år)
Österrike	1 (6 år)
Irland	1 (6 år)
Frankrike	1 (6 år)
Kanada (Ontario)	1 (6 år)
Sydkorea	1 (6 år)
USA	1 (6 år)
Nederländerna	1–3 (6–9 år)
Schweiz	1–4 (6–10 år)
Brasilien	2 (7 år)
Israel	2 (7 år)
Belgien (Fra)	2 (7 år)
Grekland	2 (7 år)
Portugal	2 (7 år)
Tyskland	2–3 (7–9 år)
Ryssland	2 (8 år)
Estland	3 (8 år)
Slovenien	4 (9 år)
Polen	4 (10 år)
Finland	3–5 (8–10 år)
Island	5 (10 år)
Slovakien	5 (10 år)
Tjeckien	5 (10 år)
Sverige	6 (12 år)
Norge	8 (13 år)
Danmark	8 (14 år)

### 3.2.7 Nuvarande bestämmelser om betyg och bedömning

Det finns bestämmelser i skollagen, skolförordningen och läroplanerna för de olika skolformerna i det obligatoriska skolväsendet om vem som sätter betyg, när detta ska göras och vad som ska bedömas. Allmänna bestämmelser om betyg finns i 3 kap. skollagen. I grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan ska betyg sättas i den utsträckning och form som följer av skollagen eller annan författning (3 kap. 13 § skollagen). Rektorn ska se till att betyg sätts i enlighet med skollagen och andra författningar och eleverna ska informeras om de grunder som tillämpas vid betygssättningen (3 kap. 14 och 15 §§ skollagen).

Betyg ska sättas i slutet av varje termin från och med årskurs 6 till höstterminen i årskurs 9 i grundskolan (6 kap. 11 § skolförordningen). När skolplikten upphör eller när eleven har slutfört den högsta årskursen ska slutbetyg utfärdas (6 kap. 14 § skolförordningen).

Kunskapskrav ska finnas för betygen A–E (6 kap. 7 § skolförordningen). När betyg sätts i grundskolan ska elevens kunskaper i årskurs 6 ställas i relation till de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till kunskapskraven i årskurs 6, och efter årskurs 6 ställas i relation till de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till kunskapskraven i årskurs 9 (10 kap. 19 § skollagen).

För grundskolan gäller en läroplan (9 kap. 1 § skolförordningen) och läroplan med kursplaner i grundskolans ämnen finns i förordningen (SKOLFS 2010:37) om läroplan i grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Av sistnämnda förordning framgår att kursplanerna kompletteras av kunskapskrav. Kunskapskrav ska enligt skolförordningen finnas för matematik, svenska och svenska som andraspråk samt gemensamt för samhällsorienterande ämnen och för naturorienterande ämnen i årskurs 3, samtliga ämnen utom moderna språk i årskurs 6 och samtliga ämnen i årskurs 9. Kunskapskraven i årskurs 3 anger den lägsta godtagbara kunskapsnivån för en elev i slutet av årskursen. Kunskapskraven i årskurs 6 och 9 anger den kunskapsnivå som krävs för ett visst betyg när ett ämne avslutas (9 kap. 2 § skolförordningen). Kunskapskraven finns i Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2011:19) om kunskapskrav i grundskolan. Motsvarande gäller för grundsärskolan (SKOLFS 2011: 255), sameskolan (SKOLFS 2011:251) samt specialskolan (SKOLFS 2011:250).

#### *Nationella prov*

Nationella ämnesprov ska användas för att bedöma elevernas kunskaper i förhållande till kunskapskraven och, i årskurs 6 i grundskolan och sameskolan och i årskurs 9 i grundskolan, respektive årskurs 4 och 7 i specialskolan, även som stöd för betygssättning (se t.ex. 9 kap. 20 § skolförordningen). Nationella och obligatoriska prov ges i grundskola, sameskola, specialskola, gymnasieskola, kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och i utbildning i svenska för invandrare (sfi). För grundskolans del preciseras vilka prov som ska ges i 9 kap. 21 § skolförordningen:

- Årskurs 3 ska ha ämnesprov i matematik, svenska och svenska som andraspråk
- Årskurs 6 ska ha ämnesprov i engelska, matematik, svenska, svenska som andraspråk, ett av ämnena biologi, fysik eller kemi, samt ett av ämnena geografi, historia, religionskunskap eller samhällskunskap. Skolverket fördelar ämnesproven i de samhälls- respektive naturorienterande ämnena.
- Årskurs 9 ska ha ämnesprov i engelska, matematik, svenska och svenska som andraspråk, ett av ämnena biologi, fysik eller kemi, samt ett av ämnena geografi, historia, religionskunskap eller samhällskunskap. Skolverket fördelar ämnesproven i de samhälls- respektive naturorienterande ämnena.

### *Proveffekten*

Ett nytt forskningsområde förtjänar att nämnas här. Den så kallade proveffekten har på senare tid vunnit popularitet och både experimentella och pragmatiska studier<sup>93</sup> har påvisat hur viktig aktiv användning av inkodad information är för att etablera robusta långtidsminnen.<sup>94</sup> Fenomenet stämmer mycket väl med grundläggande kognitionsteori och data är kraftfulla. Testningen får bättre effekt om den sker på en nivå så att majoriteten av uppgifterna kan lösas och att återkoppling ges i anslutning till svaren. Tolkat i skolkontext ger proveffekten stöd för att inläring blir bättre om eleven upplever att han eller hon provas på material som är relevant i förhållande till det pedagogiska momentet, att testresultatet används i den pedagogiska återkopplingen och att testet relateras till den enskilde elevens motivationsbyggande. Proveffekten är ett argument för att använda diagnostiska test som en del av den pedagogiska arsenalen.

### 3.2.8 Bedömning och individuell utvecklingsplan (IUP)

Kravet på att upprätta individuella utvecklingsplaner (IUP) infördes 2006, bl.a. med motivet att påskynda målstyrningsarbetet i skolan. Vid minst ett tillfälle per termin skulle ett utvecklingssamtal hållas med varje elev och dess vårdnadshavare om elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling med utgångspunkt i läroplanens och kursplanernas mål. Kravet innebar att läraren, vid utvecklingssamtalet, i en framåtsyftande individuell utvecklingsplan skriftligt skulle sammanfatta vilka insatser som behövdes för att eleven skulle nå målen och i övrigt utvecklas så långt som möjligt. År 2008 kompletterades bestämmelsen med ett krav på att skriftliga omdömen skulle ges från årskurs 1 och i alla ämnen som eleven undervisades i och omdömena fick vara betygslänkande. I de skriftliga omdömena redovisades elevens kunskapsutveckling i varje ämne.

Många lärare har upplevt att de skriftliga individuella utvecklingsplanerna kräver mycket arbete. Regeringen beslutade därför under hösten 2013 att ta bort kravet på att lärarna ska upprätta skriftliga individuella utvecklingsplaner i årskurs 6–9 i grundskolan och motsvarande skolformer. Motivets var att minska lärares arbetsbörda samt att bl.a. betyg från årskurs 6 och fler nationella prov ansågs ge tillräckligt underlag för information om elevers kunskapsutveckling och resultat.

I årskurs 1–5 i bl.a. grundskolan finns ännu kravet på individuell utvecklingsplan, men det har begränsats till en gång per läsår och inte en gång per termin som tidigare var fallet. I nu gällande bestämmelser om

<sup>93</sup> McDaniel, M. A., Roediger, H. L., & McDermott, K. B. (2007). Generalizing test-enhanced learning from the laboratory to the classroom. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14, 200–206.

<sup>94</sup> Karpicke, J. D., & Roediger, H. L. (2008). The critical importance of retrieval for learning. *Science*, 319, 966–968.

skriftlig individuell utvecklingsplan ska läraren dels ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till kunskapskraven i de ämnen som eleven får undervisning i, dels sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska nå kunskapskraven och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen.

Skolverkets utvärdering av arbetet med individuella utvecklingsplaner<sup>95</sup> och skriftliga omdömen från 2010 visar på alarmerande brister. Arbetet med omdömen sker utan koppling mellan de skriftliga omdömena och den framåtsyftande utvecklingsplanen för eleven. De skriftliga omdömena utgörs ofta av ett separat dokument som saknar anknytning till mål och insatser i elevens utvecklingsplan. Därmed tappar man bort det formativa innehållet i bedömningen. Vidare saknar omdömena i hög grad dokumentation och kriterierna överensstämmer bara delvis med kursplan etc. Den skriftliga bedömningen om elevernas övriga utveckling saknar ofta anknytning till läroplanens mål. I stället innehåller de ofta uppgifter som berör elevernas beteende under lektionerna och attityder till skolarbetet. Den bristande kvaliteten på omdömen och utvecklingsplaner ger bedömningen en summativ karaktär snarare än att uppfylla fundamentala krav på formativ bedömning, vilket var en av intentionerna med införandet av skriftliga individuella utvecklingsplaner. Enligt Skolverkets utvärdering är skriftliga omdömen, den framåtsyftande utvecklingsplanen och kopplingar till åtgärdsprogram för elever med behov av särskilt stöd, svagt synkroniserade. Det brister i samordningen lärare emellan. Därmed läggs ett alltför stort ansvar på eleven och hemmet.

De slutsatser som kan dras utifrån utvärderingen är att det finns brister i skolans förmåga att

- formulera strikta mål och kunskapsrelaterade omdömen,
- kunna visa vägen om hur en önskad utveckling ska se ut, och
- visa på vilka insatser som behövs för att stödja elevens fortsatta utveckling.

Det finns skäl att tro att vissa av de problem som framkom i Skolverkets utvärdering från 2010 fortfarande är aktuella. Utvärderingen utgör därför en viktig bakgrundsinformation till denna promemorias förslag med införande av betyg i årkurs 4 och 5 liksom obligatoriskt bedömningsstöd i årskurs 1. En viktig inriktning för utbildningsinsatser riktade till lärare, är bl.a. hur användningen av betyg och bedömningar kan integreras med den pedagogiska planeringen.

---

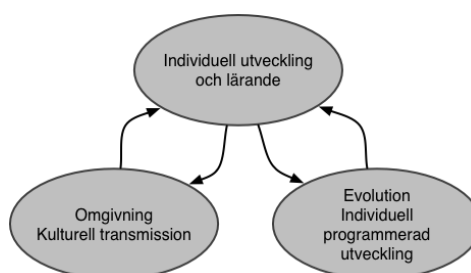
<sup>95</sup> Skolverket rapport 2010 nr 340. Skriftliga omdömen i grundskolans individuella utvecklingsplaner: En uppföljning och utvärdering av skolornas arbete. Rapporten ger en aktuell lägesbeskrivning av skolornas arbete med individuella utvecklingsplaner och skriftliga omdömen.



#### 4 Förståelse av inläring och kunskap

Förståelsen av begreppen lärande och inläring skiljer sig mellan pedagogik och närliggande vetenskaper. Den dominerande synen inom den svenska pedagogiska vetenskapen intar en särställning med sin uttalade socialkonstruktivistiska hållning.<sup>96</sup> Bristen på ett perspektiv, som innefattar både sociala och biologiska perspektiv, har begränsat utvecklingen av modeller som har bred acceptans inom flera andra vetenskaper. Därmed begränsas också den generalitet som tillåter vetenskapliga studier från olika perspektiv. I denna promemoria används en berikad modell som anger att individens utveckling och lärande dels är beroende av omgivningen, dels vilar på den biologiska utveckling som evolutionen programmerat (figur 5). Ingendera av dessa faktorer kan fungera oberoende av den andra.

Figur 5. Varje individ formas av både arv och miljöfaktorer



Kognitionsvetenskap hämtar sitt kunskapsinnehåll från flera vetenskaper (lingvistik, matematik, psykologi, artificiell intelligens, filosofi, antropologi och neurovetenskap). Pedagogiken borde vara en naturlig del i den tvärvetenskapliga utvecklingen men där har den radikala socialkonstruktivism som dominerat inläringsteorin varit en begränsning. Kognitionsvetenskapen är inriktad mot att förstå tänkandet och dess processer, dvs. vad kognition är, vad den gör och hur den fungerar. Den omfattar studier av intelligens, beteende, representation av information, behandling och omvandling av information. Omvandlingen sker inom olika domäner, som perception, språk, minne, resonering och emotioner. Studierna av dessa processer görs från detaljnivå till den mest sammansatta nivån som logiska resonemang och planering. Teoribasen sträcker sig från enkla informationsprocesser till hur hjärnan fungerar när vi samverkar i grupp. Utgångspunkten är att tänkande kan beskrivas i form av hur representationen av information ser ut i hjärnan och hur beräkningsmekanismerna ser ut för att omvandla denna information.

<sup>96</sup> Socialkonstruktivism innebär ett samhällsvetenskapligt perspektiv på samhället som socialt konstruerat av människor i samspel med varandra.

Centralt är att alla dessa fenomen måste studeras och förstås från flera olika utgångspunkter. Tre av dem har beskrivits som fundamentala. Den första handlar om att bygga en beräkningsmodell som definierar riktning och mål för den studerade processen. Den andra beskriver hur beräkningen som sådan sker och det sista perspektivet är beskrivningen av systemet inom vilken beräkningsmekanismen arbetar. Strävan är att kunna studera vilken mental process som helst i precisa termer.<sup>97</sup>

Vår perception bygger på signaler i de sensoriska systemen som kan ge information om omvärlden om färg, form, textur etc. Den begränsade mängden information som kan nå hjärnan gör det nödvändigt att formera en intern representation av omvärlden för att kunna upprätthålla en komplett bild. Det är inte bara inkommande information som har en intern representation, vi har också en sådan representation för utflödet av information till exempelvis motoriken/rörelseapparaten.

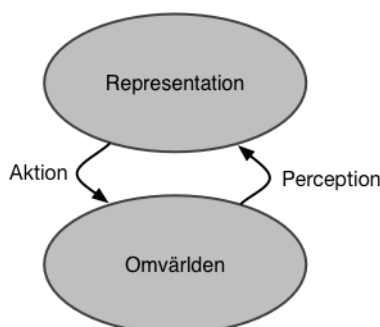
Hjärnan är som vilket system som helst beroende av sin omgivning för sin funktion och utveckling. En central egenskap är hjärnans förmåga att förändra sin funktion genom inlärning. Inom ramen för denna funktion finns begränsningar. Inlärningskapaciteten är inte oändlig, föränderligheten begränsas av stabilitets-plasticitetsdilemman. Detta dilemma är inte unikt för hjärnan, utan en konceptuell begränsning som alla komplexa dynamiska, informationsprocessande system präglas av. Inlärning i parallella distribuerade system kräver en viss plasticitet men också en viss stabilitet för att tidigare minnen inte ska påverkas. Kravet på stabilitet i systemet bygger samtidigt in ett krav på att alla moment som innefattar inlärning behöver repetition, riktning och intensitet. Dessutom kan processen underlättas av plasticitetshöjande mekanismer som lugn och ro, social tillit och positiv emotionell förstärkning längs vägen.<sup>98</sup> Redan på denna grundläggande kognitionsteoretiska nivå går det alltså att hämta förståelse för vilka förmågor som måste tränas för att utvecklas och vad som måste präglade en god lärmiljöns kontext.

---

<sup>97</sup> Lakoff, G. (2012). Explaining embodied cognition results. *Top Cogn Sci*, 4(4), 773–785.

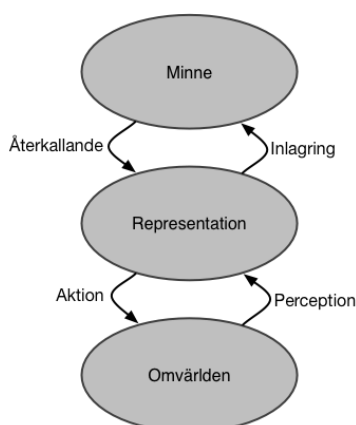
<sup>98</sup> Gazzaniga, M., Ivry, R., & Mangun, G. (2013). *Cognitive Neuroscience: The Biology of the Mind* (Fourth Edition) W. W. Norton & Company 1–752.

Figur 6. Färdighetsträning sker genom att inkommande information gör att hjärnan adapterar till nya svarsmönster ("veta hur-systemen").



Figur 6 representerar den enklaste modellen för inläring där återkopplingen i systemet under inläringen i sin helhet sker från omvärlden. Typexemplet för sådan inläring är färdighetsinläring som att cykla, gå och textavkodning. Denna typ av inläring är evolutionärt mycket gammal och resulterar i mycket stabila, ofta livslånga, mönster. Har man en gång lärt sig är det svårt att ändra. Exempelvis skriver många på tangentbord med få fingrar för att inlärningsprocessen skedde med etablering av automaticitet för ett felaktigt mönster. Fördelen med denna typ av minnesbildning är att det så kallade arbetsminnet inte belastas; vi går utan att tänka på det, likaså avkodar vi text automatiskt. Detta "snabbkommando" gör att vi kan hoppa över tänkandet, vilket är en fördel i många situationer.

Figur 7. Kunskaper byggs i evolutionsmässigt nyare delar av hjärnan som kan tränas också att utföra det som ska läras ("veta att-systemen").



Senare i evolutionen utvecklades hjärnan och olika hjälpsystem för både extern och intern informationshantering. Den konstruktionen (figur 7) medger bearbetning "off-line" av information och inläring av mer kvalificerade strukturer, inklusive abstrakta begrepp. Typiskt sett är dessa kunskapsminnen inte lika långvariga som färdighetsminnen och de påverkas ständigt av närliggande informationshantering i hjärnan.

Det finns alltså en konstruktionsmässig uppdelning av minnessystem för färdigheter och kunskaper. Medan färdigheter är helt beroende av att man upprepar det moment som man ska lära sig, är de evolutionärt sett nyare systemen mindre avhängiga av eget utförande och i stället mer av reflektion. Samtidigt blir kunskapsinläringen effektivare när betoning sker på insikt och förståelse.

Automaticitet (inläring till en nivå där inkommande information till systemet genererar ett standardutfall baserat på mycket begränsad aktivitet) är ett viktigt koncept inom inläring. Ett typexempel är att en namnunderskrift ser väldigt lika ut från gång till gång och genereras ur ett avgränsat nätverk. Inom framför allt läsning finns flera komponenter som måste tränas till automaticitet för att man ska kunna nå högre funktioner, som förståelse av sammanhang och abstraktionsförmåga och metakognition. Att nå automaticitet kräver mängdträning med intensitet. Det ska inte sammanblandas med "traggel" och "korvstoppling" utan måste förstås i kognitionstermer.

#### 4.1 Motivation

Nära sammankopplat med det arbete som all inläring är kopplad till ligger diskussionen om motivation. Husén skrev 1954<sup>99</sup> att:

*"motivationen spelar en utomordentlig viktig roll för inlärandet. Termer som "intresse", "önskan", "vilja", "attityd", "strävan" betecknar de drivkrafter för beteendet, den "inre kontroll" som åstadkommer att handlingarna riktas mot vissa mål. Man brukar härvid tala om motivation. Man kan självfallet inte alltid förutsätta att inre motivation ska föreligga, något som pedagoger i alla tider varit medvetna om. Därför visar inte minst skolan mängder av yttre motivationsmedel" (s. 134).*

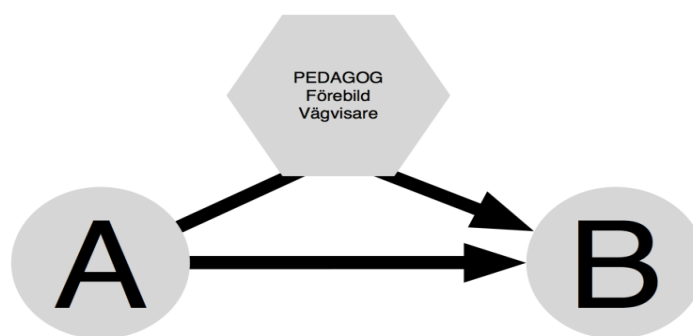
Där nämner Husén bl.a. betygsgivning.

En tydlig förändring har skett i synen på motivation när nya empiriska data har kommit fram. Det gäller inte minst den nya zeeländske skolforskaren John Hatties arbete<sup>100</sup> som påvisar betydelsen av social och för momentet relevant återkoppling som det viktigaste pedagogiska verktyget. De empiriska data som han samlat stämmer väl med experimentella data, liksom med teoretiska modeller grundade i kognitionsvetenskap och neurobiologi. Kortfattat kan man säga att mognaden som individ innebär en gradvis internalisering av motivationsmekanismer. Vi föds med ett antal motivationsmekanismer

<sup>99</sup> Motivationens betydelse (Torsten Husen, 1954, Psykologi, Norstedts) s. 134.

<sup>100</sup> Hattie, J., & Yates, G. (2013). Visible Learning and the Science of How We Learn: Routledge 1–349.

för att upprätthålla livet men efterhand adderas nya mekanismer, huvudsakligen via social inlärning från omgivningen.



Figur 8. Progression i lärande betyder en förflyttning från en punkt till nästa. Bara om pedagogen har rätt bedömning av nuläget och rätt idé om målet kan pedagogens starkaste verktyg, återkoppling, få sin fulla kraft i termer av motivation.

Negativa erfarenheter kan visserligen påverka speciella funktioner hos motivationssystemen, som när vi lär oss att undvika faror, men positiv social återkoppling är generellt långt bättre som förstärkning av inlärning. Negativa mekanismer framkallar stress och det påverkar hjärnans inlärningsförmåga negativt för stunden. Adekvat, lustframkallande social återkoppling ger, förutom direkt förstärkning av inlärningen, även en avstressande effekt.

Adekvat återkoppling från omvärlden under mognaden leder till en säkrare självuppfattning och självtillit. Metakognition, dvs. förståelse av sin egen inlärningsprocess, är ett viktigt resultat av välfungerande återkoppling. Med tydlig metakognitiv förmåga blir inlärningens stressbelastning väsentligt mindre. I skolsammanhang innebär det att den egenupplevda stressen minskar om barnet förstår hur skolarbetet fungerar och är upplagt, att det är möjligt att förutsäga vad som kommer hända, och att det finns en klar koppling mellan insats och positiv återkoppling.

#### 4.2 Progression

I ett elevperspektiv och med hänsyn till vår nuvarande kunskap om hur barnets hjärna utvecklas och inlärningen går till, är det helt nödvändigt att göra en noggrann analys av undervisningens utformning i de första årskurserna. Vissa moment blir helt enkelt inte åtkomliga för eleven att lära sig innan andra moment är avklarade. Här har den svenska skolans planering för progression stora brister, särskilt gäller det läsförmågan inklusive läsförståelse. Skolinspektionen har pekat ut<sup>101</sup> flera förbättringsområden:

<sup>101</sup> Skolinspektionen (2011). Rapport 8. Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i grundskolan.

- Att uppmärksamma, kartlägga och utreda läs- och skrivsvårigheter (dyslexi).
- Anpassningen av undervisningen behöver utvecklas i nästan samtliga skolor.
- Särskilt stöd inom ramen för klassens arbete.
- Lärarnas behov av kompetensutveckling.
- Att följa upp måluppfyllelsen för eleverna.

Många elever uppnår inte den grad av automaticitet som behövs för att själva läsningen ska flyta obehindrat och därmed läsbaserade moment i andra ämnen ska bli tillgängliga. Ännu fler har inte den läsförståelse som är det viktigaste verktyget för att kunna gå i skolan. Bristande läsning eller läsförståelse påverkar abstrakt tänkande, arbetsminnets kapacitet, konceptförståelse och inte minst möjligheten att komma vidare i matematiken. Svenska elevers kunskaper i läsförståelse har försämrats under det senaste decenniet, visar PISA 2012. Nedgången är störst hos redan svaga läsare. Var femte svensk elev når i dag inte upp till en "grundläggande nivå" i läsning, dvs. den nivå som Skolverket definierar som basnivå för att kunna tillgodogöra sig andra kunskaper.

En annan aspekt på utbildningens progression är att en förmedlad bild av hur undervisningen är upplagd och vart den syftar, stärker elevens förmåga att förstå sammanhanget och målsättningen med strävan. Det blir snabbt en del av egenmotivationen. Då kan också den formativa bedömningen vila på en för läraren och eleven gemensam bild av meningen med varje utbildningsmoment. Sammantaget blir detta en ram som tydliggör en positiv förväntan på varje elev.

### 4.3 Arv och miljö

Samhällsdiskussionen om betydelsen av arv respektive miljö är fortsatt aktiv, om än inte lika polariserad som tidigare. Liksom att skolan ska verka för att korrigera för olika social bakgrund ska den också kunna hantera att barn har olika lätt för att lära, olika fallenhet i vissa kognitiva domäner, dvs. av ärftliga skäl skiljer sig åt. Om skolan fungerar dåligt förstärks också effekterna av dessa skillnader i skolresultaten precis som skillnaderna som är kopplade till den sociala bakgrunden. Ett tydligt exempel är att barn har olika långt till läsningen. Med adekvat uppföljning och adekvat förstärkning av riktade insatser under de första skolåren, kan även barn med läs- och skrivsvårigheter klara fortsatta utmaningar och få uppleva känslan av att allt är möjligt. Utan dessa åtgärder kommer de att gå till skolan varje dag med känslan av att ingenting är möjligt och ha låga eller inga egna förväntningar på att

kunna lyckas. Det visar tydligt att det inte är arv eller miljö som påverkar eleven i skolan – det är både arv och miljö.<sup>102</sup>

---

<sup>102</sup> Steven Pinker: Ett oskrivet blad och andra myter om människans natur  
Natur och Kultur 2006, 511 s. ISBN: 9127108759.

## 5 Diskussion om bedömningsstöd och ytterligare exempel

Förändringar enbart i tillämpningen av bedömningsstöd och betygssättning måste ses som del av en större och planmässig förändring för att nå en skola som samhället önskar. Att förbättra skolans resultat är en mycket komplicerad samhällsuppgift som för att ha effekt måste genomföras med stor kraft och stor uthållighet. I betänkandet Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer<sup>103</sup> noteras:

*”Det är genom lärarna som förändringarna förverkligas. För att reformarbetet ska hållas vid liv behöver de tid, lokalt förankrat utvecklingsstöd och lokalt förankrad kompetensutveckling. De behöver också uppfatta att det finns ett förtroende från stat och skolhuvudman för den egna professionen. En central del av lärarprofessionen är enligt vår uppfattning att utveckla undervisningen genom planering, genomförande och formativ utvärdering. Fortsatta implementeringsinsatser bör därför inriktas mot denna centrala del av lärarens uppdrag” (s. 16).*

Rätt utbildade lärare är tydligt viktigare än erfarenhet för att eleverna ska uppnå kraven när det gäller t.ex. färdigheten läsning. Det gäller naturligtvis också bedömning och betygssättning. Redan i en utredning från 1945 konstaterades:

*”Ytterst önskvärt är att varje lärare i samband med sin utbildning erhåller nödig inblick i betygssättningens problem och kännedom om de principer som lämpligen bör vara vägledande för denna” (s. 89).*

I det komplicerade flerstegs styrsystem som skolan har kan ingen reform förväntas få genomslag om den inte samtidigt förses med en ordentlig plan för införande.<sup>104</sup>

Varje insats för att bedöma och mäta effekterna av utbildningsinsatser måste paras med en beredskap för att hantera det man hittar. Robusta instruktioner och rutiner måste finnas på plats för att mätning och värdering av studieresultat inte bara ska bli en plågsam rutin som hamnar i vanrykte. All bra undervisning präglas av ambitiös målsättning, en noggrann pedagogik och didaktik för progression och bedömning av undervisningens effekter baserad på insamlade data.<sup>105</sup>

<sup>103</sup> SOU 2013:30. Det tar tid – om effekten av skolpolitiska reformer.

<sup>104</sup> SOU 2014:12. Utvärdera för utveckling – om utvärdering av skolpolitiska reformer.

<sup>105</sup> Policy and Practice Considerations for Response to Intervention: Reflections and Commentary. Martin J. Ikeda J Learn Disabil 2012 45.



## 5.1 Bedömning

En förutsättning för lärarnas arbete är förmågan att kontinuerligt kunna planera undervisningen. Det kan bara göras om elevernas nivå redan har bedömts och det dessutom finns en klar uppfattning om vad utbildningsmomentet ska syfta till. Dessutom behöver pedagogen följa upp effekten av de pedagogiska insatserna medan undervisningen pågår. Det förutsätter ett kvantitativt förhållningssätt och kontinuerlig kommunikation med de individuella eleverna för att se vilka som hänger med och utvecklas enligt plan och vilka som behöver extra stöd eller ett annat metodiskt angreppssätt. Ett professionellt förhållningssätt betyder också att läraren måste ge akt på sina egna förväntansbilder (fördomar) så att de inte påverkar bedömningens kvalitet eller intensiteten i de insatser som behövs.

### 5.1.1 Formativ bedömning

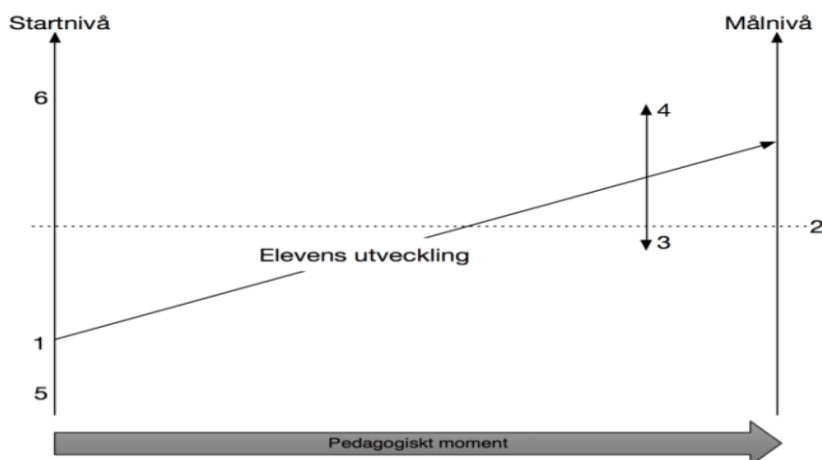
Den formativa bedömningen är, rätt använd, ett kraftfullt pedagogiskt verktyg med evidensbaserad effekt både på elevens resultat och på skolans samlade resultat.<sup>106</sup> Ingen annan enskild åtgärd kommer i närheten av denna när det gäller att lyfta en pedagogisk process som inte når målet. Bra formativ bedömning är framåtsyftande och medger kontinuerligt uppmuntrande återkoppling för att eleven ska nå så långt det går inom momentet.

Det finns ett antal förutsättningar för att en formativ bedömning ska fungera. Förutom uppenbara processförankrade förutsättningar (figur 9) finns ett antal yttre förutsättningar. Till de senare hör att skolans kultur måste bejaka idén om nivåbedömning som ett pedagogiskt instrument. Läraren måste givetvis ha adekvat utbildning och kompetens för att använda instrumentet rätt. I den professionella hållningen till bedömning ligger också en betoning på kollegialt utbyte i bedömningsfrågor.

---

<sup>106</sup> Hattie, J., & Yates, G. (2013). *Visible Learning and the Science of How We Learn*: Routledge 1–349.

Figur 9. För förklaring se löpande text.

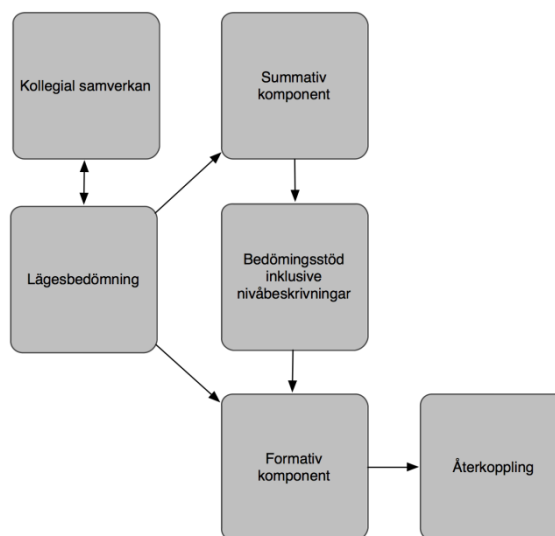


När det gäller de processmässiga förutsättningarna krävs för det första att man identifierar en tydlig startpunkt för individen och gruppen (1). För det andra måste momentet vara så tydligt beskrivet att alla kan avgöra lägsta godtagbara mål (2). Negativ förväntan blir tydligt självuppfyllande och otydligt förmedlad förväntan begränsar utvecklingen (3). Omvänt blir tydlig återkoppling om förväntad framgång, och fortsatt positiv återkoppling under vägen, en stark faktor för att lyckas (4). Den som från början bedöms sakna förutsättningar, eller behöver andra förutsättningar än övriga elever, för att alls lyckas med momentet måste omgående få det stöd som behövs för att få möjlighet att lyckas (5), samtidigt som de som ligger högt i startnivå inför momentet måste få en utmaning (6). Upprepad bedömning inom ett pedagogiskt moment är ett kraftfullt verktyg som kan leda fel om inte alla förutsättningar är uppfyllda.

### 5.1.2 Summativ bedömning

Summativ bedömning summerar uppnådda resultat vid en viss tidpunkt. Arketyper för summativ bedömning är betygssättning av den svenska typen men även andra former av bedömning kan ha summativ karaktär. Samtidigt ska det framhållas att en adekvat formativ bedömning innehåller en summativ komponent i lägesbedömningen som måste till före den formativa komponenten kan bli effektiv.

Figur 10. Formativ och summativ bedömning är inte motsatser. En formativ bedömning utan en med parterna överenskommen summativ komponent är ofullständig och en summativ bedömning kan bara bli pedagogiskt meningsfull om den ställs i relation till kommande utbildningsmoment.



Det är i kommunikationen med eleven som det formativa budskapet byggs inför nästa pedagogiska moment. En sådan kommunikation ska innehålla både samtal om nuläget och om vad som behövs framöver. Alla lärare behöver göra en summativ bedömning av elevens möjlighet att nå kunskapskraven i respektive ämne inför utvecklingssamtal med förälder och elev även om utvecklingssamtalen har ett uttalat formativt syfte enligt Skolverkets allmänna råd om utvecklingssamtal och skriftliga individuella utvecklingsplaner. På samma sätt kan betygens summativa karaktär tonas ner och till förmån för dess formativa moment, en betoning som ter sig mer utvecklad i flera andra länder. Genom att man där inför betyg tidigt och integrerar dem i den pedagogiska målformuleringen pekar de framåt mot kommande pedagogiska moment och därmed nästa del i utbildningen. Sannolikt förstärker den internationellt sett sena introduktionen av betyg i den svenska skolan deras summativa karaktär.

Ett problem i debatten om olika typer av bedömningar är att begreppen summativ och formativ inte är helt avgränsade från varandra. De utgör bara olika komponenter av begreppet bedömning (figur 10) och den formativa bedömningen innefattar också en komponent av summativ bedömning. Varje bedömning bygger ju på ett ställningstagande om var eleven befinner sig i förhållande till lärmålet för momentet.

## 5.2 Bedömningsstöd

För att uppnå en högre grad av likformighet i bedömningen tar Skolverket fram olika bedömningsstöd för lärarens arbete. För att erbjuda ett verkligt stöd för pedagogen bör bedömningsstöd ha en

tydlighet och en beskrivning av progressionen som är lätt gripbar oberoende av vem som läser texten. När bedömningsstödet är ordrikt och innehåller oprecisa beskrivningar där de olika stegens progression inte framgår, kan det motverka sitt syfte och ge en otydlighet i kommunikationen med eleven och elevens vårdnadshavare.

Ett bedömningsstöd ska ge läraren den struktur som behövs för att bedömningarna ska bli likvärdiga och därmed säkerställa att systemet för bedömning är robust. Ett adekvat bedömningsstöd etablerar också en förväntan hos läraren och eleven om progression genom läroperioden för de moment som ingår i bedömningen. Därmed är bedömningsstödet viktigt för att utveckla bedömningskompetensen och, inte minst, för att kunna leverera kvalitet i betygssättningen.

Bedömningar i skolan är, som alla bedömningar, i slutändan en bedömning av mänskligt beteende. I idealfallet är bedömningen relaterad till underliggande teori för en viss färdighet. Det gäller exempelvis färdighetsutveckling inom språk. Det kravet finns inte vid bedömning av kunskap med prov. Medan färdigheter ofta kan definieras i kognitiva termer är kunskapsinnehåll etablerat som kulturell norm och betydligt svårare att avgränsa.

Bedömningar av kunskap och färdigheter har tre syften:

1. Att etablera samsyn mellan bedömaren och bedömd när det gäller vilka åtgärder som behövs för att åstadkomma progression och vidare utveckling (den formativa bedömningens kärna).
2. Att etablera i kvantitativa termer vilken kunskaps- eller färdighetsnivå som individen eller gruppen nått (den summativa bedömningens kärna).
3. Att tydliggöra vilka som behöver insats av extra åtgärder för att åstadkomma progression och vidare utveckling (individuella och grupporienterade åtgärder på basen av bedömningen).

Dessa tre nivåer ställer krav både på bedömaren och på de bedömningsstöds som används. Medan punkterna 1 och 2 anger behovet av att instruktioner och mallar präglas av enhetlighet och tydlighet, anger punkten 3 att det också behövs instrument för sammanställning av resultaten i enhetlig form klassvis eller per skola. Likaså behövs en planmässighet och strategier för att tillfredsställa eventuella stödbehov som uppdagas vid bedömningen. Om inte data sammanställs för klasser eller skolor tillskrivs alla uppdagade problem den enskilde eleven och man bortser från att bedömningen på gruppnivå kan användas som diagnos för undervisningens kvalitet. Skolan bör ha tillgång till data som kan ligga till grund för prioritering av lärarresurser inklusive specialpedagogiska insatser och annat som behövs för att stödja en klass som inte ser ut att nå kunskapskraven.

Bedömningsstöd i skolan är per definition normberoende, dvs. de tydliggör vilken nivå som eleven bör uppnå. Inriktningen kan vara att se till att alla elever har vissa baskunskaper eller färdighetsnivåer, alltså den nivå som individer uppnått enligt en etablerad framskriven norm. För att bedömningsstöd ska kunna användas generellt bör de vara tydligt standardiserade avseende validitet och reliabilitet (se ovan). Stödet måste bedöma det som är relevant och visa överensstämmelse i resultat mellan olika bedömare och mellan olika bedömningar. För att nå dit måste det finnas en enkel beskrivning av hur instrumentet ska användas som inte ger utrymme för olika tolkningar. En bedömning mot en norm kan ju ge olika resultat beroende på ett stort antal faktorer.

Testmetoder som medger kvantifiering och inte bara beskrivning, gör att standardiseringen kan drivas långt. Därmed kan kvantifieringen av reliabilitet (se ovan) och validitet också bli mer robust. Standardiseringen kan då nå en nivå där en enskild individs resultat vid testet (råpoäng) kan ställas mot normerade gruppresultat, och därmed ge information om utvecklingssteg och kunskaps- eller färdighetsnivå korrigerat för faktorer som ålder och andra faktorer. Den gamla traditionen att mäta exempelvis läshastighet genom att se hur många ord som kan korrekt avkodas på tid (Test H4H5<sup>107</sup>) är ett exempel på ett robust test som har normerats efter mätningar av ett stort antal barn. Trots att det bara mäter en avgränsad aspekt av läsning har det visat god förmåga att även förutsäga andra aspekter, som läskvalitet och läsförståelse.

Här ska påpekas att ett bedömningsstöd bör bedöma alla aspekter av språkutvecklingen eftersom förändringar över tid kan vara olika för olika delar av språkutvecklingen. Vissa data tyder på att fonologisk medvetenhet ligger på liknande nivåer i dag som för 20 år sedan<sup>108</sup> i motsats till mer komplexa språkfärdigheter som fallit dramatiskt enligt PISA-mätningar. Förskolans arbete med fonologisk medvetenhet hos förskolebarn har möjligen gett utslag här men det behöver verifieras med riktade mätningar på den frågeställningen.

### 5.2.1 Bedömningsstöd för läsning

Läsning är bara en del av språkförmågan. En viktig norm för uppnådd språkförmåga är den av Europarådet framtagna och forskningsbaserade standarden CEFR,<sup>109</sup> i svensk översättning GERS.<sup>110</sup> Det europeiska

<sup>107</sup> Lindahl, Rikard 1954. Instruktioner, normer och användning av läsproven H4 och H5. Västra Frölunda: Rikard Lindahl Förlag.

<sup>108</sup> Jacobsson (2010). Läsförståelsen har försämrats, men hur är det med ordavkodningen? Linnéuniversitet, Växjö.

<sup>109</sup> Council of Europe: Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment Language Policy Unit, Strasbourg [www.coe.int/lang-CEFR](http://www.coe.int/lang-CEFR).

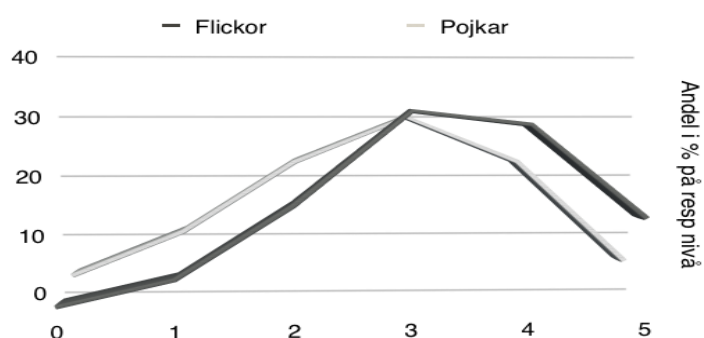
<sup>110</sup> Gemensam europeisk referensram för språk, lärande, undervisning och bedömning <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2144>.

ramverket har fördelen av att ha en tung forskningsbas och en tydlig progress mellan de olika nivåerna. GERS är huvudsakligen inriktad på den sammansatta språkfunktionen men innehåller även delskalor för läsförståelse och skrivförmåga. Referensramen används i ett antal länder, bl.a. de nordiska. För svensk del ligger den till grund för större delen av kunskapskraven i engelska, moderna språk och teckenspråk för hörande och därmed för tillhörande nationella prov och diagnostiska prov. Den finska tillämpningen av referensramen, nivåbedömningsskalan för främmande språk, är tydligt uppdelad i hörförståelse, tal, läsförståelse och skrivning.<sup>111</sup> Den skulle på det sättet kunna tjäna som förebild för arbete med nivåbedömning i Sverige.

Det finns olika bedömningsstöd för initial språkförmåga som kan vara lämpliga före skolstart för att fånga in barn som behöver specialpedagogiskt stöd eller logopedstöd för sin språkutveckling. Ett vanligt sådant som används är TRAS.<sup>112</sup> Dessa tidiga stöd är mer riktade mot att finna de barn som behöver extra stöd än att tjäna som pedagogiskt detaljerat bedömningsstöd.

Bland skolans uppdrag bör frågan om att ge barnen språkförmåga ha en särställning. En funktionell läsning är ett viktigt uttryck för språkförmåga och grunden för lustläsning. Inom ramen för PISA-mätningarna finns en bedövande serie data som visar hur Sverige kontinuerlig faller i resultat när det gäller att ge alla barn en funktionell läsförmåga. Detta misslyckande är en stor del av grunden i att skillnader i resultat baserade på klass, skola och kön tenderar att tillta.

Figur 11. PISA 2012 visar att pojkarnas läsförståelse är avsevärt sämre än flickornas. Grafen visar andel av elever på respektive läsnivå, könsuppdelat. Läsnivå 0–1 = mycket låg; Läsnivå 5–6 = mycket hög nivå.



Varningssignalerna är inte nya när det gäller detta området. Trenden att pojkarnas betyg faller mer än flickornas fortsätter, samtidigt som

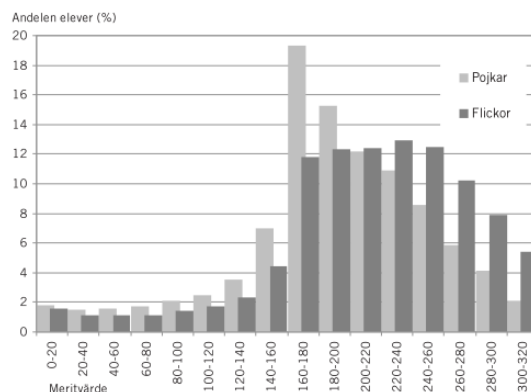
<sup>111</sup> <http://www.oph.fi/svenska/ops/grundskola/BILAGA2.doc>.

<sup>112</sup> Espenack, U. (2005) TRAS tidig registrering av språk. Herning: Specialpedagogisk Förlag.

könsskillnader i läsförmåga är påtaglig och ökar (figur 11 och 12).<sup>113</sup> Dubbelt så stor andel av flickorna når topposition och dubbelt så många pojkar ligger i de lägsta divisionerna. Denna könsskillnad när det gäller tillgång till det skrivna språket påverkar rekryteringen till högre utbildningar genom att meritvärdet för pojkar är genomgående lägre i slutbetyget i årskurs 9.<sup>114</sup> Att tidiga könsskillnader cementeras bidrar sannolikt till utvecklingen av en anti-pluggkultur bland pojkar.<sup>115</sup>

Figur 12. Skillnaden i meritvärde mellan pojkar och flickor är i tilltagande.

Meritvärdet för flickor och pojkar år 9 läsåret 2001/2002.



Sänkta förväntningar på prestation från lärarens sida och lägre kvalitet i det pedagogiska mötet har i en undersökning visats sig vara andra led i denna bekymmersamma utveckling.<sup>116</sup> Samvariationen mellan läsnivå och betyg i samma undersökning understryker läsförmågans betydelse för att kunna gå i skolan och bli självförsörjande samt kunna ta tillvara sina demokratiska rättigheter och fullgöra sitt medborgars ansvar. Läsförmågan är den färdighet som är grunden i kompetensen som be-hövs för att kunna gå i skolan. Det finns därför all anledning att noga analysera tillgängliga bedömningsstöds kvalitet. Läsförmåga förmedlar abstrakt tänkande och är därmed viktig för att kunna lära matematik. Självklart är också en icke automatisk läsning ett stort hinder för att utveckla resultat i alla andra ämnen vars kunskapsinhämtning och redovisning vilar nästan helt och hållet på det skrivna språket.

<sup>113</sup> Utbildningsdepartementet (2004). Rapport 7. Könsskillnader i utbildningsresultat Fakta, mönster och perspektiv.

<sup>114</sup> Utbildningsdepartementet (2004). Rapport 7. Könsskillnader i utbildningsresultat Fakta, mönster och perspektiv.

<sup>115</sup> SOU 2010:99. Flickor, pojkar, individer – om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan. Utbildningsdepartementet, Delegationen för jämställdhet i skolan.

<sup>116</sup> SOU 2010:97. Resultatuppföljning, läskvalitet och skolutveckling – tre bidrag till diskussionen om jämställdhet i skolan. Utbildningsdepartementet, Delegationen för jämställdhet i skolan.

Länge var LUS (Läsutveckling i Skolan, Bo Sundblad)<sup>117</sup> det mest spridda bedömningsstödet. En kritik mot LUS var bristen på vetenskaplig förankring och att LUS förmedlar en förenklad bild av läsinlärning. Kritiker förordade rikare instrument för att bedöma läsning inklusive läsförståelse.<sup>118</sup> På senare år har Skolverket lanserat Nya Språket Lyfter<sup>119</sup> som ett bedömningsstöd, vilket har nått spridning och används heltäckande i flera kommuner. Ytligt sett finns stora skillnader mellan dessa båda bedömningsstöd men den underliggande logiken är tydligt överensstämmande. Båda använder ett modelltänkande baserat på en progression. Slutmålet är god läsförmåga och läsförståelse och vägen från icke-läsare bockas av med ett antal proxy-mått, dvs. man mäter ett antal faktorer som sammantagna ger en god bild av utvecklingen hos eleven eller gruppen.

Ett bedömningsstöd har validitet om underliggande teori och insamlade data stöder tolkningen av resultaten. Validitet har flera komponenter. Kriterievaliditet anger om de olika komponenterna som mäts förutsäger hur slutresultatet kommer att bli. Innehållsvaliditet anger om bedömningsstödet är heltäckande för det som behöver mätas i sammanhanget. Slutligen, konstruktvaliditet anger om testet verkligen mäter det som det säger sig mäta.

Tabell 4: En jämförelse mellan de två vanligaste bedömningsstöden visar att det finns möjlighet till förbättringar av båda.

Faktor	LUS	Nya Språket Lyfter	Kommentar
Vetenskaplig teori	+	++	Ingendera har djup förankring i språk teori, inlärningsteori eller kognitions--vetenskap. Båda har pragmatisk prägel.
Kriterievaliditet	+++	++	LUS har en större databas som visar enskilda komponenter.

<sup>117</sup> <http://www.bibo.se/pdf/lus/Lu1.pdf>.

<sup>118</sup> Lundberg, I. (2010). God skrivutveckling: kartläggning och undervisning Natur och Kultur. 1–112.

<sup>119</sup> Skolverket 2012. Bedömningsstöd i Svenska och Svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1–6 Nya Språket lyfter!



Faktor	LUS	Nya Språket Lyfter	Kommentar
			Faktoranalys föreligger inte för någondera.
Innehållsvaliditet	++	++	
Konstruktvaliditet	++	Begränsade data.	
Mellanbedömar-reliabilitet	++	Begränsade data.	
Mellanbedömnings-reliabilitet	++	Data föreligger ej.	
Tydlighet i instruktion	+++	++	Den grafiska framställningen i "Nya Språket Lyfter" stör tydligheten. Hög instegsnivå.
Lätförståelig progression	+++	++	Nya Språket Lyfter täcker väsentligt större delar av språkutvecklingen varför det är viktigt med överskådlighet.
Lätförståelig beskrivning på enskilda komponenter	+++	+(+)	
Kvalificerad ordförrådsbedömning	nej	nej	
Resultat standardiserade för respektive årskurs i skolan	++	++	

Faktor	LUS	Nya Språket Lyfter	Kommentar
Data som visar prediktibilitet mot läsförmåga/förståelse	++	Begränsade data.	Vetenskapligt publicerade data föreligger ej.
Allmän tillgänglighet	+++	+++	
Lätt att aggregera data på klass/skolnivå	+++	++	Grafisk utformning och många sidor gör översikten svår i Nya språket lyfter.

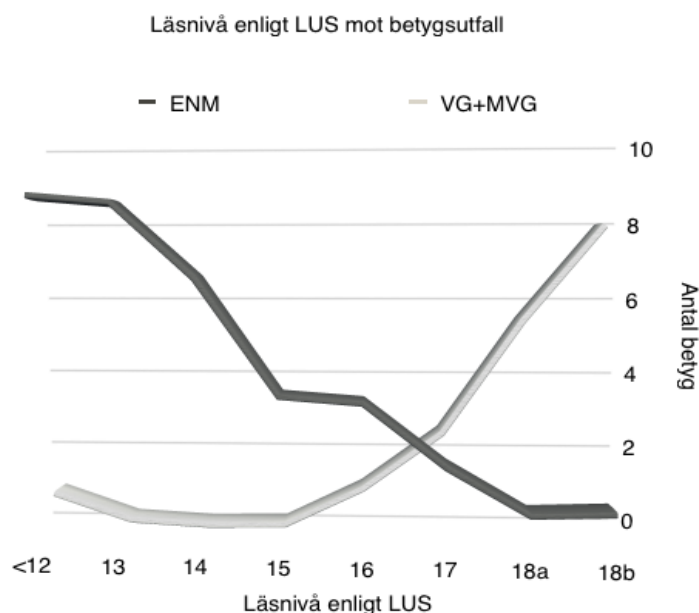
Den översiktliga jämförelsen visar att arbete återstår innan det är möjligt att rekommendera obligatorisk användning av Skolverkets bedömningsstöd för läsinlärning. Skolverket har ett uppdrag att ta fram ett nytt bedömningsstöd för bred frivillig användning i svenska och matematik. Materialet är inte färdigutvecklat men enligt en beskrivning vilar bedömningsstödet i svenska på en revision av Nya Språket Lyfter, med tillägget att det innehåller diagnostiskt material. I Uppsala kommun har man arbetat med Nya Språket Lyfter under flera år och erfarenheterna från projektledningen är intressanta. Till de erfarenheterna hör att:

- användning av stödet redan i förskoleklass visar att tillämpning av stödet höjer statusen för förskolans arbete med språkutveckling,
- lärarna upplever att fokus skiftar från vad barnen inte kan till vad de kan,
- lärarnas intryck är att stödet ger en bättre begreppsapparat för den egna metodiken och det kollegiala samtalet,
- lärarna uppger att stödet ger ett större fokus på frågan om läs- och skrivinlärning,
- en datorisering av resultatrapportering har varit helt avgörande för att nå bred användning av systemet,
- den bedömningskultur som rådde när stödet infördes gjorde att det tog flera år innan det började användas brett,
- skolans uppdragsgivare begär nu regelmässigt resultatredovisning av skolans arbete, och
- variationen är större inom skolor än mellan skolor, vilket stöder PISA-rapportens slutsats liksom Skolinspektionens slutsats att skolans huvudman har små möjligheter att fånga upp lärmiljöer som inte fungerar med adekvata stödåtgärder om inte data kontinuerligt genereras.

Erfarenheterna från Uppsala visar att det behövs ett tråget kommunövergripande arbete för att nå kvalitet i arbetet med bedömningsstöd. Genomgång av aggregerade data från Uppsala visar att avsevärt arbete behöver göras för att automatisera och tydliggöra resultaten för pedagogisk användning och uppföljning.

Även om läget möjligen ter sig bättre vad avser LUS finns möjligheter till förbättring. Det gäller framför allt transparens i insamlade data genom publicering av resultaten i vetenskapliga tidskrifter. Inför denna promemoria har en mindre datagenomgång gjorts av LUS-resultat från Haninge kommun som har flera skolor i socialt utsatta områden. Haninges läsresultat präglas av att det finns en stor variation i läsförmågan hos barnen även sent i grundskolan. Det finns fleråriga data avseende LUS, vilket gör det möjligt att studera samvariation mellan läsförmåga och erhållna betyg i senare skeden. Ett material har bearbetats från 136 elever i årkurs 8 där betyg och LUS-nivå har noterats. LUS-schemat är så formaliserat att man enkelt efter intervju och kortare text kan notera en läsnivå för eleven. Det finns alltså en mycket tydlig progression i schemat.

Figur 13 visar att när läsnivån stiger enligt lärarbedömningen kommer betygen att stiga i de övriga ämnena. På låga läsnivåer når eleverna i klass 8 inte målen i fler och fler ämnen (ENM=Ej Nått Målet) och på högre nivåer i läsningen minskar antalet ENM och i stället börjar VG och MVG samlas.



Nivå 11 innebär att läsningen inte är flytande och nivå 12 går det ett par ord mellan stakningarna. Nivå 15 är flytande läsning och på nivå 16 kan man använda en text för att söka instruktion. Nivå 17 innebär att man hänger med på TV-textning och på nivå 18 börjar det roliga. Barnet läser för att det har lust. 18a- texter motsvarar Sune och Bert, 18b Svedelid

och Wahl och 18c Nesser och Guillou.<sup>120</sup> Ett effektivt instrument för läsnivåbedömning bör fånga upp det som PISA Northern Light-rapporten, som fokuserar på de nordiska PISA-resultaten, visade: att läsa en text av egen lust är den bästa prediktorn för att lyckas i skolarbetet. Resultatet av datagenomgången visar entydigt att LUS-schemat fångar sambandet mellan att lyckas i skolan (med betyg som proxy) och att kunna läsa (med LUS-data som proxy). Dessa data stöder entydigt andra data i litteraturen som säger att läsförmåga är en grundläggande färdighet som sätter gränser för allt annat skolarbete.

En kritisk komponent för läsförståelse är ordförrådet. Det ska växa med 30–50 ord om dagen mellan 5 och 15 års ålder för att nå en bra kommunikativ förmåga liksom läsförståelse. Det är träningsberoende och språklig miljö liksom mängdläsning anses vara betydelsefullt för detta. Att lära sig ord kräver metalingvistisk insikt. Ju färre ord man kan, desto svårare kan det vara att lära sig fler eftersom orden ofta stödjer varandra och går att härleda från ord man tidigare kan, vilket kräver just metakognition. Ett bedömningsstöd för svenska bör innefatta diagnostiska moment för ordförråd som enkelt kan göras i grupp för att tydliggöra behovet av att träna detta moment i de tidiga skolåren. Det finns flera vägar till ordförråd, där egenformulering av betydelsen av okända ord, mängdläsning och samtal utgör hörnstenar.

### 5.2.2 Bedömningsstöd i skrivning

Skolverkets bedömningsstöd innefattar också bedömning av skrivförmåga. Andra utbrett använda bedömningsstöd för det har inte kunnat hittas. En fördel i Nya Språket Lyfter är att man bedömer läs- och skrivinläringen parallellt. Det är från progressionssynpunkt en vettig idé. Samtidigt riskerar nämnda bedömningsstöd och den sammanställning av resultat, som ingår i bedömningsstödet, att minska möjligheten att dra enkla och tydliga slutsatser. Som tidigare nämnts är bedömningsstödens roll i den formativa bedömningen central och därför är användbarheten helt avgörande. Ett samlat bedömningsstöd för läs- och skrivinläring är en rimlig väg att gå, men det bör innefatta separata dokument för att möjliggöra datainsamling på lokal nivå av läsinläring respektive skrivinläring.

### 5.2.3 Bedömningsstöd i svenska

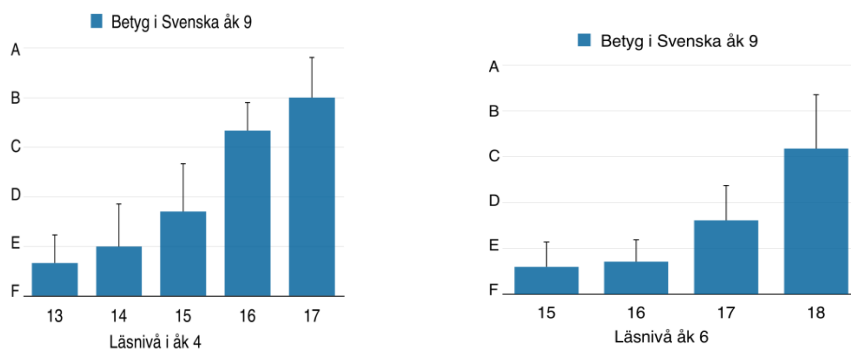
Bedömningsstödet i svenska innefattar också moment för läsförståelse. Medan avkodningen av text är relativt enkel att bedöma utifrån ett schema, är läsförståelse mer komplex. I Northern Light<sup>121</sup> visas att frivillig läsning av böcker är den bästa prediktorn (se ovan) för

<sup>120</sup> Allard, B., Rudqvist, M., & Sundblad, B. (2001). *Nya LUSboken – en bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier Utbildning 1–176.

<sup>121</sup> Lie, S., Lynnakylä, P., & Roe, A. (Eds.). (2003). *Northern Light on PISA*. Oslo: Department of Teacher Education and School Development.

läsförståelse motsvarande lägst nivå 18a i LUS-schemat. Det finns prediktiv kraft i LUS-schemat när det tillämpas.

Figur 14. Elever som läsnivåbedömts i årskurs 4 uppvisar en klar relation mellan dessa resultat och betygen i årskurs 9. (Data från Haninge 2014, n=41, LUS klass 4 och 6, Betyg klass 9, medelvärden+ -StDev). Det tyder på att en proxymarkör för läsförmåga i tidiga årskurser kan ge en tydlig signal om vilka som behöver en extra satsning i sin läsutveckling.



Alltför sammansatta bedömningar riskerar att leda till att det blir oklart både för elev och för lärare vad nästa moment är för att komma vidare. Fördelen med en rikare bedömning och dokumentation är att rätt utfört kan det formativa momentet göras till huvudsak i bedömningen. Flera metoder för bedömning av läsförståelse finns med god beskrivning och underlag, som exempelvis God Läsutveckling.<sup>122</sup>

En kvalitativ jämförelse mellan kanadensiska och svenska lärares sätt att bedöma visar stora skillnader.<sup>123</sup> Det formativa momentet är tydligt mindre utvecklat i den svenska traditionen. Det kanadensiska systemet, med betyg från årskurs 4, genomsyras av en kultur med bedömning för lärande, medan det svenska systemet i större utsträckning leder till bedömning av lärande. Även om läsförståelse, metakognition och resonemang numera betonas i Lgr11 har Sverige en avsevärd väg att gå för att nå samma nivå som observerats i Kanada.

Medan LUS-schemat bara använder smala proxymått för läsinläring har Nya Språket Lyfter en rikare bedömning av läsförståelse. Progressionen i skrivningen i Nya Språket Lyfter skulle dock tjäna på att tydliggöras. Det skulle även vara en fördel om insamlandet av resultaten datoriseras för att säkerställa aggregering och användning inom skolans hela planeringsarbete.

#### 5.2.4 Svenska som andraspråk

I kursplanen i svenska som andraspråk anges att undervisningen ska ge eleverna rika möjligheter att kommunicera på svenska utifrån sin

<sup>122</sup> Lundberg, I. (2010). Läsningens psykologi och pedagogik: Natur och Kultur. 1–192.

<sup>123</sup> Westerlund, B. (2013). Att bedöma elevers läsförståelse: Natur och Kultur. 1–335.

kunskapsnivå, utan att läraren ställer för tidiga krav på språklig korrekthet. Denna formulering är unik för ämnet svenska som andraspråk. Formuleringen kan tolkas som en sänkt ambition att bibringa dessa elever ett språk som tjänar dem i alla sociala sammanhang. Det är ett lågt satt mål eftersom barn som kommit till Sverige före skolstart inte avviker i skolresultat jämfört med de som är födda i Sverige, förutsatt att man korrigerar för socioekonomiska data. Kursplanen är skriven utifrån antagandet att en elev som börjat läsa svenska som andraspråk i grundskolans årskurs 1 och sedan läst det under hela sin grundskoletid, ska ha sådana kunskaper i svenska att hon eller han kan läsa svenska i gymnasieskolan. I Nya Språket Lyfter finns formuleringen "uppmärksamma och notera om eleven förstår och gör sig förstådd på svenska", dvs. inte hemfaller till språkblandning.

Enligt instruktionerna för användningen av bedömningsstödet Nya Språket Lyfter (med stöd från läroplanen) ska eleverna i Svenska som andraspråk ges förutsättningar att tillägna sig texters innehåll, bl.a. genom att läraren ger förförståelse innan man börjar läsa en högläsningbok eller innan eleverna börjar sin egen läsning av en text. Förståelsen kan byggas upp genom att man tillsammans samtalar om texten utifrån innehållet och elevernas erfarenheter. Att arbeta med förförståelse är viktigt för alla elever, men särskilt viktigt för elever som följer kursplanen i svenska som andraspråk. Denna del av instruktionen är egentligen bara en tillämpning av allmän pedagogik för att alla elever ska kunna utvecklas med undervisningen. Kraven på korrekthet i skriven text vid bedömningen anges vara lägre i Svenska som andraspråk. Det är en smal väg mellan denna instruktion och att inte ge eleverna den läs- och skrivförmåga som behövs.<sup>124</sup> Automaticitet i både läs- och skrivfunktion blir ju väsentligt stabilare med färre variationer och innötning av vissa grundmoment. Exempelvis har språkområden med få regelundantag (ortografisk konsistens) färre barn med läs- och skrivsvårigheter än de med många undantag.<sup>125</sup>

Från en jämlikhetssynpunkt finns det anledning att tydliggöra behovet av mängdträning av läsning för ordförråd och noga uppföljning av progression för att säkerställa en god språkutveckling i svenska för alla barn i skolan, också de som använder annat språk i hemmiljön.

#### 5.2.5 Bedömning vid läs- och skrivsvårigheter inklusive dyslexi

Läs- och skrivsvårigheter (dyslexi) kan medföra betydande problem i skolan eftersom det skrivna ordet är en central del vid kunskapsinhämtningen i så gott som alla ämnen. Bedömning och åtgärder vid

<sup>124</sup> Myndigheten för skolutveckling. (2004). Kartläggning av svenska som andraspråk. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

<sup>125</sup> Landerl, K., Wimmer, H., and Frith, U. 1997. åk. Stockholmska som andraspråk. Stockholms Policy Unit, Strasbourg parison., K., Wimmer, H., and F.

specifika läs- och skrivsvårigheter fungerar överlag dåligt i dag.<sup>126</sup> Delvis beror detta på den långa traditionen att i görligaste mån bortse från konstitutionella olikheter, dvs. hur individen är skapad. Dyslexi-definitionen internationellt kan sammanfattas som “kvarstående läs- och skrivsvårigheter trots adekvata pedagogiska insatser”.<sup>127</sup> Det är en stor skillnad mellan den definitionen och den som Skolinspektionen<sup>128</sup> använder: *Elever i läs- och skrivsvårigheter/dyslexi*, i stället för *elever med läs- och skriv- svårigheter/dyslexi*.

Det betyder att ingen åtskillnad görs mellan läs- och skrivsvårigheter som beror på svag pedagogik och didaktik, har sociala orsaker eller biologiska orsaker. Även om de specifika insatserna för läs- och skrivsvårigheter bör vara desamma oberoende av orsak är risken stor för att svag pedagogik inte synliggörs med en sådan definition. Denna svaghet noteras av Skolinspektionen vid den redovisningen som gjordes. Dels uppmärksammades den långa väntetiden för utredning men framför allt att det saknas en analys av hur skolans och lärarens insatser kan förbättras. Skolinspektionen konstaterar:

*“Anpassningen av undervisningen behöver utvecklas i nästan samtliga skolor. I granskningen finns positiva exempel där lärare anpassar undervisningen för elever i läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, men det är inte ett arbete som genomförs alla ämnen och årskurser” (s. 7).*

Detta försvårar likvärdighet vid bedömning, särskilt när det gäller de framåtriktade momenten inom den formativa bedömningen. En anpassning av skolsituationen kan ju både innefatta extra träning, extra verktyg men också mer tid vid redovisningar och prov. Bedömningsverktygen klarar inte att skilja mellan orsaker till svårigheterna och därmed inte heller behoven. Utan en analys av skolsituationen kan inte heller en korrekt dyslexidiagnos ställas enligt internationella kriterier. Skolinspektionen har också påpekat att effekterna av läs- och skrivsvårigheter på kunskapsutvecklingen i andra ämnen, inte har kartlagts i 2/3 av de inspekterade skolorna. I merparten av skolorna var insatta åtgärder dessutom undermåliga. Detta är ett mycket allvarligt problem. Skolinspektionens rapport visar också att 2/3 av inspekterade skolor inte på ett nöjaktigt sätt sammanställt data och att de därför inte kunde följa de egna pedagogiska resultaten. Analogt visar Skolinspektionens granskning att huvudmännen inte i tillräcklig grad får information från utvärderingar och därmed inte kan veta hur de skolor man administrerar fungerar. Ett införande av bedömningsstöd i tidiga klasser blir bara

<sup>126</sup> Skolinspektionen (2011). Rapport 8. Läs- och skrivsvårigheter /dyslexi i grundskolan.

<sup>127</sup> Ingvar, M. (2008). *En liten bok om dyslexi*: Natur och Kultur 1–136.

<sup>128</sup> Skolinspektionen (2011). Rapport 8. Läs- och skrivsvårigheter /dyslexi i grundskolan.

meningsfullt om det pedagogiska stödet avsevärt förbättras och systematiseras.

Det finns en tydlig rättviseproblematik både i bedömning och vid betygssättning. I vilken grad ska den anpassning av undervisningen som skolor är ålagda, också innefatta en anpassning av bedömningen och betygen? Frågan är analog till den anpassning av kraven på korrekt språkligt uttryck som gjorts vid bedömning av svenska som andraspråk.

#### 5.2.6 Diagnostiska test för läsförståelse

Diagnostiska test är sannolikt ett alltför outnyttjat verktyg i bedömningsarbetet. Skolverket rekommenderar att metoden i ökad omfattning används som en integrerad del av bedömningen.<sup>129</sup> Ett intressant material är Lässtandarder<sup>130</sup> som med enkla standardtexter medger bedömning enligt schema av mer komplexa språkfärdigheter, som läsförståelsens olika nivåer. Att använda sådana standardtexter för att säkerställa likvärdighet i bedömningarna är sannolikt viktigt. Det finns därför anledning att i ett annat sammanhang granska detta. Revisionen av bedömningsstödet i svenska innefattar komplettering med diagnostiska texter och provmoment, vilket är ett välkommet tillägg för att nå likvärdighet i tillämpningen.

Ett diagnostiskt material som används mest inom specialpedagogiken är DLS-materialet<sup>131</sup> som nivåetstar för språkförmåga men också bredare med konceptförståelse etc. Materialet är väl lämpat att användas som screening för specialpedagogikens behov men komplexiteten och utformningen av materialet gör det mindre lämpligt som bedömningsstöd för den ordinarie undervisningen.

#### 5.2.7 Bedömningsstöd i matematik

Trots att skolans matematikundervisning ifrågasatts av flera framträdande pedagoger under lång tid<sup>132</sup> har resultaten fortsatt att sjunka. Flera viktiga insatser har gjorts på senare tid som på sikt kommer att få effekt om de tillåts verka. Bland annat har undervisningstiden i matematik utökats och en omfattande fortbildningsinsats för lärare har startats (Matematiklyftet) och finansierats av statliga medel. Ett av de stora hindren som måste övervinnas är den kända tröghet som finns för alla reformer inom stora samhällssystem.<sup>133</sup>

<sup>129</sup> Skolverket (2011). Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter.

<sup>130</sup> Allard, B., Askeljung, M., & P Måhl. P. (1999). Lässtandarder – diagnoser i övergång mellan år 3 och år 4 relaterade till kunskapsmål, Bonniers.

<sup>131</sup> Birgitta Järpsten. DLS bas för skolår 1 och 2 *Psykologiförlaget Stockholm*.

<sup>132</sup> Magne, O. (1998). Att lyckas med matematik i grundskolan. Lund: Studentlitteratur 1–292.

<sup>133</sup> Dir. 2012:53. Kommittédirektiv Förbättrade resultat i grundskolan.



I omfattande studier har Magne och medarbetare visat hur liten effekt läroplanerna haft på utbildningens resultat. I en av flera studier om ”Medelsta-matematik” skriver Engström och Magne<sup>134</sup> redan innan resultaten från de senaste PISA-undersökningarna kom:

*”Det är frapperande likheter i fråga om elevernas matematiska prestationsnivå för de tre undersökningsåren. Detta trots de stora skillnader som finns mellan de olika läroplanerna. På de uppgifter som eleverna år 1986 hade höga lösningsfrekvenser, har även 2002 års elever det. På de uppgifter där 1986 års elever var svaga, där är också 2002 års elever svaga. Inniorna kan det vara drygt en tredjedel av eleverna som med användbar behållning når de studerade utbildningsmålen ungefär lika för alla åren. Vilken roll spelar då läroplanen för matematikundervisningens utformning? Vår slutsats kan inte bli annat än att den spelar en högst försumbar roll” (s. 15).*

Den låga statusen för läraryrket har resulterat i rekryteringsvårigheter till lärarutbildningen. Situationens allvar illustreras av att universitets- och högskolevärlden regelmässigt rapporterar sjunkande förkunskaper hos studenterna. För att bättre kunna kommunicera med de primäransvariga för skolans lokala organisation har man inrättat olika stödgrupper.<sup>135</sup> På bred front finns data som visar att självförtroendet inför matematik inte byggs upp och lusten och glädjen med matematiken dalar snabbt under grundskoletiden.<sup>136</sup> Svenska elever har följdriktigt också tappat i ranking i mätningar av problemlösningsförmåga.<sup>137</sup> Problemlösning är ju en sammansatt förmåga där uthållighet, koncentrationsförmåga, språklig förmåga, abstrakt tänkande och matematiska resonemang inklusive logisk förmåga prövas. Matematikämnet erbjuder en väg att träna alla dessa delar.

Redan i Skolverkets rapport *Lusten att lära matematik* från början av 2000-talet<sup>138</sup> lyftes vissa problem med matematikundervisningen fram. I rapporten konstaterades följande.

<sup>134</sup> Engström, A. & Magne, O. (2008), ”Medelsta-matematik IV. En empirisk analys av Skolverkets förslag till mål att uppnå i matematik för årskurs 3”, Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet.

<sup>135</sup> <http://www.kva.se/sv/kontakt/UtskottKommitteer/Skolfragor/>.

<sup>136</sup> OECD-PISA. (2013). PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies And Practices. from <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf>.

<sup>137</sup> [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2012-results-creative-problem-solving-volume-v/executive-summary\\_9789264208070-3-en#page5](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2012-results-creative-problem-solving-volume-v/executive-summary_9789264208070-3-en#page5).

<sup>138</sup> Nationella kvalitetsgranskningar 2001–2002 *Lusten att lära* – med fokus på matematik.

*“När man som elev inte förstår eller ser nyttan med att lära något så försvinner också lusten. Den erfarenheten har många elever av matematikundervisningen i skolan. En undervisning som snarare premierar antalet räknade tal än kunskap och förståelse för ämnet” (s. 68).*

Rapporten gav en diagnos om dåvarande läge för matematikundervisningen men inga konkreta förslag med mätbara mål lades fram för att vända på situationen. Man nöjde sig med att konstatera att den dominerande metoden att sitta och mekaniskt räkna på egen hand tar bort självtillit, lust och intresse för ämnet.

Samtidigt som resultaten i matematik fallit för svenska skolelever, har debatten om vilken metodik som ska användas pågått. Flera pedagogiska metoder och reformer har genomförts medan vare sig utvärderingar, underliggande empiri eller resultatuppföljning har genomförts på ett vetenskapligt sätt. Skolverket har genomfört en djupanalys efter TIMSS 2007.<sup>139</sup> I rapporten konstaterades att undervisningen inte organiseras för att ge en samlad grund för matematisk förståelse. I rapporten angav bl.a. följande.

*”Om elevers aritmetiska kunskaper är bristfälliga, så finns inga förutsättningar att förstå den formella algebran. I stället för att utgå från aritmetiska strukturer så tycks många lärare använda objektsmodellen vid förenklingar av algebraiska uttryck. Tyvärr är modellens tillämpningsområde snävt och gäller bara additiva förenklingar. Detta innebär, att eleverna blir helt utslagna, då de får en multiplikativ förenkling” (s. 140).*

Samma typ av kritik<sup>140</sup> har framkommit mot den av läroboksförfattaren Rockström förfäktade metoden för “skriftlig huvudräkning” i stället för lodrät uppställning av talen.<sup>141</sup> Debattvägarna är fortsatt höga men kvantitativa empiriska resultat saknas för att leda debatten rätt. Tydligt är att när skolan gör pedagogiska förändringar av metodiken får barnen med föräldrar som har konceptförståelse för matematik en alldeles avgörande fördel, medan de andra barnen kommer på efterkälken. Helt tydligt är att den samlade förmågan att ge eleverna den nödvändiga förståelsen av matematikens koncept i dag inte är tillräckligt utvecklad enligt en rapport skriven för att motivera utökad studietid för matematik.<sup>142</sup> I den rapporten noteras att det finns genomgående brister i

<sup>139</sup> Skolverket 2008. Svenska elevers matematikkunskaper i TIMSS 2007 En djupanalys av hur eleverna förstår centrala matematiska begrepp och tillämpar beräkningsprocedurer.

<sup>140</sup> <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2014/03/25/docent-skriftlig-huvudrakning-bakom-samre-matteresultat>.

<sup>141</sup> se t.ex.: Rockström, B., & Lantz, M. (2010). Matteboken Grundbok 2B: Sanoma Utbildning. 1–128.

<sup>142</sup> [http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.183032!/Menu/article/attachment/Rapport\\_378\\_Utokad\\_undervisningstid\\_i\\_matematik.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.183032!/Menu/article/attachment/Rapport_378_Utokad_undervisningstid_i_matematik.pdf).

konceptförståelse som leder till strategier där analogier beroende av mönsterigenkänning leder fel.

Även i andra rapporter från Skolverket<sup>143</sup> och Skolinspektionen<sup>144</sup> framkommer att tidigare läroplan och kursplaner verkar ha en svag eller obefintlig styrning av lärarnas undervisning. Den i särklass vanligaste arbetsformen är att eleverna sitter och arbetar var för sig med lärobokens uppgifter, så kallad enskild räkning, och att läraren går runt och hjälper dem. Lärare i matematik är också de lärare som i minst utsträckning anger att deras undervisning knyter an till samhället och livet utanför skolan. Införandet av tydligare kursplaner och kunskapskrav, bl.a. i matematik, utökad undervisningstid i matematik och omfattande fortbildningssatsningar i form av Matematiklyftet samt debatten om undervisningsformernas betydelse kommer förhoppningsvis bidra till en förbättring.

Ett annat fynd är att könsskillnaden i skolresultat är mindre uttalade i matematik än andra ämnen.<sup>145</sup> Intressant nog är detta sannolikt ett uttryck för en sociokulturellt betingad negativ förväntan inom ramen för etablerade sociala genusmönster,<sup>146</sup> snarare än en specifik fördel för pojkar i detta ämne jämfört med andra ämnen.

#### *Matematiklyftet*

Under 2012–2016 pågår en statlig miljardsatsning som kallas "Matematiklyftet" under ledning av Skolverket. Matematiklyftet syftar till en generell förbättring av resultat utan att ta ställning till olika metoder eller att betona ett matematiskt område framför ett annat. Matematiklyftet är en fortbildning i didaktik för lärare som undervisar i matematik. Syftet är att stärka och utveckla undervisningens kvalitet och på så sätt öka elevernas måluppfyllelse. Fortbildningen sker genom kollegialt lärande. Den äger rum lokalt på skolorna och är tätt knuten till lärarnas ordinarie arbete. Allt de läser, diskuterar och planerar prövas i den egna undervisningen. Snart har 30 000 lärare deltagit i lyftet och en större satsning har knappast gjorts någonsin för att lyfta en sektor av grundskolan. Redan i uppbyggnadsfasen av projektet fanns en löpande planering av uppföljning inom ramen för IFAU (Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering).

---

<sup>143</sup> Skolverket (2003). Lusten att lära med fokus på matematik, Rapport 221; Skolverket (2004). Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, Rapport 250; Skolverket (2006) Lusten och möjligheten, Rapport 282.

<sup>144</sup> Skolinspektionen Rapport 2009:5. Undervisningen i matematik – utbildningens innehåll och ändamålsenlighet, s. 15.

<sup>145</sup> Tillsynsrapport Rapport T–2013:01 Tillsyn av bedömning och betygssättning.

<sup>146</sup> Rydell, R. J., Rydell, M. T., & Boucher, K. L. (2010). The effect of negative performance stereotypes on learning. *J Pers Soc Psychol*, 99 (6), 883–896.

Det finns ingen samlad genomgång som visar hur bedömningsstöd används i undervisningen. I Matematiklyftet ingår vidareutbildning i självvärdering av didaktiken och måluppfyllelse<sup>147</sup> på alla nivåer i skolorganisationen, inklusive instruktioner till huvudmannen när det gäller utvärdering och lägesbedömning.<sup>148</sup> Ingen annan del av skolans arbete har fått en så kvalificerad analys och därmed förutsättningar för förbättring

### *Jump-Math*

Det brittiska utvecklingsprogrammet Jump-Math är ett exempel på en metod med pragmatiskt ursprung som har en fullödig vetenskaplig uppföljning och mycket god evidens.<sup>149</sup> En typ av uppföljning inom Jump-Math är en kvantitativ jämförelse mellan olika elevgrupper, där man använder den externa mätvariabeln nivåbedömning med grundstandardisering från nationella prov. I rapporten<sup>150</sup> ses utfallet i KS2 nationella provet 2009 för barn som enligt bedömningsstöden legat under godkänd nivå perioden före provet och därför blivit föremål för intervention med Jump-Math. Mätningen gjordes i ett av Londons socialt mest utsatta områden med 389 barn som inte nådde målen vid starten av årskurs 5 och 6. 100 procent av alla elever som ingick i programmet nådde godkänd nivå på nationella provet och 57 procent nådde väl godkänd nivå. De som lyckades bäst hade deltagit länge i programmet. Genom att använda upprepade tester kunde man kontinuerligt följa eleverna under ett år och se att de gjorde framsteg månad för månad. Jump-Math arbetar med idén om att både lärare och elever behöver matematiskt självförtroende. Bedömningsstödet är helt integrerat med studieplanen som i sin tur är helt kongruent med nationella provens konstruktion. Det gör att lärarna har tillit till att användning av metoden leder rätt. Grundkonstruktionen kommer från ett arbete i klassrummet där matematikens olika inlärningssteg har analyserats i detalj för att notera vilka delar som bygger på varandra. Det har i sin tur resulterat i en progressionsanalys med många steg som kan appliceras med hög precision i samverkan med eleven. Metodiken betonar förståelse men har kvar idén om att vissa grundmoment måste tränas till expertis för att underlätta förståelsen på högre nivåer. Resultaten är slående i direkta jämförelser med konventionell pedagogisk modell.<sup>151</sup> Utgångspunkten är att alla kan lära om man använder rätt metodik med

<sup>147</sup> [http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.195371!/Menu/article/attachment/C\\_Lararlagets\\_lagesbedomning.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.195371!/Menu/article/attachment/C_Lararlagets_lagesbedomning.pdf).

<sup>148</sup> <http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/larare/matematiklyftet/stod-for-lagesbedomning-1.194265>.

<sup>149</sup> <http://jumpmath.org/cms/>.

<sup>150</sup> <http://jumpmath.org/cms/sites/default/files/The%20Impact%20of%20JUMP%20Math%20in%20England%20-%20Lambeth%202009.pdf>.

<sup>151</sup> Solomon, T., Martinussen, R., Dupuis, A., Gervan, S., Chaban, P., Tannock, R., Ferguson, B. (2011) Investigation of a Cognitive Science Based Approach to Mathematics Instruction, peer-reviewed data presented at the Society for Research in Child Development Biennial Meeting, Montreal, March 31 – April 2, 2011.

rätt energi och engagemang, och att det är väldigt få elever som saknar möjlighet att lära sig matematik.<sup>152</sup>

Lärorollen påverkas positivt av att arbeta med instrument som medger att kvantitativt kunna följa framgången i arbetet. Efter en kort fortbildning upplevde lärarna metoden som logisk och självförklarande och tyckte att den underlättade deras arbete.<sup>153</sup> Lärarnas självförtroende stärktes och det smittade i sin tur av sig på elevernas självförväntan och attityd till matematik. Lärarna såg programmet som en förenkling för att förstå progressionen i matematik och som en bra metod för att lära ut strategier för att komma vidare. Detta är i bjärt kontrast till OECDs bild av matematiken i svenska klassrum där eleverna anses ha den lägsta exponeringen för matematiska koncept i alla länder där mätningar gjorts.<sup>154</sup>

#### *Bedömning för lärande i matematik för årskurs 1–9*

Skolverkets bedömningsstöd i matematik är ett bedömningsstöd för att se progressionen hos eleverna i matematik. Det är ett omfattande material med separata progressionslinjer för matematikens olika grenar. För att bättre svara mot de analyser som finns inom området (t.ex. TIMSS, PISA) bör ett bedömningsstöd i matematik i större utsträckning än Skolverkets nuvarande motsvara vardagen i klassrummet samt utgå från en enhetlig progression. Det är av stor vikt att man kan se på vilket sätt matematikens olika delar är beroende av varandra. Det är ett viktigt ställningstagande som görs på basen av Hirsts koncept.<sup>155</sup> Jump-Math bygger på att matematik är en rad koncept som måste erövrats, dvs. både elev och lärare arbetar efter en gemensam bild av vad progressionen består i. I kontrast till det beskrivs matematikundervisningen i det svenska bedömningsstödet som "ett utforskande av ett landskap" och ingen tydlig progression framgår mellan de olika delarna av matematiken. Det är knappast rimligt att förvänta sig progression i statistiska eller geometriska koncept annat än på trivial nivå om inte aritmetikens grunder etablerats för eleven.

Flera andra exempel kan ges där elever utan en stabil grund gång på gång kommer att ställas inför omöjliga uppgifter i matematik. Ingen kommer att gilla matematik om man inte har möjligheten att lyckas att förstå det som undervisningen gäller.

---

<sup>152</sup> Mighton, Dr. J. (2003). *The Myth of Ability: Nurturing Mathematical Talent in Every Child*. New York: Walker & Company.

<sup>153</sup> <http://jumpmath.org/cms/sites/default/files/Vancouver%20School%20Board%202007.pdf>.

<sup>154</sup> <http://www.slideshare.net/OECDDEDU/strong-performers-and-successful-reformers-in-pisa-2012-lessons-for-sweden-31396709>.

<sup>155</sup> Hirst, P. (1974). *Knowledge and the curriculum. A collection of philosophical papers*. London: Routledge.

Den pedagogiska metod som gäller i dag, som har betoningen på att alla lär sig matematik på olika sätt,<sup>156</sup> försvårar bedömningen av svenska elevers färdigheter och kunskaper i matematik. Synsättet leder till att bedömningen till en del görs med beskrivande fritext, vilket i sin tur begränsar möjligheten till insamling och jämförande analys av resultaten.

Skolverkets nuvarande bedömningsstöd för matematik<sup>157</sup> bygger mycket på tidigare dokumentation.<sup>158 159</sup> Det är ett rikt material med god systematik och väl underbyggt innehåll. Dock finns det utrymme för ytterligare förenkling och förtydligande. Materialet ska nu revideras efter uppdraget om att bedömningsstöd ska förberedas för bred användning i skolans tidigare stadier. Information om vilken revision man siktar mot finns inte att tillgå. Liksom för bedömningsstödet i svenska/läsförståelse bör insamlandet av data datoriseras för att säkerställa aggregering och användning inom skolans hela planeringsarbete.

### 5.3 Förslag och bedömningar

5.3.1 Det ska införas en skyldighet för huvudmännen att använda vissa bedömningsstöd i årskurs 1

**Förslag:** Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer ska få meddela föreskrifter om skyldighet för huvudmän inom skolväsendet att använda bedömningsstöd i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan.

**Bedömning:** I grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan bör ett nationellt bedömningsstöd användas i årskurs 1 i svenska, svenska som andraspråk och matematik. Statens skolverk bör ges i uppdrag att ta fram forskningsbaserade bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling och matematik för obligatoriskt bruk i årskurs 1 i grundskolan och motsvarande skolformer. Närmare om bedömningsstöden bör regleras i förordning.

<sup>156</sup> Skolverket 2012. Bedömning för lärande i matematik för årskurs 1–9.

<sup>157</sup> Skolverket 2012. Bedömning för lärande i matematik för årskurs 1–9.

<sup>158</sup> Pettersson, A. (1990). Att utvecklas i matematik. En studie av elever med olika prestationsutveckling. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

<sup>159</sup> Pettersson, A., Olofsson, G., Kjellström, K., Ingemansson, I., Hallén, S., Björklund Boistrup, L & Alm, I. (2010). Bedömning av kunskap – för lärande och undervisning i matematik. Matematikdidaktiska texter Beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund. Del 4. Stockholm: Institutionen för matematikämnet och naturvetenskapsämnenas didaktik, Stockholms universitet.

## Skälen för förslaget och bedömningen

### *Behov av en skyldighet att använda bedömningsstöd*

Den senaste PISA-studien från 2012 visar att skillnaderna i skolresultat mellan skolor fortsätter att öka, samtidigt som skillnaderna i resultat inom skolor är fortsatt hög. Utvärderingar av pedagogisk praktik, bedömningspraktik och betygssättning stödjer antagandet att bedömningskulturen i sin helhet behöver förbättras i skolan både genom utbildning, uppföljning och genom förtydliganden i regleringar. Kvalificerade bedömningar för lärande är kärnan i god pedagogik och didaktik.

Grundläggande färdigheter i svenska och matematik är en förutsättning för att klara skolan. Det finns därför anledning att fokusera insatserna av bedömningar och bedömningsstöd under de tidigare åren i skolan. Kravet på användning av bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling redan i årskurs 1 avspeglar vikten av att alla tidigt ska nå god förmåga i läsning och skrivning. Kravet på användning av bedömningsstöd i matematik avspeglar behovet av att förbättra resultaten i matematik genom att en tydlig progression kan dokumenteras för varje elev. Med systematiskt användande av bedömningsstöd blir utebliven progression i kunskapsutvecklingen i olika ämnen tidigt upptäckt och därmed kan relevanta åtgärder snabbt sättas in. En bred användning av bedömningsstöd kan aktivt bidra till att tidigt identifiera behov av stöd och ge möjlighet att sätta in stödåtgärder för de elever som inte bedöms nå kunskapskraven i årskurs 3.

Genom att tidigt och kontinuerligt använda bedömningsstödet får även skolans rektor en tydlig information om hur resurserna bäst bör fördelas utifrån elevernas behov. Sammanställningar från samma bedömningsstöd ger med tiden god jämförbarhet och transparens och ökar även motivationen att förbättra den lokala bedömningspraktiken. Ett nationellt bedömningsstöd ökar således förutsättningarna för att eleverna får en likvärdig utbildning av hög kvalitet.

Mot ovanstående bakgrund görs bedömningen att det finns ett behov av att införa en skyldighet för huvudmännen inom den obligatoriska skolan att använda bedömningsstöd för att säkerställa att eleverna får en likvärdig utbildning och, om behovet finns, får det stöd eller särskilda stöd de har rätt till för att lyckas med sin skolgång. Närmare om bedömningsstöden bör regleras på förordningsnivå.

### *Ett enhetligt och nationellt utformat bedömningsstöd*

Ett gemensamt bedömningsstöd ger lärarna en gemensam begreppsapparat kring bedömning, progression och kunskapskrav. Det är därmed också en viktig åtgärd för att utveckla det kollegiala samtalet. Som nämnts i avsnitt 5.2.1 finns det mycket goda erfarenheter i

skolorna som använt ett enhetligt bedömningsstöd som gör det möjligt att jämföra olika klasser, skolor och områden.

Sverige har ett decentraliserat skolsystem och det är av stor betydelse för huvudmannen, och även för t.ex. Skolinspektionen, att kunna följa verksamheten. För att alla elever ska ges de bästa förutsättningar att nå kunskapskraven bör bedömningarna göras med likvärdiga utgångspunkter, med rimligt samstämmig metodik – som dock måste få vara anpassad till eleverna – och utifrån de nationellt fastställda kunskapskraven. Detta möjliggörs om bedömningen görs med enhetligt underlag och i en gemensam praktik. Det bedömningsstöd som huvudmän och skolor ska använda bör därför vara enhetligt och nationellt utformat.

*Bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling och matematik i årskurs 1*  
Grundläggande färdighet i svenska språket, inklusive läsning och skrivning, är avgörande för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig undervisningen i skolans övriga ämnen. Det är därför centralt att tidigt följa färdighetsutvecklingen inom läsning och skrivning. Matematiken har på samma sätt en grundläggande betydelse för barnets egen utveckling av tänkande men också som grund för andra ämnen i senare stadier. Resultatutvecklingen i matematik är nu sådan att det behövs flera olika åtgärder för att åstadkomma bättre resultat. Ett verksamt medel i den riktningen är att använda bedömningar för progression. För att alla elever tidigt ska få förutsättningar att nå god förmåga i läsning och skrivning samt i matematik bör en skyldighet att använda bedömningsstöd i dessa ämnen införas i årskurs 1 i grundskolan och motsvarande skolformer.

Skolverket bör ges i uppdrag att ta fram dessa bedömningsstöd. Bedömningsstöden bör utgå från relevant forskning inom området, vara lättillgängliga, ha en standardiserad utformning samt kompletteras med diagnostiskt material till stöd för bedömningar. Bedömningarnas kommunikativa funktion till eleven, föräldrarna, övriga lärare och rektorn förstärks också av om mallarna är enkla. Bedömningsstöden bör i övrigt utgå från den inriktning som anges i denna promemoria. Bedömningsstöden i läs- och skrivutveckling bör även konstrueras i samklang med kunskapskravet i läsförståelse i årskurs 1.



## 6 Diskussion om kunskapskrav

Språkutvecklingen, liksom förmågan att läsa och skriva, är starkt förknippad med att lyckas i skolan och därmed möjligheten att senare etablera sig socialt och på arbetsmarknaden. Varje barn som inte tidigt når tillräcklig automaticitet i läsningen kommer längs hela utbildningsresan få kämpa för att hänga med och klara de övriga kunskapskraven. Problem med läs- och skrivförmåga medför svårigheter att klara de andra ämneskraven under skoltiden.<sup>160</sup> Skolinspektionen har dessutom visat att uppföljningen av elever som inte snabbt etablerar läs- och skrivförmåga, i normalfallet inte är av tillräcklig kvalitet.<sup>161</sup> Tanken att etablera en lägsta norm för hur långt läs- och skrivförmågan ska ha nått i årskurs 1, ger en tydlig signal från skolans uppdragsgivare om frågans prioritet. En sådan lägsta norm gör det också möjligt att samla och analysera data som visar om undervisningen motsvarar uppdragsgivarens kvalitetsmål. Dessutom blir det möjligt att vid tillsyn av huvudmannen eller Skolinspektionen se om skolan med kraft sätter in nödvändiga åtgärder för att alla ska få den nödvändiga grunden.

Det fastställda kunskapskravet för lägsta godtagbara nivå för årskurs 1 måste naturligtvis vara helt i samklang med kunskapskravet i svenska och svenska som andraspråk i årskurs 3 och det nationella ämnesprovet i svenska och svenska som andraspråk i årskurs 3, liksom med de bedömningsstöd som ska vara obligatoriskt för läsning och skrivning. Det betyder att nuvarande bedömningsstöd som Skolverket tagit fram<sup>162</sup> kommer behöva revideras på denna punkt. Medan ämnesprovet i årskurs 3 testar muntlig förmåga, läsförmåga, läsförståelse och skrivande som svar på fråga och slutligen förmågan att kunna skriva en förklarande faktatext kan kunskapskravet för årskurs 1 konstrueras som en rent pragmatisk färdighetsmätning för att kontrollera att läs- och skrivprocessen kommit igång och att eleven har en begynnande förståelse för språkets struktur.

Det är mycket viktigt att varje skola har beredskap för att ge stöd i form av extra anpassningar eller särskilt stöd, vilket bl.a. omfattar åtgärder på skol-, klassrums- och elevnivå, i de fall man ser att kunskapskravet inte kommer att nås. Samtidigt som ett nytt kunskapskrav etableras, är det också viktigt att framhålla dess formativa funktion som avstamp i en skola där alla lär sig och går framåt.

<sup>160</sup> NCM-rapport 2002:2 Läs- och skrivsvårigheter och lärande i matematik Görel Sterner & Ingvar Lundberg.

<sup>161</sup> Skolinspektionen Rapport 2011:8 Läs- och skrivsvårigheter /dyslexi i grundskolan Kvalitetsgranskning.

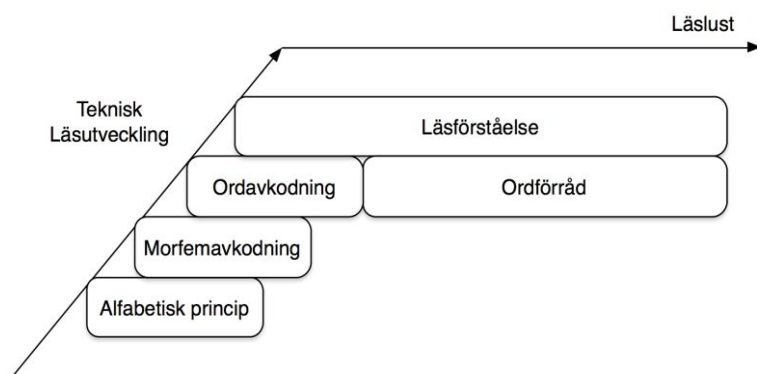
<sup>162</sup> Skolverket 2012. Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk i GRUNDSKOLANS ÅRSKURS 1–6 Nya Språket lyfter!

I sammanhanget är det angeläget att påpeka att sannolikt över en tredjedel av alla barn, som kommer till årskurs 1 via hem, förskola och förskoleklass, uppfyller de krav som en norm skulle ange redan vid tiden för start i årskurs 1. Den delen av eleverna behöver behålla sin utbildningsutmaning samtidigt som de barn som inte nått dit måste hjälpas framåt intensivt. En lyckad insats för att få alla barn med på läståget är sannolikt den viktigaste reformen för att utjämna effekterna av olikheter i socioekonomisk bakgrund.<sup>163</sup> En bra förskola dämpar de effekterna men kan inte göra hela jobbet. Ju fler barn som får en tidig automatisk avkodning som tecken på god utveckling av sin läsning desto mer kan skolans resurser för specialpedagogik användas för de som verkligen behöver stöd och mindre för dem som med väl fungerande normalpedagogik bör klara sig bra i skolsystemet.<sup>164</sup> Barns språkliga förmåga vid skolstarten är sannolikt i hög grad en effekt av eller påverkas av föräldrarnas utbildningsbakgrund.

### 6.1 Precisering av ett nytt kunskapskrav för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 1

De flesta barn börjar skolan med ett talat språk, en grundläggande användning av grammatik, insikter i hur ett samtal går till och hur man förmedlar enkel information. Basen anses vara densamma oavsett språkbakgrund. Det finns sannolikt en skillnad i storlek på ordförråd som samvarierar med socioekonomisk bakgrund även om de flesta sannolikt har ett ordförråd på 5 000–10 000 ord.

Figur 15



Läsförmåga har fyra distinkta komponenter där den grundläggande förståelsen att en grafisk krumelur motsvarar ett specifikt ljud är ett viktigt första steg (den alfabetiska principen). Ett andra steg är att bygga automaticitet i avkodningen av ljudbärande delar av ord (morfem). Ju

<sup>163</sup> Ingvar, M. (2008). *En liten bok om dyslexi*: Natur och Kultur. 1–136.

<sup>164</sup> Skolinspektionen Rapport 2011:8 Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i grundskolan, Kvalitetsgranskning.

längre språkutvecklingen går desto mer kommer helordsavkodning att ske, särskilt för ord som är vanliga. Sedan kommer mängdträningen i läsning som är grunden för excellens i läsförståelse och ordförråd. Alla moment behöver tränas och alla träningsmoment måste upplevas som meningsfulla och tilltalande.

## 6.2 Kunskapskravet formuleras neutralt i förhållande till läsinlärningsmetod

Läsinlärningsmetoder har tidvis varit omgivna av en het debatt och metoder som använder sig av strategin ”del till hel” har ställts emot ”hel till del”. Trots att det så kallade läskriget pågick under ett par decennier fanns väldigt lite substans för att påstå att en metod var överlägsen en annan. Vid en vetenskaplig genomgång framkom tydligt att metodvalet var underordnat lärarens kompetens.<sup>165</sup> Myrbergs fynd om hur kritisk lärarkompetensen är för att lyckas att ge barn en god läsförmåga kontrasterar mot verkligheten och lärarutbildningens innehåll. Under en handfull år fram till 2005 omfattade inte examensordningen krav på kunskaper i läs- och skrivinläring för lärare som utbildade sig för de tidiga stadierna. Kulturen med en avvaktande hållning till bedömning har bidragit till de problem som finns i dag.

För läsinläring fanns metoden som Maja Witting beskrivit och som tillämpats brett i skolsystemet.<sup>166</sup> Metoden syftar till att man ska utgå från språkets delar som tränas metodiskt så att barnet upptäcker och förstår språkets struktur. Ett motsatt angreppssätt finns inom LTG-metoden (läsning på talets grund) som i stället utgår från helheten och förståelsen för att sedan låta barnet upptäcka språkets struktur.<sup>167</sup> Utgångspunkten är att läsningen inte betraktas som en teknisk färdighet utan som en språklig kommunikation. Detta synsätt motsägs av en del av de ganska tekniskt inriktade instruktioner som ingår i metodinstruktionen. Den traditionella metoden bygger på att man tränar enskilda moment för att så småningom sätta ihop delarna till en helhet. Företrädare för denna metodik menar att en metod som fungerar ska leda till att alla som har förutsättningar för att lära sig att läsa också ska klara av det under de tre första skolåren.<sup>168</sup> Det är tydligt att olika metoder har haft radikalt olika teoretiska utgångspunkt och grundantaganden. Trots detta finns inga större kvantitativa studier som studerat måluppfyllelse vad gäller läsfärdighet i till exempel årskurs 3 för respektive metod. En genomgång av grundmetodernas innehåll och flera arbeten av kvalitativ karaktär, visar att lärarnas arbetssätt präglas av en pragmatisk hållning

<sup>165</sup> Myrberg, M. (2003). Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter. Stockholm: Skolverket.

<sup>166</sup> Witting, Maja (1985). Metod för läs- och skrivinläring. Falköping: Ekelunds förlag.  
Witting, Maja (1990). Grundelement i Wittingmetoden. Falköping: Ekelunds förlag.  
Witting, Maja (1998). Före läs- och skrivinläringen. Solna: Ekelunds Förlag.

<sup>167</sup> Leimar, Ulrika (1979). Arbeta med LTG 1. Lund: LiberLäromedel.

<sup>168</sup> Liberg, Caroline (1993). Hur barn lär sig läsa och skriva. Lund: Studentlitteratur.

där synsättet ”hel till del” respektive ”del till hel” samsas. Samtliga metoder har i olika grad varit i bruk under den långa perioden av fallande läsfärdighet som nu varat i minst två decennier. Det finns därför anledning att anta att metodvalet är av mindre betydelse för slutresultatet än en kontinuerlig kvalificerad bedömning av den enskilde elevens progression mot god läsförmåga som utförs av en kompetent och engagerad lärare. Barn med läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, tillhör de som kan behöva väsentligt större träningsmängder av basala avkodningssteg än sina jämnåriga utan avkodningssvårigheter. Det ställer stora krav på lyhördhet och beredskap på olika elevbehov när målet så tydligt är att alla ska klara läs- och skrivmålen tidigt i skolan.

Av stor betydelse för nedgången i läsförmåga är den förändrade bedömningskulturen och förmågan generellt till bedömning inom ramen för det pedagogiska arbetet.<sup>169</sup> Samtidigt blir det tydligt att ett bedömningsstöd för läsning inte bör begränsas till en enskild metods terminologi eller idéinnehåll, eftersom det vetenskapliga underlaget för att sätta en metod framför en annan inte är säker. Däremot bör ett bedömningsstöd innehålla komponenter för att bedöma avkodning, läshastighet, vokabulär och läsförståelse. Särskilt kritiskt är avkodningssteget som uppvisar mycket stor variation mellan barnen och hos vissa redan klaras av i förskolan medan andra behöver intensiv en-till-en träning för att klara av det. Adekvat träning i förskolan av fonologisk medvetenhet underlättar skolans arbete med läs- och skrivförmåga. Lundberg, Frost och Petersen<sup>170</sup> använde ett särskilt träningsprogram dagligen under åtta månader för att undersöka vilka faktorer som hade betydelse för läsutvecklingen. Resultatet visade att de som erhållit träning i fonologisk medvetenhet uppvisade klart bättre prestation framförallt i att identifiera och manipulera fonem i ord. Barn som varit med i den lustfyllda träningen hade väsentligt bättre utveckling av språk, läs och skriv de första åren i skolan. Den så kallade ”Bornholmsmetoden” har i dag en spridning i svensk förskola.

I GERS/ CEFR (se avsnitt 5.2.1) görs den pragmatiska bedömningen att språkutveckling vilar på en komplex process som till en del är generativ, dvs. att enskilda delar som lärts öppnar helt nya möjligheter för individen själv att ta processen vidare. Ett exempel på generella inlärningsprinciper är att det krävs en viss teknisk nivå i läsningen för att den ska kunna bli en lustfylld upplevelse. En annan viktig sådan princip är att

---

<sup>169</sup> Hattie, J. (2012). *Synligt Lärande för lärare*. Stockholm: Natur och Kultur 1–331.  
 OECD-PISA. (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies And Practices*. from <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf>., Westerlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: Natur och Kultur 1–335*.

<sup>170</sup> Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O-P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23 (3), 263–83.

mängdträning är viktig för inläring av färdigheter. Likaså att automaticitet av grundfunktioner spelar stor roll för hur långt man kommer nå i den sammansatta högre funktionen. Att förstå helheten motiverar delträningen och delträningen hjälper att förstå helheten. Genom åren har ett stort antal system för att mäta progression mot läsande och läsförståelse använts. Flera har koncentrerat sig på den primära avkodningen medan andra täckt in större delar av läsprocessen. Debatten har tidvis varit högljudd och en del har hävdat att den ena aspekten är den helt avgörande. Här lämnas den debatten med ett enkelt konstaterande att båda behöver utvecklas och att läsförståelse inte kan nås om inte den underliggande avkodningen har nått en viss nivå. Inte heller kan läslust infinna sig om läsandet som sådant belastar arbetsminnet onödigt mycket och upplevs som arbetsamt.

Vardera av byggstenarna avkodning, ordförråd och läsförståelse kan vara begränsande för barnets vidare väg i skolan. Kunskapskravets utformning utgår från att det gemensamma resultatet för en klass ska kunna påvisa att pedagogiken varit god. För den enskilde eleven har kunskapskravet betydelsen att tydligt identifiera de som behöver och har rätt till extra insatser för att komma vidare.

Som stöd vid bedömningen om barnet nått kunskapskravet bör ett diagnosmaterial tas fram. Nivåbestämningen bör utgå från bedömningsstödet *Nya Språket lyfter* och Høien, T. & Lundberg, I. (1992). *Dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur. Likaså bör det koordineras med GERS/CEFR (se avsnitt 5.2.1). Utgångspunkten är att den individuella bedömningen ska kunna ske under kort tidsrymd och kunna upprepas vid behov.

En fullständig bedömning av en elevs språkutveckling bör göras med ordinarie bedömningsstöd. Bedömningen av kunskapskravet är mer avgränsat för att medge upprepning, enkel dokumentation och ställningstagande till åtgärder på elev- och klassnivå.

### 6.3 Bedömning och kunskapskrav

#### 6.3.1 Kunskapskrav i läsförståelse bör införas i årskurs 1

**Bedömning:** Kunskapskrav i läsförståelse bör införas i årskurs 1 i grundskolan, sameskolan och specialskolan.  
Skolverket bör få i uppdrag att ta fram sådana kunskapskrav.

#### Skälen för bedömningen

##### *Behov av kunskapskrav i årskurs 1*

Att elever just har en god läs- och skrivförmåga är helt avgörande för hur väl de lyckas nå kunskapskraven i alla grundskolans ämnen och även hur de lyckas med fortsatta studier. Läsförmåga förmedlar även abstrakt tänkande och är därmed viktig för att kunna lära matematik. Det har vidare en avgörande betydelse för möjligheten till sysselsättning och till att vara aktiva samhällsmedborgare. Som nämnts i avsnitt 2 visar dock bl.a. de internationella undersökningarna PISA och PIRLS att svenska elevers läsförmåga har försämrats under en längre period.

Det är av stor vikt att insatserna sätts in tidigt eftersom det finns starkt forskningsstöd för att stöd och stimulans utifrån elevernas behov redan i början av grundskolan är viktigt för att förebygga att eleverna senare utvecklar problem med läsförståelsen. Skolans uppgift är att kompensera för skillnader i elevernas förutsättningar. Tidiga insatser stärker skolans möjlighet att bryta kopplingen mellan elevernas resultat i bl.a. läsförståelse och föräldrarnas utbildningsnivå.

Att införa ett kunskapskrav redan i första klass tydliggör även kravet att alla elever, snabbast möjligt, ska nå automaticitet i avkodning av text samt kombinera dessa färdigheter med förståelsemoment. En icke automatisk läsning är även ett stort hinder för att eleverna ska lyckas i skolans övriga ämnen vars kunskapsinhämtning och redovisning nästan helt och hållet vilar på det skrivna språket. Elevernas skrivutveckling ligger nära deras utveckling av läsförståelsen och delar av den tidiga skrivfunktionen bör därför ingå som en del i kunskapskravet i läsförståelse i årskurs 1.

En tidig avstämningsspunkt för läsförståelse innebär en betoning av vad som ska uppnås första året i skolan. Skillnaden mot nuvarande ordning är begränsad eftersom det redan i dag finns kunskapskrav i svenska i årskurs 3, 6 och 9. Det finns dessutom ett centralt innehåll i svenska för årskurs 1–3 där studieobjekt för tidig läs- och skrivinlärning ingår. Detta bör därför inte ses som ett merarbete för läraren. Det bör också i detta sammanhang betonas att litteraturen tydligt anger hur avgörande läs- och skrivkunighet är för möjligheten att gå i skolan. Detta kombinerat med att dagens resultat visar att många barn inte ges det viktigaste verktyget för att kunna gå i skolan. Likaså finns det övertygande data som visar att

stöd och åtgärder för barn som inte kan förväntas nå kunskapskraven visar brister i systematik och effektivitet.

Vidare leder införandet av ett kunskapskrav till ytterligare en tydlig uppföljningsmöjlighet som i sin tur stödjer det systematiska kvalitetsarbetet i skolan. Enligt skollagen (2010:800) ska en elev skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen om det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås (3 kap. 5 a §). Om det kan befaras att en elev, trots sådana anpassningar, inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska en anmälan till rektorn göras och rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd utreds (3 kap. 8 §). Genom ett kunskapskrav redan i årskurs 1 får huvudmän, rektorer och lärare ytterligare ett verktyg för att följa upp elevernas kunskapsutveckling i syfte att tidigt upptäcka elever i behov av stöd och särskilt stöd och sätta in relevanta stödinsatser.

*Utgångspunkter för utformning av kunskapskrav i läsförståelse i årskurs 1*

- Eleven kan snabbt uttala ljuden som förknippas med enskilda bokstäver och känner igen alla bokstäver i alfabetet.
- Eleven kan tillämpa den alfabetiska principen. Eleven kan ljuda sig fram högt eller tyst vid mötet med ett nytt ord.
- Eleven känner igen språkets vanligaste ord och läser med helordsprincipen.
- Eleven kan dela upp talade ord i enstaka ljud och kan genom att koppla dessa till motsvarande bokstäver återge orden i skrift.

Mot bakgrund av ovanstående bör Skolverket få i uppdrag att ta fram kunskapskrav i läsförståelse i årskurs 1 i grundskolan och motsvarande skolformer i enlighet med gällande struktur för kunskapskrav i grundskolan.

## 7 Diskussion om betyg och ytterligare forskningsbaserade argument

Det är inte möjligt att diskutera förändringar i betygssystemet utan att samtidigt spegla den kultur av motstånd mot betyg och kunskapsmätning som haft, och delvis har, stort inflytande på skolans utformning. Motståndet mot betyg är inte bara en svensk företeelse men här har den präglat både debatten och policyn ovanligt länge, under snart fyra decennier. En del svenska debattörer använder internationella data förhållandevis liberalt, utan att överväga deras inferens i svenska förhållanden. Betygsättning är en sambedomning av flera olika komponenter och det kan vara svårt att uppnå fullständig rättvisa och reliabilitet (se ovan) i ett så komplext system. En tydlig observation är dock att frånvaron av betyg i årskurs 1–7 under flera decennier, sammanfaller med en period av snabbt sjunkande elevresultat när det gäller språkförmåga, matematik och problemlösning. Det gäller särskilt i jämförelsen med andra OECD-länder.

Detta uppdrag ska spegla belagda argument för och emot betyg och göra en bedömning av risk respektive nytta med ett införande av betyg i lägre årskurser. Här följer en kort genomgång av argument för och emot betyg som en bakgrund till fortsatt ämnesgenomgång.

Betyg kan anses ha tre uttalade huvudfunktioner:<sup>171</sup>

- ge information om elevernas kunskaper och färdigheter,
- främja elevernas motivation, och
- tjäna som urvalsinstrument för nästa nivå i utbildningssystemet.

En viktig fråga är därför om betygen kan förutsäga resultaten i högskolestudier eller om man lika gärna kan använda andra urvalsinstrument, som till exempel högskoleprov. Enstaka studier visar att målrelaterade betyg är bättre på att förutse kommande studieresultat än både relativa betyg och högskoleprov. Gustafsson och Carlstedt (2006)<sup>172</sup> menar att den generella kognitiva förmågan förutser kunskapsresultat och detta avspeglas i högskoleprovets resultat. Betyg verkar innehålla ytterligare en komponent som skulle kunna sammanfattas som "attityd till att gå i skolan", vilket ger en än bättre förutsägelse om hur högre studier kommer klaras av. Detta ger legitimitet till betyg som instrument för urval för senare studier. Samtidigt behöver betygens två andra funktioner – information om elevernas kunskaper och betydsättning för motivation – också värderas i sammanhanget.

<sup>171</sup> SOU 1977:9 Betyg i skolan. Betänkande av 1973 års betygsutredning.

<sup>172</sup> Gustafsson, J.-E., & Carlstedt, B. (2006). Abilities and grades as predictors of achievement: The Encapsulation theory. Symposium "The investment theory of intelligence: New evidence, new challenges" Annual meeting of the American Psychological Association, New Orleans, August, 2006.



Tabell 5. SWOT- analys av betygens effekt i klassrummet. Analysen är upprättad efter genomgång av argument. Figuren gör inte anspråk på att till fullo spegla alla argument i betygsdiskussionen.

	<b>Styrkor</b>	<b>Svagheter</b>
<b>I klassen</b>	<p>Elever insocialiseras tidigt i normaliserad bedömning            Driver progressionstänkande hos pedagogen            Bidrar till systematisk bedömningskultur            Tydlighet i kommunikation till elev och föräldrar            Signalverkan att resultat räknas            Motiverande för flertalet elever            Driver resultatfokus i undervisning            Tidiga varningssignaler om att elev behöver stöd</p>	<p>Svag metodik för bedömning hos pedagoger            Ökad arbetsbörda för lärare            Snävar in pedagogisk frihet            Svagpresterande elever blir demotiverade på får negativ påverkan på självbild</p>
	<b>Möjligheter</b>	<b>Hot</b>
<b>I Skola/Samhälle</b>	<p>Tidig varning att en klass behöver stöd            Basmaterial för skolledningens bedömning av utbildningsresultat            Tidig systematisk bedömning av resursbehov inom enhet            Heltäckande robust system för selektion till senare studier</p>	<p>Allmänhetens tillit till skolan kan rubbas            Bristande kvalitet i betygsättningen kan riskera tilliten            Avsaknad av compliance från lärarutbildningar</p>

Betygssystemet har inte varit konstant och robust över tid vilket gör att det nästan inte finns några tillförlitliga långsiktiga data. Huvuddelen av robusta data är härledda ur tvärsnittstudier, vilket begränsar deras inferens och användbarhet. Övergången från det relativa betygssystemet till målrelaterade betyg kan ses som att staten velat betona betygens informerande och motiverande funktion. Betygen tenderar också att spegla faktorer utöver kunskap och färdigheter, exempelvis attityder och motivation.<sup>173</sup>

## 7.2 Betyg: argument för och emot

Argumenten mot betyg anger ett flertal risker där framför allt stämplingstemat dominerar. Man menar att en elev med svaga betyg blir omotiverad inför ytterligare ansträngning. Ofta anges undersökningar och forskningsresultat som stöd för detta. Som i all forskning har publicerade resultat olika kvalitet och interferens. Betyg är bara en av flera metoder för olika typer av återkoppling som samverkar eller motverkar varandra. Till exempel kan betyg i en kultur som inte tillämpar formativ bedömning ha en effekt, medan de har en annan effekt i en klassrumskultur som är starkt präglad av progression och formativa moment. Det finns därför anledning att skärskåda den vetenskap som argumentationen bygger på när det gäller betygens effekt i klassrummen och för den enskilde eleven.

<sup>173</sup> Alexander, W. P. (1935). Intelligence, concrete and abstract. *British Journal of Psychology Monograph Supplement*, 19.

Betygens effekt på studiemotivation och långsiktiga resultat är omdebatterad. Sjögren<sup>174</sup> studerade effekterna i en grupp elever som gick i skolan 1982, då skolan slutade ge betyg. Studien har en pragmatisk design som ger viktiga indikationer på de effekter som betyg kan ha på kommande livsförutsättningar. En viktig slutsats var att elever från hem där föräldrarna hade kortare utbildning inte gynnades av att man tog bort betygen. Andelen av dessa elever som avslutade gymnasieskolan sjönk nämligen i samband med att betygen togs bort. Sjögren fann även att flickors utbildningslängd gynnades extra mycket av att få betyg, särskilt om de hade föräldrar med kortare utbildning. Även pojkars utbildningslängd gynnades av betyg om föräldrarna hade kort utbildning. Endast för pojkar med akademiskt utbildade föräldrar gick trenden i motsatt riktning. För alla dessa resultat är effektstorleken måttlig, motsvarande  $\approx 1/5$  av huvudeffekten av skillnader i föräldrautbildning. Effekterna var tydligare hos de barn som aldrig exponerats för betyg än för dem där betygen upphörde under skolgången. Dessa forskningsresultat talar mot reformen som tog bort betygen. Vissa experimentella data understödjer fynden att skriftliga omdömen påverkar studieresultatet positivt med förvånansvärt starka siffror.<sup>175</sup> Väsentligen samma material har betygsforskaren Alli Klapp Lekholm och medarbetare studerat.

I kontrast till Sjögrens visar data<sup>176</sup> från en korttidsuppföljning negativa effekter av att få betyg för svagpresterande elever men positiva effekter för högpresterande. En intressant och viktig observation i den studien var att effekten av betygens ”motiverande funktion” var relaterad till betyget man tidigare erhållit. Det ska framhållas att studien vilar på erfarenheter från en period då betyg som fenomen var mycket ifrågasatt. Flera delfrågor omkring betyg besvaras inte av studien (långtidsuppföljning, betydelsen av tidig insocialisering i betyg, betygens betydelse för lärarnas inställning till progression och bedömning etc.).

---

<sup>174</sup> Sjögren, A. (2010). Graded children – revidence of long-run consequences of school grades from a nationwide reform. Uppsala: IFAU – Institute for Labour Market Policy Evaluation.

<sup>175</sup> Azmat, Ghazala and Nagore Iriberry (2009), ”The Importance of Relative Performance Feedback Information: Evidence from a Natural Experiment using High School Students”, CEP Discussion Paper no 915.

Bandeira, Oriana, Valentino Larcinese and Imran Rasul (2009), “Blissful Ignorance? Evidence from a Natural Experiment on the Effect of Individual Feedback on Performance”, mmo.

<sup>176</sup> The Effect of Being Graded on Later Achievement – Evidence from 13– Year Olds in Swedish Compulsory School Alli Klapp, Christina Cliffordson and Jan-Eric Gustafsson.

Ett huvudargument som identifierats är att betygen inte är tillförlitliga. Bland annat finns studier som visat att lärare inte förstått betygssystemets kvalitativa och förståelseinriktade synsätt på kunskapsbildning.<sup>177</sup>

Argument återfinns i resonemang som Alli Klapp Lekholm kommit fram till i flera studier. Den vetenskapliga metod som använts är genomgående korrelativ statistik med regressionsanalys, inom ramen för The Gothenburg Educational Longitudinal Database (GOLD).<sup>178</sup> Underliggande data härrör från  $\approx 100\,000$  elevers betygdata som körts emot resultat i nationella prov samt socioekonomiska data. Den främsta faktorn ur denna analys var resultatens samvariation med resultaten i nationella prov. Det fanns en oförklarad skillnad mellan resultaten i nationella prov och betygssättningen som var till fördel för barn med svag socioekonomisk bakgrund. Det ska påpekas att denna studie drog ytterst försiktiga slutsatser eftersom man inte kunde avgöra om den ämnes-gemensamma variationen härrörde från relevanta eller irrelevanta faktorer. Resultaten på individnivå analyserades vidare ur genus- och socio-ekonomiskt perspektiv.<sup>179</sup> Här kompletterades också data med en enkätundersökning där eleverna fick uppge attityder till skola, skolarbete och egen ställning i skolan. Den självrapporterade motivationen samvarierade med den generella betygsfaktorn, medan andra faktorer, som upplevd egen förmåga, korrelerade mer med enskilda ämnesbetyg. Flickor fick bättre betygsutdelning i svenska och engelska än resultaten i de nationella proven motiverade, men det gällde inte i matematik. Liksom tidigare forskning talar dessa data för att orsaken till skillnaden mellan flickor och pojkar ligger i en blandning av olikheter i mognadstakt<sup>180</sup> och förväntanseffekter av etablerade genusmönster.<sup>181</sup> Ett viktigt fynd är att den generella faktorn i betygssättningen (som är utanför samvariationen med ämnesspecifika resultat), gynnade flickor men, möjligen mer förvånande, även gynnade barn vars föräldrar hade kortare utbildning.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att många studier och utredningar på området har en dålig underbyggnad när det gäller beteendeobservationer. Kvaliteten i studiedesignen behöver förbättras

---

<sup>177</sup> Selghed, Bengt (2011). *Betygen i skolan: kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. 2. uppl. Stockholm: Liber.

<sup>178</sup> Lekholm, Alli Klapp and Cliffordson, Christina (2008) 'Discrepancies between school grades and test scores at individual and school level: effects of gender and family background', *Educational Research and Evaluation*, 14:2, 181–199.

<sup>179</sup> Lekholm, Alli Klapp and Cliffordson, Christina (2009) 'Effects of student characteristics on grades in compulsory school', *Educational Research and Evaluation*, 15:1, 1–L23.

<sup>180</sup> SOU 2010:52 *Biologiska faktorer och könsskillnader i skolresultat*, Martin Ingvar.

<sup>181</sup> Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014, April 28). Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036620>.

och isolering av betygseffekterna från andra effekter är ofta svag i betygsstudier. Det tycks inte finnas några övertygande studier som visar vilken betydelse tidig insocialisering med betyg har. Inte heller har några experimentella studier av samverkan mellan formativ bedömning och betyg kunnat hittas.

Internationella data har genomgående en svag koppling till svenska förhållanden. Även om betygsdebatt förekommit och förekommer i andra länder, har intensiteten inte nått samma nivå, och framför allt inte fått lika stort inflytande på lärarutbildningarna. Detta har bl.a. visat sig i att det under flera decennier inte i examensordningen ställts krav på kunskaper om bedömning och betyg för en lärarexamen. Som nämnts tidigare rättades dock denna brist till under 2005 då det i högskoleförordningen infördes bestämmelser att det för lärarexamen med inriktning mot undervisning i grundskolans senare år och gymnasieskolan krävs att studenten ska ha fördjupad kunskap i att analysera och bedöma elevs kunskapsutveckling samt ha god kunskap i betygssättning (SFS 2005:401).

### 7.2.1 Tidigare betyg

Sverige har tillsammans med övriga nordiska länder en sen introduktion av betyg i skolan. Perioden 1982 fram till i dag, där betyg gavs först i de senare åren i grundskolan, sammanfaller med en lång period av fallande resultat i skolan och tilltagande skillnader som samvarierar med föräldrars utbildningsbakgrund. Det betyder inte att återinförande av tidiga betyg i sig kommer bryta trenden utan ska ses som en av många åtgärder för att skärpa inriktningen mot progression och förbättring av studieresultat. Inte minst medför införandet av betyg ett krav på ett klart dokumenterat ställningstagande om varje elevs progression. I sin tur ger det ytterligare stabilitet i den formativa bedömningen som på ett tydligare sätt kan integreras i måldiskussionen med eleven och föräldrarna. Införandet av betyg medför att lärarens subjektiva bedömning av en elevs studieframgång måste förankras tydligare i formella bedömningar och i målen för ämnet.

Att ge betyg tidigare innebär en förändring för den lärare som i dag ger betyg med summativ prägel i slutet av årskurs 6, för att sedan lämna av eleverna till nästa stadium. Förändringen innebär att en tidig lägesbedömning genomförs inom stadiet. Därmed kan betygen få en mer formativ inramning i samband med introduktionen för eleven. Ett syfte är att pedagogiken ska bli väsentligt mer fokuserad på måluppfyllelse. Ett annat är att stärka motivationen hos fler elever och därmed erbjuda lärstöd i klassrumssituationen. En kombination av betyg och dokumenterade bedömningsstöd behövs för elevens progression mot lärandemålen.

Betygen tydliggör var skolans stödåtgärder ska sättas in och om insatta åtgärder är effektiva förutsatt att betygen används i resultatuppföljning i

kommande årskurs. Regleringen kring betygssättning bör innefatta tydlighet om stödåtgärder.

Tidigare betyg är en åtgärd som sker i ljuset av en betygskritisk debatt som bara berörts till en del i denna promemoria. Ett viktigt övervägande inför en sådan praxisförändring är att se till att det finns förutsättningar för stabilitet över tid för åtgärden. Som skisserats ovan finns det ett stort värde i att bedömningssystem och betygssystem är robusta och förhållandevis konstanta över tid. Varje förändring i betygsskalor, principer etc. riskerar att försvåra kommunikationen mellan parterna i skolans komplexa värld.

Det är av stor vikt att elevernas resultat följs upp på såväl huvudmannasom skolnivå. Införandet av tidigare betyg ger bättre förutsättningar för en systematisk uppföljning på elev-, klass- och skolnivå och därmed möjligheten att tidigt upptäcka elever i behov av särskilt stöd och vid behov sätta in adekvata insatser. Detta ger även bättre förutsättningar för skolhuvudmän och rektorer att på en övergripande nivå fördela resurser utifrån elevernas behov.

### 7.3 Förslag och bedömningar

#### 7.3.1 Betyg från årskurs 4

##### *Gällande rätt*

Betyg ska sättas i alla ämnen, utom språkval, i slutet av varje termin från och med årskurs 6 i grundskolan, i grundsärskolan om en elev eller elevens vårdnadshavare begär det, och i sameskolan samt i specialskolan från och med årskurs 7 (10 kap. 15 och 16 §§, 11 kap. 19 §, 12 kap. 15 och 16 §§ och 13 kap. 16 och 17 §§ skollagen). Om undervisningen i naturorienterade ämnen och samhällsorienterade ämnen i huvudsak varit ämnesövergripande fram till och med slutet av årskurs 6, får rektorn dock besluta att ett sammanfattande betyg ska sättas för dessa respektive ämnen i årskurs 6 i grundskolan och sameskolan (10 kap. 15 § och 13 kap. 16 § skollagen). Motsvarande gäller i specialskolan i årskurs 7 (12 kap. 15 § skollagen).

När betyg sätts innan ett ämne har avslutats, ska betygssättningen bygga på en bedömning av de kunskaper som eleven inhämtat i ämnet till och med den aktuella terminen. Vid bedömningen ska elevens kunskaper i årskurs 6 i grundskolan, grundsärskolan och sameskolan ställas i relation till kunskapskraven i årskurs 6. Efter årskurs 6 i grundskolan och grundsärskolan ska elevens kunskaper ställas i relation till kunskapskraven i årskurs 9 (10 kap. 19 §, 11 kap. 22 § och 13 kap. 20 § skollagen). Motsvarande gäller specialskolan i årskurs 7–10 (12 kap. 19 § skollagen). När betyg sätts efter det att ett ämne har avslutats ska betyget bestämmas med hjälp av bestämda kunskapskrav (10 kap. 20 §, 11 kap. 22 §, 12 kap. 20 § skollagen).

**Förslag:** Betyg ska i årskurs 4 och 5 sättas vid läsårets slut i alla ämnen utom språkval i grundskolan, grundsärskolan (när betyg sätts) och sameskolan samt i årskurs 5 och 6 i specialskolan.

Rektorn får, i årskurs 4 och 5 i grundskolan och sameskolan samt årskurs 5 och 6 i specialskolan, besluta att ett sammanfattande betyg ska sättas för naturorienterade ämnen och samhällsorienterade ämnen om undervisningen i dessa ämnen har varit ämnesövergripande fram till och med slutet av respektive årskurs.

När betyg sätts innan ett ämne har avslutats, ska betygssättningen bygga på en bedömning av de kunskaper som eleven inhämtat i ämnet till och med det aktuella läsårets slut. Vid bedömningen i årskurs 4 och 5 i grundskolan, grundsärskolan och sameskolan ska kunskaperna ställas i relation till kunskapskraven i årskurs 6. Vid bedömningen i årskurs 5 och 6 i specialskolan ska elevens kunskaper ställas i relation till kunskapskraven i årskurs 7.

### Skälen för förslaget

Olika undersökningar har under en längre period visat att det finns behov av en tidigare och tydligare uppföljning och utvärdering av elevernas kunskapsutveckling och resultat. Betygen är tillsammans med utvecklingssamtal, skriftliga individuella utvecklingsplaner och nationella prov betydelsefulla verktyg för att följa upp och utvärdera elevernas kunskaper och därigenom ge varje elev stöd i rätt tid. Betygssättning innebär myndighetsutövning och ställer större krav på att lärarna mer konsekvent följer upp, utvärderar och dokumenterar elevernas kunskaper. Att introducera betyg tidigare i grundskolan och motsvarande skolformer, än nuvarande årskurs 6 respektive 7, är ett medel för att systematiskt följa upp elevernas kunskapsutveckling i ett tidigare skede.

Tidigare betyg tydliggör skolans roll för lärande i linje med läroplanerna och kunskapskraven. Betygssättning kräver en högre grad av konkretion hos läraren i bedömningen av elevens kunskaper i förhållande till kunskapskraven än ett underlag inför ett utvecklingssamtal och en skriftlig individuell utvecklingsplan. Därmed ger betygen också en naturlig och tydlig fokusering för den enskilde lärarens undervisning mot kunskapskraven. Betygssättning ger därför också ett stöd för en kvalificerad kontinuerlig formativ bedömning i och med att målen för utbildningen hålls tydligt både för lärare och för elev.

Den entydigt summativa rollen av betygssystemet förstärks av den sena introduktionen av betyg i Sverige. Ett tidigare införande av betyg gör att barnen tidigare vänjs vid skolans system för bedömning. Tidigare betyg gör även att bedömningsarbetet ges en ökad betydelse och införande av tidiga betyg ger därför bättre förutsättningar för att ytterligare förstärka den samlade bedömningskulturen i skolans lägre stadier. Eleven får också en större vana av att kontinuerligt bli bedömd genom betyg och har med

denna tydliga information om sin kunskapsutveckling goda förutsättningar att kunna höja kommande terminsbetyg.

En tidig betygssättning förutsätter att läraren tidigare tar konkret ställning till var eleven ligger i förhållande till kunskapskraven och därmed blir det även tidigt mer påtagligt för lärare, elev och vårdnadshavare vad som ska uppnås. Betyg erbjuder även en ökad tydlighet i kommunikationen med vårdnadshavarna och bedöms påverka att utvecklingssamtalen fokuseras kring kunskapskraven. Vårdnadshavarna har en viktig roll för studiemotivation och därför är tydlighet i kommunikationen mellan lärare-elev-vårdnadshavare av högsta vikt. En elev eller en förälder ska dock aldrig behöva bli överraskad av ett betygsutfall. Det är därför även viktigt att läraren under utvecklingssamtalet tydligt redovisar var eleven står i sin kunskapsutveckling, vilka förbättringsområden som finns samt eventuella behov av stödinsatser.

Vidare ger betygen en ökad möjlighet att följa skolans inre arbete från skolledningsnivå som därmed kan bedöma hur den aktuella klassen och skolan generellt lyckats med sitt uppdrag och var förbättringar och stöd behöver sättas in. Betygen förstärker processen att identifiera elever och klasser där stöd behöver sättas in. När bedömningarnas resultat kommuniceras i ett utvecklingssamtal, en skriftlig individuell utvecklingsplan eller i kollegiala samtal finns det en risk att det inte blir lika tydligt för alla berörda parter att det finns behov av stöd i form av extra anpassningar eller särskilt stöd.

Sammanfattningsvis finns flera tunga skäl som talar för ett införande av betyg i alla ämnen, förutom språkval, från årskurs 4 i grundskolan och motsvarande skolformer. Införandet bör ses som en del av flera åtgärder för att stödja den kvalificerade bedömningskulturen i skolan. Betygen bör få en mer formativ inramning i samband med introduktionen, dvs. det ska finnas en större möjlighet att under en längre sammanhängande period ge eleverna en löpande och systematisk återkoppling av deras kunskapsutveckling och också vad de behöver förbättra för att nå längre. Betyg i årskurs 4 och 5 bör därför enbart sättas i slutet av varje läsår, till skillnad från årskurs 6 och framåt där terminsbetyg sätts.

Undervisningen i de enskilda natur- och samhällsorienterande ämnena förekommer sällan i de lägre årskurserna, och kunskapskraven i årskurs 3 finns inte för de enskilda ämnena utan för de natur- och samhällsorienterande ämnesgrupperna. Undervisningen och arbetssätten i dessa ämnen i årskurs 4–6 är inte sällan upplagd på liknande sätt som i årskurs 1–3. Lärarna bör därför ha möjlighet att sätta ett sammanfattande betyg i samhällsorienterande respektive naturorienterande ämnen. Det ska dock vara möjligt att sätta betyg i de enskilda ämnena i årskurs 4 och 5, dvs. geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap, respektive biologi, kemi och fysik.

När betygen sätts ska bedömningen bygga på de kunskaper som eleven inhämtat i ämnet till och med den aktuella terminen utifrån kunskapskraven. I grundskolan finns det kunskapskrav i årskurs 3 för matematik, svenska och svenska som andraspråk samt för de samhällsorienterande och naturorienterande ämnesgrupperna. Sådana krav finns också för samtliga ämnen utom moderna språk i årskurs 6 och samtliga ämnen i årskurs 9. Vid betygssättning i årskurs 4 och 5 i grundskolan, grundsärskolan, när betyg sätts, och sameskolan samt i årskurs 5 och 6 i specialskolan bör därför elevens kunskaper ställas i relation till kunskapskraven i årskurs 6 respektive i årskurs 7.

Det kan i undantagsfall förekomma att en icke legitimerad lärare under en begränsad tid har anställts för att bedriva undervisning. När betyg ska sättas ska det i sådana fall göras tillsammans med en legitimerad lärare. Det är därför av stor vikt att huvudmannen ansvarar för att det finns legitimerade lärare för alla ämnen och årskurser.

### 7.3.2 Ny betygsbeteckning för icke godkänt i årskurs 4–6

#### *Gällande rätt*

Som betyg i grundskolan, specialskolan och sameskolan ska någon av beteckningarna A, B, C, D, E eller F användas. Betyg för godkända resultat betecknas med A, B, C, D eller E. Högsta betyget betecknas med A och lägsta betyg med E. Betyg för icke godkänt resultat betecknas med F (10 kap. 17 §, 12 kap. 17 § och 13 kap. 18 § skollagen). Som betyg i grundsärskolan ska någon av beteckningarna A, B, C, D eller E användas. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E. För den elev som inte uppnår kraven för betyget E, ska betyg inte sättas i ämnet (11 kap. 20 § skollagen).

**Förslag:** Betyg för icke godkänt resultat ska i årskurs 4, 5 och 6 i grundskolan och sameskolan samt i årskurs 5, 6 och 7 i specialskolan ersättas med att det i betyget ska redovisas att eleven ännu inte når de kunskapskrav som minst ska uppnås, i stället för F.

#### **Skälen för förslaget**

Enligt skollagen ska alla elever ges förutsättningar för att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås. I skollagen anges att utbildningen inom skolväsendet ska främja alla elevers utveckling. Införandet av tidiga betyg syftar bl.a. till att erbjuda lärare ytterligare ett verktyg för att följa upp elevernas kunskapsutveckling och för att tidigt identifiera elever i behov av särskilt stöd. Syftet är också att de tidiga betygen ska ges en formativ inramning. Det är därför av största vikt att läraren ger en kontinuerlig återkoppling, som inte bara sker i samband med betygssättningen, till eleven om hans eller hennes styrkor och utvecklingsområden så att eleven kan utvecklas så långt som möjligt. För att även formellt signalera den formativa inramningen av betyg från årskurs 4



föreslås att en formulering som anger att eleven ännu inte riktigt nått hela vägen fram till att nå kunskapskraven införs.

Förslaget tydliggör även för lärare, rektorer, elever och föräldrar att elever som ännu inte har nått de kunskapskrav som minst ska uppnås i årskurs 4–6 har rätt att få stödinsatser i form av extra anpassningar eller särskilt stöd.

### 7.3.3 Betyg ska skickas till vårdnadshavarna

#### *Gällande rätt*

Betyg ska utfärdas skriftligt (3 kap. 17 § skollagen). Beslut om betyg ska dokumenteras i en betygs katalog och rektorn ansvarar för att betygs-katalogen förs (6 kap. 10 § skolförordningen). Var och en har rätt att ta del av betyg som har utfärdats av en skola med offentlig huvudman.

Enligt 6 kap. 2 § föräldrabalken har en vårdnadshavare ansvar för barnets personliga förhållanden. Vårdnadshavaren har enligt 6 kap. 11 § nämnda balk rätt och skyldighet att bestämma i frågor som rör barnets personliga angelägenheter. Vårdnadshavaren ska i takt med barnets stigande ålder och utveckling ta allt större hänsyn till barnets synpunkter och önskemål.

**Bedömning:** Läsårsbetygen bör skickas till elevens vårdnadshavare.

#### **Skälen för bedömningen**

Betyg ska utfärdas skriftligt. Enligt skolförordningen (2011:185) ska terminsbetyg utfärdas i slutet av varje årskurs. Det är rektorn som utfärdar terminsbetyget. På motsvarande sätt bör läsårsbetyg i årskurs 4 och 5 utfärdas i slutet av läsåret.

Införandet av tidigare betyg bidrar till en tidigare och tydligare information till föräldrar om hur det går för deras barn i skolan. Som nämnts tidigare är en god kommunikation mellan lärare, elev och vårdnadshavare central för att eleven ska lyckas i skolan. Med hänsyn till elevernas låga ålder i årskurs 4 och 5 finns behov av att säkerställa att informationen når vårdnadshavarna. En elev eller en elevs vårdnadshavare ska, som nämnts tidigare, aldrig behöva bli överaskad av ett betygsutfall. Betygen bör bekräfta den information som har kommunicerats av läraren under ett utvecklingssamtal.

I normalfallet får eleverna sina betyg på avslutningsdagen och i klassrummet. Det leder till att många elever även öppnar betygskuverten i klassrummet och jämför sina betyg med sina klasskompisars. Betygen syftar inte till jämförelse mellan elever, utan är en bedömning av var och ens utveckling i förhållande till kunskapskraven, vilket kan användas i den vidare formativa processen. Äldre elever har oftast lättare att förstå detta än yngre elever. För att eleverna i årskurs 4–5 i grund-

skolan och motsvarande skolformer bättre ska förstå innebörden av betygen är det därför viktigt att de tar del av dem i närvaro av sina föräldrar.

För att dessutom betona betygens formativa syfte i årskurs 4 och 5, liksom vikten av vårdnadshavarnas roll för elevens skolframgång, bör betygen skickas direkt till elevens vårdnadshavare. Det innebär att en viktig del av kommunikationen mellan skola och vårdnadshavare formaliseras och det säkerställer även att alla vårdnadshavare får ta del av sina barns betyg.

#### 7.3.4 Kravet på skriftlig individuell utvecklingsplan tas bort

##### *Gällande rätt*

Skriftliga individuella utvecklingsplaner regleras i skollagens respektive skolformskapitel (10 kap. 13 §, 11 kap. 16 och 16 a §§, 12 kap. 13 och 13 a §§ och 13 kap. 13 § skollagen). Skriftliga individuella utvecklingsplaner ska upprättas en gång per år vid ett av utvecklingssamtalen i årskurs 1–5 i grundskolan, grundsärskolan och sameskolan samt i årskurs 1–6 i specialskolan. Skriftliga individuella utvecklingsplaner ska även upprättas en gång per läsår för elever i årskurs 6–9 i grundsärskolan i de fall betyg inte sätts. Motsvarande gäller för elever i årskurs 7–10 i specialskolan som läser enligt grundsärskolans kursplaner.

I en skriftlig individuell utvecklingsplan ska läraren dels ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till kunskapskraven i de ämnen som eleven får undervisning i, dels sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska nå kunskapskraven och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen.

**Förslag:** Det ska inte längre finnas något krav på att upprätta individuella utvecklingsplaner för alla elever i årskurs 4 och 5 i grundskolan, sameskolan och årskurs 5 och 6 i specialskolan. Detsamma ska gälla för årskurs 4 och 5 i grundsärskolan när betyg sätts. Om betyg inte sätts ska kravet på individuella utvecklingsplaner gälla i årskurs 4 och 5.

Motsvarande gäller för elever i specialskolans årskurs 5 och 6 som läser enligt grundsärskolans kursplaner.

##### **Skälen för förslaget**

Hösten 2013 beslutade riksdagen på regeringens förslag att ta bort kravet på att upprätta skriftliga individuella utvecklingsplaner i de årskurser där betyg sätts. I propositionen Minskade krav på dokumentation<sup>182</sup> angavs bl.a. att sedan skriftliga individuella utvecklingsplaner reglerades första gången har många ändringar gjorts i skolregleringen i syfte att förbättra

<sup>182</sup> Prop. 2012/13:195.

och stärka uppföljningen och utvärderingen av elevernas kunskapsutveckling samt informationen om denna till elever och föräldrar, bl.a. att betyg har införts från årskurs 6 i grundskolan och motsvarande skolformer. Dessa ändringar har lett till att lärare i dag arbetar mer med dokumentation och med uppföljning och utvärdering av elevernas kunskapsutveckling än för några år sedan. I propositionen anges vidare att mot bakgrund av lärarnas ökade arbetsbörda och eftersom det är viktigt att det skapas utrymme för lärarna att fokusera på sin kärnuppgift, dvs. att undervisa, ska kravet att upprätta skriftliga individuella utvecklingsplaner tas bort i de årskurser betyg sätts.

Införandet av betyg från årskurs 4 innebär att det blir ett ytterligare fokus på att förbättra och stärka uppföljningen och utvärderingen av elevernas kunskapsutveckling samt informationen om denna till elever och föräldrar. Det är därför naturligt att på motsvarande sätt föreslå att kravet på att upprätta skriftliga individuella utvecklingsplaner tas bort från årskurs 4 i grundskolan och motsvarande skolformer, dvs. i de årskurser betyg sätts. Det bör dock, och mot bakgrund av motsvarande resonemang om skriftliga individuella utvecklingsplaner i bl.a. årskurs 6–9 i grundskolan,<sup>183</sup> inte finnas några hinder för skolor att göra egna bedömningar om det finns behov av att upprätta skriftliga individuella utvecklingsplaner utifrån de egna elevernas behov och lokala förutsättningar. Det innebär att det även i fortsättningen bör vara tillåtet att upprätta skriftliga individuella utvecklingsplaner även i andra fall än när det finns en skyldighet till det. Det är av stor vikt att betona vikten av utvecklingssamtalet och att det där ska behandlas de insatser som behövs för att eleven ska nå kunskapskraven och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen. Vidare ska den information som ges vid utvecklingssamtalet grundas på en utvärdering av elevens utveckling, inte bara i förhållande till läroplanen, utan även i förhållande till kunskapskraven. Om utvärderingen visar att en elev riskerar att inte nå de kunskapskrav som minst ska uppnås bör detta tydligt framgå vid utvecklingssamtalet.

---

<sup>183</sup> Prop. 2012/13:195, s. 19–20.

## 8 Konsekvenser

### 8.1 Pedagogiska konsekvenser

De obligatoriska bedömningsstöden, kunskapskravet i årskurs 1 samt betyg från årskurs 4 i grundskolan och motsvarande skolformer bör sammantaget kunna skapa goda möjligheter för lärare och rektorer att löpande och mer systematiskt följa upp elevernas kunskapsutveckling och också kommunicera denna med såväl elever som föräldrar. Om informationen från bedömningsstöden, kunskapskravet och betygen samlas in kan den dessutom ge en övergripande bild av hur kunskapsutvecklingen ser ut på såväl huvudmannanivå som klass- och skolnivå och då även tjäna som ett viktigt underlag vid resursfördelningen.

Lärarnas arbete med skriftliga individuella utvecklingsplaner med omdömen samt utvecklingssamtal förutsätter redan i dag att det förs diskussioner om bedömning av elever i alla ämnen. Om betyg införs från och med årskurs 4 innebär det att ytterligare utvärderings- och summeringstillfällen skapas. Eleven får för första gången betyg i alla ämnen från årskurs 4 i grundskolan. Elever som riskerar att inte nå kunskapskraven synliggörs därmed tidigt genom betygen i årskurs 4. Om eleven efter årskurs 4 ska gå över till en ny skola kommer överlämnandet till andra skolor att underlättas om betyg sätts från årskurs 4 eftersom det genom betyget ställs krav på en tydligare och mer konsekvent formulerad uppföljning av elevernas kunskaper. Detsamma gäller vid övergång till ny skola efter årskurs 5. Det obligatoriska bedömningsstödet i årskurs 1 kan stödja en mer systematisk uppföljning av elevernas kunskapsutveckling liksom även kunskapskravet i årskurs 1. Betyg från och med årskurs 4 kan också få den positiva effekten att läraren får lättare att föra samtal med eleven och hans eller hennes föräldrar om elevens kunskapsutveckling och undervisningen i stort.

Kunskapskravet i årskurs 1, ett obligatoriskt bedömningsstöd och tidiga betyg skapar även ett verktyg för lärarna i en skola att sinsemellan föra samtal om bedömning och undervisning. Kunskapskravet, bedömningsstödet och tidiga betyg kan också få till effekt att det ytterligare tydliggörs för elever och föräldrar vilka krav som ställs i undervisningen.

Sammantaget görs bedömningen att konsekvenserna för elever och föräldrar av att ett bedömningsstöd och ett kunskapskrav införs i årskurs 1 samt att betyg införs i årskurs 4 innebär en ökad tydlighet och en bättre information om elevens färdigheter och kunskaper och en möjlighet för stöd när kunskapskravet inte uppnås. Konsekvenserna för en skola att varje elev ska uppnå ett kunskapskrav i läsning under det första skolåret samt bedömas i alla ämnen efter de första fyra åren ger också signaler om kvaliteten av skolans samlade undervisning. Tas dessa om hand kan de också ligga till grund för skolans systematiska

kvalitetsarbete och därmed planeringen av det pedagogiska förbättringsarbetet.

## **8.2 Organisatoriska och administrativa konsekvenser**

Förslagen bör inte medföra några större konsekvenser för en skolas interna organisation. Hur t.ex. arbetslag organiseras påverkas inte direkt av att betyg ska sättas från årskurs 4. En kommuns organisation av sina skolor bör heller inte påverkas i någon större utsträckning. Det är troligt att det är andra förhållanden inom en kommun som påverkar på vilka grunder beslut om skolorganisation fattas.

Den administrativa organisation som betygssättningen förutsätter påverkas i viss utsträckning. Det kan finnas skolor, även om dessa är relativt få, där ingen lärare tidigare satt betyg och där en betygsadministrativ organisation saknas. För dessa måste lämpliga rutiner för bl.a. registrering av betyg, betygs katalog, sekretess, utskrifter och arkivrutiner byggas upp. I andra skolor där man tidigare satt betyg tillkommer elever från årskurs 4 och 5 i betygshanteringen.

## **8.3 Behovet av kompetensutvecklingsinsatser**

Majoriteten av alla lärarna i grundskolan arbetar i skolor som omfattar årskurs 4–6. Dessa skolor har numera lärare som har fått viss vana att sätta betyg på grund av att betyg infördes från årskurs 6 i grundskolan och motsvarande skolformer hösten 2012. Det finns dock ett antal skolor som omfattar årskurs 1–5 och i dessa skolor finns det förmodligen lärare som ännu inte har satt betyg. För dessa lärare behövs kompetensutbildning i att sätta betyg och därför bör någon form av tidsbegränsad satsning inom området bedömning och betyg genomföras.

Även införandet av ett obligatoriskt bedömningsstöd i årskurs 1 i läs- och skrivutveckling och matematik samt kunskapskrav i läsförståelse i årskurs 1 kan medföra behov av vissa tidsbegränsade genomförande- och fortbildningsinsatser. Bedömningen är att förslagen också förutsätter vissa kompetensutvecklingsinsatser från skolans sida.

Skolverket bör ges i uppdrag att genomföra dessa insatser. Framför allt bör momenten kollegial samverkan och grundförståelse av skolans samlade bedömningsarsenal framstå som viktiga moment. Skolverket bör även göra en bedömning om ytterligare stödmaterial behöver utarbetas inom föreslagna områden. Satsningarna kan med fördel bestå av webbaserade konferenser och stödmaterial. Insatserna bör samordnas med insatser inom liknande områden.

## **8.4 Ekonomiska konsekvenser**

Förslagen innebär utökade skyldigheter för kommunerna, vilket innebär att den kommunala finansieringsprincipen ska tillämpas.

Förslaget om betyg från årskurs 4 i grundskolan och motsvarande skolformer kommer att medföra vissa kostnader för kommunsektorn eftersom en ny grupp lärare kommer att sätta betyg. Förslaget om obligatoriska bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling samt i matematik i årskurs 1 i grundskolan och motsvarande skolformer kommer också att medföra vissa kostnader för kommunsektorn eftersom en ny skylighet för huvudmännen införs. Förslaget om kunskapskrav i årskurs 1 i läsförståelse i grundskolan och motsvarande skolformer bedöms inte medföra några kostnader eftersom förslaget redan bedöms ingå i lärares ordinarie arbete med planering, genomförande och uppföljning av elevernas kunskapsutveckling i enlighet med läroplanerna.

Redan i dag ska lärarna bedöma elevernas kunskapsutveckling och upprätta skriftliga individuella utvecklingsplaner i årskurs 1–5 i grundskolan och motsvarande skolformer samt genomföra utvecklingssamtal. Bedömning och betygssättning ligger inom ramen för en lärares arbetsuppgift att kontinuerligt och systematiskt följa upp och utvärdera eleverna. Det merarbete som kan förväntas uppstå när lärarna ska betygsätta eleverna från årskurs 4 bör därför inte vara omfattande. Den aktuella lärargruppen bedöms dessutom som relativt begränsad eftersom betyg i årskurs 6 i grundskolan infördes höstterminen 2012 och att det i normalfallet är samma lärare som undervisar i årskurs 4 och 6. Dessutom förslås i denna promemoria att kravet på att upprätta skriftliga individuella utvecklingsplaner i årskurs 4 och 5 i grundskolan och motsvarande skolformer ska tas bort när betyg införs från årskurs 4 i grundskolan och motsvarande skolformer, vilket kommer att medföra en minskad arbetsinsats för lärarna i dessa årskurser. Vidare kommer förslaget om obligatoriska bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling samt matematik att innebära ett nationellt kvalitetssäkrat bedömningsverktyg som kommer att underlätta en tidig bedömning av elevernas kunskapsutveckling, vilket i sin tur bör kunna ge goda förutsättningar för att fler elever som är i behov av särskilt stöd får adekvat stöd tidigt.

De administrativa konsekvenserna i skolor som kommer att sätta betyg från årskurs 4 har beskrivits i avsnitt 8.2. En administrativ betygs- hantering måste dock skapas även inom skolor där betyg inte sätts i dag. Detta är i första hand skolor som enbart har årskurs 1–5. Av dessa skolor är 13 procent kommunala och 2 procent fristående.

Kommunsektorn bör kompenseras för kostnader som i första hand avser lärarnas tid för betygssättning men även för kostnader för den administrativa hanteringen av betygen samt för utveckling av it-system för betygs- hanteringen. Dessa kostnader beräknas uppgå till 62 miljoner kronor årligen med början 2017. Som nämns i avsnitt 8.3 bör någon form av tidsbegränsad satsning inom området betyg och bedömning genomföras för lärarna i årskurs 4 och 5 som ännu inte satt betyg. Som

också nämns i avsnitt 8.3 kan satsningen med fördel bestå av webbaserade konferenser och stödmaterial. Satsningen bör pågå under 2015–2017 och kostnaderna för insatserna bedöms uppgå till 10 miljoner kronor per år. När det gäller införandet av obligatoriska bedömningsstöd i årskurs 1 i läs- och skrivutveckling samt matematik bör kommunsektorn kompenseras för kostnader som avser tidsåtgång när det gäller planering och genomförande av arbetet med bedömningsstödet. Denna kostnad bedöms uppgå till 26 miljoner årligen med början höstterminen 2015, dvs. 13 miljoner kronor för 2015.

### **8.5 Konsekvenser för den kommunala självstyrelsen**

Principen om kommunalt självstyre gäller för all kommunal verksamhet. Enligt 14 kap. 3 § regeringsformen bör en inskränkning av den kommunala självstyrelsen inte gå utöver vad som är nödvändigt med hänsyn till de ändamål som föranlett den, dvs. en proportionalitetsprövning ska göras under lagstiftningsprocessen. Det innebär att förslaget inte får vara onödigt långtgående och om syftet med de nya eller ändrade bestämmelserna kan uppnås på ett mindre ingripande sätt så ska den väg väljas som lägger minst band på kommunernas självbestämmanderätt. Det ska således göras dels en analys av de konsekvenser som förslaget får för den kommunala självstyrelsen, dels en avvägning mellan det kommunala självstyrelseintresset och de nationella intressen som den föreslagna lagstiftningen ska tillgodose.

Förslagen om införande av obligatoriska bedömningsstöd, kunskapskrav i läsförståelse och betygssättning syftar till att stärka elevernas kunskapsutveckling och rätt till stöd och särskilt stöd.

Promemorians förslag kan påverka den lokala demokratin i positiv riktning genom att vårdnadshavare ges möjlighet att i ett tidigt skede få en tydlig bild av elevens kunskapsutveckling och genom att då också, när det blir aktuellt, ges möjlighet att delta i utformningen av åtgärdsprogram. Förslagen i promemorian kan också bidra till att ge huvudmännen bättre möjligheter att planera verksamheten utifrån de underlag som kunskapskraven i läsförståelse och de tidigare betygen utgör. Detta medför också ökade möjligheter till samarbete huvudmän emellan då underlagen är lika till sin utformning och därmed jämförbara. Förslagen kan dock också i vissa avseenden begränsa kommunernas handlingsutrymme, eftersom de innebär ett åläggande att använda ett bedömningsstöd som tagits fram av Skolverket. Att ett kunskapskrav i läsförståelse införs kan också påverka planeringen av undervisningen då kunskapskrav är styrande i betydelsen att det som ska bedömas enligt kunskapskraven påverkar innehållet i undervisningen. Detsamma kan sägas gälla för införandet av betyg från och med årskurs 4. Detta innebär en inskränkning av det kommunala självstyret.

De intressen som behandlas i förslagen är av lokal eller nationell natur. På lokal nivå handlar det främst om planering och utvärdering av insatser för att öka måluppfyllelsen. På nationell nivå handlar det om ökade möjligheter till uppföljning och insatser för att påverka utvecklingen i riktning mot bättre resultat i skolan.

Ett alternativ till det förslag om betyg ett obligatoriskt bedömningsstöd i läsförståelse och i matematik samt om kunskapskrav i läsförståelse i årskurs 1 som läggs fram här hade varit att låta huvudmännen själva bestämma utformningen och användningen av underlag för kunskapsbedömningen. Det finns som angetts i avsnitt 5.2 olika typer av bedömningsstöd, konstruerade utifrån olika syften.

Ett alternativ till det förslag om betyg i årskurs 4 och 5 som läggs fram här hade varit att huvudmännen haft samma ansvar som tidigare att utforma på vilket sätt vårdnadshavare informeras om elevernas kunskapsutveckling. I läroplan för grundskolan, Lgr 11, framgår att läraren bl.a. ska samverka med och fortlöpande informera föräldrarna om elevens skolsituation, trivsel och kunskapsutveckling. Detta lämnar frihet att utforma formerna för hur denna information ska ges. Förslagen påverkar inte läroplanens skrivningar, men i och med att betyg införs tidigare kommer regleringen kring betyg i skollagen (2010:800) troligen att påverka hur och vilken information som ges av lärare. Kravet på att upprätta skriftliga individuella utvecklingsplaner tas bort i de fall betyg sätts.

Vid en avvägning mellan de kommunala självstyrelseintressena och det allmänna, nationella intresset av likvärdighet och rättssäkerhet i utbildningen med hjälp av tidig uppföljning av elevers läsförståelse och kunskapsutveckling i ämnena bedöms det senare väga över. Det innebär alltså att det finns ett tungt vägande nationellt intresse av att införa kunskapskrav i läsförståelse i slutet av årskurs 1, obligatoriskt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling och matematik i årskurs 1 samt betyg från och med årskurs 4. Förslaget får således anses godtagbart även vid beaktande av proportionalitetsprincipen i 14 kap. 3 § RF.

## **8.6 Konsekvenser för enskilda huvudmän**

En utgångspunkt för regleringen av skolväsendet är bl.a. att strukturen i så stor utsträckning som möjligt ska vara gemensam för alla skol- och verksamhetsformer och alla huvudmän. Lika villkor ska så långt som möjligt gälla oavsett huvudman. Detta har regeringen tidigare uttryckt i propositionen Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet (prop. 2009/10:165).

De företag som främst berörs av förslagen är fristående grundskolor och grundsärskolor. Totalt berörs nästan 830 fristående skolor. De föreslagna förändringarna kommer inte att medföra några särskilda konsekvenser



för de fristående skolorna i förhållande till de kommunala skolorna, eftersom de föreslagna bestämmelserna kommer att gälla för alla huvudmän.

### **8.7 Konsekvenser för barn och elever**

Sverige har förbundit sig att följa FN:s konvention om barnets rättigheter, barnkonventionen, och därmed ge varje barn de rättigheter konventionen anger. Enligt barnkonventionens artikel 3 ska vid alla åtgärder som rör barn, barnets bästa komma i främsta rummet. Samtliga förslag i promemorian är utformade utifrån perspektivet om barnets bästa där förmågan att klara skolan som ett medel för att uppnå autonomi fått en hög prioritet.

Betygssättning är en myndighetsutövning som i högsta grad rör barnet som elev. För att varje elevs behov och rättigheter ska kunna tillgodoses ska betygssättningen vara individuell och ske utifrån syftet att ge eleven bästa möjlighet att utvecklas efter sin förmåga. Syftet är exempelvis inte att rangordna elever eller mäta en lärares prestation. Betyget ska bygga på en bedömning av elevens kunskaper i förhållande till de nationellt fastställda kunskapskraven. Det är skolans och lärarnas ansvar att kunskapskraven och syftet med utbildningen uppnås. Läraren ska i sin myndighetsutövning utgå från den enskilda elevens behov och arbeta för att eleven får den undervisning som just den eleven behöver. Detta innebär även att de elever som behöver extra stöd ska ges individuellt anpassat stöd. Det obligatoriska bedömningsstödet och kunskapskravet i läsförståelse är ytterligare verktyg att tidigt identifiera elever som är i behov av särskilt stöd för att vid behov kunna sätta in adekvata stödinsatser. Bedömning och betygssättning måste samspela för att eleven ska få bättre förutsättningar att förstå vad de behöver utveckla för att nå en högre måluppfyllelse.

### **8.8 Konsekvenser för jämställdhet och integration**

Förslagen bedöms inte ha några negativa konsekvenser vare sig för jämställdheten mellan kvinnor och män eller mellan pojkar och flickor. Förslagen bedöms inte heller ha negativa konsekvenser för möjligheterna att nå de integrationspolitiska målen, eftersom de ändringar i regelverket som förslås ska gälla på samma sätt i förhållande till alla elever, oavsett kön och bakgrund.

Förslagen innebär att regelverket förtydligas, vilket i sin tur ska leda till att alla elever ges likvärdiga förutsättningar att nå utbildningens mål, oavsett geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden. De bestämmelser som föreslås om obligatoriskt bedömningsstöd och betyg från årskurs 4 samt förslaget om kunskapskrav i läsförståelse i årskurs 1 är lika för flickor och pojkar, precis som dagens övriga bestämmelser. I dag är andelen pojkar som får särskilt stöd i grundskolan högre än

andelen flickor. Pojkars resultat är generellt sett också sämre än flickors. De samlade förslag som lämnas i promemorian bedöms ge goda förutsättningar för att kunna minska den tilltagande skillnaden i skolresultat mellan flickor och pojkar och möjligen på sikt medverka till jämnare könsfördelning vid antagning till eftergymnasiala utbildningar. Förslaget om kunskapskrav i läsförståelse i årkurs 1 bedöms även kunna medverka till att identifiera stödbehov tidigt.

### **8.9 Sveriges medlemskap i den Europeiska Unionen**

De föreslagna förändringarna överensstämmer med de skyldigheter som följer av Sveriges anslutning till Europeiska unionen.

## **9 Ikraftträdande**

Lagändringarna i fråga om det obligatoriska bedömningsstödet föreslås träda i kraft den 1 juli 2015.

När det gäller bestämmelserna om betyg i årskurs 4 och 5 i grundskolan och motsvarande skolformer, ny betygsformulering i årskurs 4–6 i grundskolan och motsvarande skolformer samt skriftliga individuella utvecklingsplaner i dessa skolformer föreslås bestämmelserna träda i kraft den 1 juli 2016. Detta innebär att betyg kommer enligt förslaget att sättas för första gången i slutet av vårterminen 2017.

## 10 Författningskommentar

### 10 kap.

**13 §** I årskurs 1–3 ska läraren en gång per läsår, vid ett av utvecklingssamtalen, i en skriftlig individuell utvecklingsplan

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

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

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

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

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

Paragrafen innehåller bestämmelser om skriftliga individuella utvecklingsplaner i grundskolan.

Det *första stycket* ändras på så sätt att läraren ska upprätta en skriftlig individuell utvecklingsplan för varje elev i årskurs 1–3 vid ett av utvecklingssamtalen under läsåret. Detta innebär att kravet på att läraren ska upprätta skriftliga individuella utvecklingsplaner för elever i årskurs 4 och 5 tas bort.

Paragrafen behandlas i avsnitt 7.3.4.

**15 §** Betyg ska sättas i grundskolans ämnen.

Om undervisningen i naturorienterande ämnen och samhällsorienterande ämnen i huvudsak varit ämnesövergripande fram till och med slutet av *årskurs 4, 5 eller 6*, får rektorn dock besluta att ett sammanfattande betyg ska sättas för dessa respektive ämnen i årskurs *4, 5 eller 6*.

Paragrafen anger att betyg ska sättas i grundskolans ämnen.

*Andra stycket* ändras på så sätt att det i årskurs 4, 5 eller 6 får sättas ett sammanfattande betyg för naturorienterande respektive samhällsorienterande ämnen i fall där undervisningen i ämnena i huvudsak har varit ämnesövergripande fram till slutet av respektive årskurs. Sammanfattande betyg får alltså sättas i slutet av läsåret i årskurs 4 och 5 samt i slutet av varje termin i årskurs 6. Det är rektorn som beslutar om det ska sättas sammanfattande betyg. Av 10 kap. 4 § första stycket framgår att med naturorienterande ämnen avses biologi, fysik och kemi och med samhällsorienterande ämnen avses geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap.

Paragrafen behandlas i avsnitt 7.3.1.

**16 §** Betyg ska sättas

1. i slutet av läsåret i årskurs 4 och 5 i alla ämnen, utom språkval, som eleven har fått undervisning i under läsåret och som inte har avslutats,

2. i slutet av varje termin från och med årskurs 6 till och med höstterminen i årskurs 9 i alla ämnen, utom språkval, som eleven har fått undervisning i under terminen och som inte har avslutats,

3. i slutet av varje termin från och med årskurs 7 till och med höstterminen i årskurs 9 i språkval, om eleven har fått undervisning i ämnet under terminen och det inte har avslutats, och

4. när ett ämne har avslutats.

Paragrafen innehåller bestämmelser när betyg ska sättas i grundskolan.

Den *första punkten*, som är *ny*, anger att betyg ska sättas i slutet av läsåret i årskurs 4 och 5 i ämnen som inte har avslutats, med undantag för ämnet språkval.

Den andra punkten motsvarar den tidigare första punkten, den tredje punkten motsvarar den tidigare andra punkten och den fjärde punkten motsvarar den tidigare tredje punkten. Ingen av dessa punkter har ändrats i sak.

Paragrafen behandlas i avsnitt 7.3.1.

**17 §** Som betyg ska någon av beteckningarna A, B, C, D, E eller F användas. Betyg för godkända resultat betecknas med A, B, C, D eller E. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E. Betyg för icke godkänt resultat i årskurs 4–6 ska redovisas som att eleven inte ännu når de kunskapskrav som minst ska uppnås och i årskurs 7–9 betecknas med F.

I paragrafen anges vilka betygsbeteckningar som ska användas vid betygssättning i grundskolan.

Paragrafen har ändrats på så sätt att icke godkänt resultat ska i årskurs 4–6 redovisas som att eleven inte ännu når de kunskapskrav som minst ska uppnås. I årskurs 7–9 gäller fortsättningsvis att icke godkänt resultat betecknas med ett F.

Paragrafen behandlas i avsnitt 7.3.2.

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

Vid bedömningen ska elevens kunskaper

1. i årskurs 4, 5 och 6 ställas i relation till de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till kunskapskraven i årskurs 6, och
2. efter årskurs 6 ställas i relation till de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till kunskapskraven i årskurs 9.

Paragrafen innehåller bestämmelser om vilka kunskapskrav som bedömningen ska bygga på vid betygssättning innan ett ämne har avslutats.

I andra stycket första punkten görs en ändring till följd av att betyg ska sättas i årskurs 4 och 5. Kunskapskrav ska finnas för matematik, svenska och svenska som andra språk samt gemensamt för samhällsorienterande ämnen och för naturorienterande ämnen i årskurs 3, samtliga ämnen utom moderna språk i årskurs 6 och samtliga ämnen i årskurs 9 enligt 9 kap. 2 § skolförordningen (2011:185). Bedömningen av elevens kunskaper i årskurs 4 och 5 ska ställas i relation till de kunskaper en elev har uppnått vid betygstillfället i förhållande till kunskapskraven i årskurs 6.

Paragrafen behandlas i avsnitt 7.3.1.

## 11 kap.

**16 §** I årskurs 1–3 ska läraren en gång per läsår, vid ett av utvecklingssamtalen, i en skriftlig individuell utvecklingsplan

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till kunskapskraven i de ämnen eller ämnesområden som eleven får undervisning i, och
2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska nå kunskapskraven och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen.

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

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

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

Paragrafen innehåller bestämmelser om skriftliga individuella utvecklingsplaner i årskurs 1–3 i grundsärskolan.

Ändringen motsvarar den som har gjorts i 10 kap. 13 §.

#### Paragrafen behandlas i avsnitt 7.3.4.

**16 a §** I årskurs 4–9 ska läraren, om eleven får undervisning i ett ämnesområde eller ett ämne som eleven eller vårdnadshavaren inte begär betyg i, en gång per läsår vid ett av utvecklingssamtalen, i en skriftlig individuell utvecklingsplan

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

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

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

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

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

Paragrafen innehåller bestämmelser om skriftliga individuella utvecklingsplaner i årskurs 4–9 i grundsärskolan.

*Första stycket* har ändrats till följd av att betyg ska sättas från årskurs 4, i stället för årskurs 6, om eleven eller elevens vårdnadshavare begär det. Det innebär att i de fall eleven läser ett ämnesområde i årskurs 4 och 5 ska läraren, liksom i årskurs 6–9, upprätta en individuell utvecklingsplan. Betyg sätts inte i ämnesområden. Ändringen innebär också att en utvecklingsplan ska upprättas vid ett av utvecklingssamtalen i årskurs 4 och 5, liksom i årskurs 6–9, om eleven får undervisning i ämnen som eleven eller elevens vårdnadshavare, i enlighet med 19 eller 21 §§, inte begär betyg i. Utvecklingsplanen ska enbart omfatta dessa ämnesområden eller ämnen. Om eleven eller elevens vårdnadshavare begär betyg, ska det inte upprättas någon utvecklingsplan.

Paragrafen behandlas i avsnitt 7.3.4.

**19 §** Om en elev eller elevens vårdnadshavare begär det, ska betyg sättas i grundsärskolans ämnen.

Betyg ska sättas

1. i slutet av läsåret årskurs 4 och 5 i de ämnen som eleven har fått undervisning i under läsåret och som inte har avslutats,

2. i slutet av varje termin från och med årskurs 6 till och med höstterminen i årskurs 9 i de ämnen som eleven har fått undervisning i under terminen och som inte har avslutats, och

3. när ett ämne har avslutats.

Paragrafen innehåller bestämmelser när betyg ska sättas i grundsärskolan.

Ändringen motsvarar den som har gjorts i 10 kap. 16 §.

Paragrafen behandlas i avsnitt 7.3.1.

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

Vid bedömningen ska elevens kunskaper

1. i årskurs 4, 5 och 6 ställas i relation till de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till kunskapskraven i årskurs 6, och

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

Paragrafen innehåller bestämmelser om vilka kunskapskrav som bedömningen ska bygga på vid betygssättning innan ett ämne har avslutats.

Ändringen motsvarar den som har gjorts i 10 kap. 19 §.

Paragrafen behandlas i avsnitt 7.3.1.

**12 kap.**

**13 §** I årskurs 1–4 ska läraren en gång per läsår, vid ett av utvecklingssamtalen, i en skriftlig individuell utvecklingsplan

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

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

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

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

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

Paragrafen innehåller bestämmelser om skriftliga individuella utvecklingsplaner i årskurs 1–4 i specialskolan.

Ändringen motsvarar den som har gjorts i 10 kap. 13 §.

Paragrafen behandlas i avsnitt 7.3.4.

**13 a §** I årskurs 5–10 ska, om grundsärskolans kursplaner tillämpas och eleven får undervisning i ett ämnesområde eller ett ämne som eleven eller vårdnadshavaren inte begär betyg i, läraren en gång per läsår vid ett av utvecklingssamtalen i en skriftlig individuell utvecklingsplan

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

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

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

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

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

Paragrafen innehåller bestämmelser om skriftliga individuella utvecklingsplaner i årskurs 5–10 i specialskolan.

Ändringen motsvarar den som har gjorts i 11 kap. 16 a §.

Paragrafen behandlas i avsnitt 7.3.4.

**15 §** Betyg ska sättas i specialskolans ämnen.

Om undervisningen i naturorienterande ämnen och samhällsorienterande ämnen i huvudsak varit ämnesövergripande fram till och med slutet av årskurs 5, 6 eller 7, får rektorn dock besluta att ett sammanfattande betyg ska sättas för dessa respektive ämnen i årskurs 5, 6 eller 7.

Paragrafen anger att betyg ska sättas i specialskolans ämnen.

Ändringen motsvarar den som har gjorts i 10 kap. 15 §.

Paragrafen behandlas i avsnitt 7.3.1.

**16 §** Betyg ska sättas

1. i slutet av läsåret i årskurs 5 och 6 i alla ämnen, utom språkval, som eleven har fått undervisning i under läsåret och som inte har avslutats,

2. i slutet av varje termin från och med årskurs 7 till och med höstterminen i årskurs 10 i alla ämnen, utom språkval, som eleven har fått undervisning i under terminen och som inte har avslutats,

3. i slutet av varje termin från och med årskurs 8 till och med höstterminen i årskurs 10 i språkval, om eleven har fått undervisning i ämnet under terminen och det inte har avslutats, och

4. när ett ämne har avslutats.

Paragrafen innehåller bestämmelser när betyg ska sättas i specialskolan.

Ändringen motsvarar den som har gjorts i 10 kap. 16 §.

Paragrafen behandlas i avsnitt 7.3.1.

**17 §** Som betyg ska någon av beteckningarna A, B, C, D, E eller F användas. Betyg för godkända resultat betecknas med A, B, C, D eller E. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E. Betyg för icke godkänt resultat i årskurs 5–7 ska redovisas som att eleven inte ännu når de kunskapskrav som minst ska uppnås och i årskurs 8–10 betecknas med F.

I paragrafen anges vilka betygsbeteckningar som ska användas vid betygssättning i specialskolan.

Ändringen motsvarar den som har gjorts i 10 kap. 17 §.

Paragrafen behandlas i avsnitt 7.3.2.

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

Vid bedömningen ska elevens kunskaper

1. i årskurs 5, 6 och 7 ställas i relation till de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till kunskapskraven i årskurs 7, och

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

Paragrafen innehåller bestämmelser om vilka kunskapskrav som bedömningen ska bygga på vid betygssättning innan ett ämne har avslutats.

Ändringen motsvarar den som har gjorts i 10 kap. 19 §.

Paragrafen behandlas i avsnitt 7.3.1

### 13 kap.

**13 §** I årskurs 1–3 ska läraren en gång per läsår, vid ett av utvecklingssamtalen, i en skriftlig individuell utvecklingsplan

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

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

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

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

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

Paragrafen innehåller bestämmelser om skriftliga individuella utvecklingsplaner i sameskolan.

Ändringen motsvarar den som har gjorts i 10 kap. 13 §.

Paragrafen behandlas i avsnitt 7.3.4.

**16 §** Betyg ska sättas i sameskolans ämnen utom språkval.

Om undervisningen i naturorienterade ämnen och samhällsorienterade ämnen i huvudsak varit ämnesövergripande fram till och med slutet av årskurs 4, 5 eller 6, får rektorn dock besluta att ett sammanfattande betyg ska sättas för dessa respektive ämnen i årskurs 4, 5 eller 6.

Paragrafen anger att betyg ska sättas i sameskolans ämnen utom språkval.

Ändringen motsvarar den som har gjorts i 10 kap. 15 §.

Paragrafen behandlas i avsnitt 7.3.1.

**17 §** Betyg ska sättas i slutet av läsåret i årskurs 4 och 5 i de ämnen som eleven har fått undervisning i under läsåret och i slutet av varje termin i årskurs 6 i de ämnen som eleven har fått undervisning i under terminen.

Paragrafen innehåller bestämmelser när betyg ska sättas i sameskolan.

Ändringen motsvarar den som har gjorts i 10 kap. 16 §.

Paragrafen behandlas i avsnitt 7.3.1.



**18 §** Som betyg ska någon av beteckningarna A, B, C, D eller E användas. Betyg för godkända resultat betecknas med A, B, C, D eller E. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E. Betyg för icke godkänt resultat *ska redovisas som att eleven inte ännu når de kunskapskrav som minst ska uppnås.*

I paragrafen anges vilka betygsbeteckningar som ska användas vid betygssättning i sameskolan.

Ändringen motsvarar den som har gjorts i 10 kap. 17 §.

Paragrafen behandlas i avsnitt 7.3.2.

**20 §** När betyg sätts innan ett ämne har avslutats, ska betygssättningen bygga på en bedömning av de kunskaper som eleven har inhämtat i ämnet till och med den aktuella terminen. Vid bedömningen ska elevens kunskaper i årskurs 4, 5 och 6 ställas i relation till de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till kunskapskraven i årskurs 6.

Paragrafen innehåller bestämmelser om vilka kunskapskrav som bedömningen ska bygga på vid betygssättning innan ett ämne har avslutats.

Ändringen motsvarar den som har gjorts i 10 kap. 19 §.

Paragrafen behandlas i avsnitt 7.3.1.

## **29 kap.**

**28 §** Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om skyldighet att delta i nationella prov.

*Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om skyldighet för huvudmän att använda bedömningsstöd i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan.*

Paragrafen innehåller ett bemyndigande för regeringen att meddela föreskrifter om skyldighet att delta i nationella prov.

*Andra stycket, som är nytt, innehåller ett bemyndigande för regeringen att meddela föreskrifter om skyldighet för huvudmän att använda bedömningsstöd i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan. Avsikten är att regeringen i förordning ska ange i vilka årskurser en sådan skyldighet ska finnas och bestämma vilket bedömningsstöd som ska användas.*

Paragrafen behandlas i avsnitt 5.3.1.

## Referenser

- Alexander, W. P. (1935). Intelligence, concrete and abstract. *British Journal of Psychology Monograph Supplement*, 19.
- Allard, B., Rudqvist, M., & Sundblad, B. (2001). Nya LUSboken – en bok om läsutveckling. Stockholm: Bonnier Utbildning. 1–176.
- Allard, B., Askeljung, M., Måhl, P. (1999). Lässtandarder – diagnoser i övergång mellan år 3 och år 4 relaterade till kunskapsmål, i Andersson, H. Varför betyg? Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, H. (1999). Varför betyg? Lund: Studentlitteratur.
- Arbetsmarknadsrapport (2014). Dnr: AF-2014/046717. Återrapportering enligt regleringsbrevet för 2014.
- Bennett, R. E. (2011) 'Formative assessment: a critical review', *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18: 1,5 –B25.
- Bet. 1993/94:UbU1 Ny läroplan för grundskolan, m.m, rskr. 1993/94:43.
- Boström, A-K. (2002). Informal learning in a formal context: Problematizing the concept of social capital in a contemporary Swedish context. *International Journal of Lifelong Education*. vol.21, 510–524.
- CEP Discussion Paper No 915 March 2009 The Importance of Relative Performance Feedback Information: Evidence from a Natural Experiment using High School Students Ghazala Azmat and Nagore Iriberry Centre for Economic Performance London School of Economics and Political Science.
- Council of Europe Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment Language Policy Unit, Strasbourg. [www.coe.int/lang-CEFR](http://www.coe.int/lang-CEFR).
- Ds 1990:60. Betygens effekt på undervisningen.
- Ds 2003:33. Skolmisslyckande – hur gick det sen?
- Dir. 2012:53. Kommittédirektiv Förbättrade resultat i grundskolan.
- Engström, A. & Magne, O. (2008) ”Medelsta-matematik IV. En empirisk analys av Skolverkets förslag till mål att uppnå i matematik för årskurs 3”, Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet.
- Enkvist, I. (2013) God Utbildning och Dålig. Gidlunds förlag: 1–304.
- Espenack, U. (2005) TRAS, tidig registrering av språk. Herning: Specialpedagogisk Förlag.
- Frey, C. B., & Osborne, M.A. (2013) The Future Of Employment: How Susceptible Are Jobs To Computerisation?, September 17, 2013. University of Oxford.
- Fölster, S., Morin, A., & Renstig, M. (2009). Den orättvisa skolan. Stockholm: Hjalmarson och Högberg. 1–154.
- Gazzaniga, M., Ivry, R., & Mangun, G. (2013) Cognitive Neuroscience: The Biology of the Mind (Fourth Edition): W. W. Norton & Company. 1–752.
- Grosin, L (1995) ”Skolklimat, prestation och social anpassning i 21 mellanstadieskolor”, Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen, rapport nr 1.
- Gustafsson, J.-E., & Carlstedt, B. (2006) Abilities and grades as predictors of achievement: The Encapsulation theory. Symposium "The investment theory of intelligence: New evidence, new challenges" Annual meeting of the American Psychological Association, New Orleans, August, 2006.
- Gustavsson, A., Måhl, P., & Sundblad, B. (2012) Betygssättning – En handbok: Liber. 1–312.
- Harlen, W. (2006) On the relationship between Assessment for Formative and Summative Purposes. Ingår i J.Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*. London, California, New Delhi: Sage Publications.
- Hattie, J., & Yates, G. (2013) *Visible Learning and the Science of How We Learn*: Routledge. 1–349.
- Hirst, P. (1974) Knowledge and the curriculum. A collection of philosophical papers. London: Routledge.
- Husén, T. & Härnqvist, K. (2000) Begåvningsreserven. En återblick på ett halvsekels forskning och debatt. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Husén, T. (1954) Psykologi, Motivationens betydelse, Norstedts.

- IFAU RAPPORT 2008:25. Hur lärares förmågor påverkar elevers studieresultat. Ingvar, M. (2008). En liten bok om dyslexi: Natur och Kultur. 1–136.
- Jacobson, C. (2010). Läsförståelsen har försämrats, men hur är det med ordavkodningen? Växjö, Linnéuniversitet.
- Karpicke, J. D., & Roediger, H. L. (2008) The critical importance of retrieval for learning. *Science*, 319, 966–968.
- Kloosterman, R., Notten, N., Tolsma, J. & Kraaykamp, G. (2011) The Effects of Parental Reading Socialization and Early School Involvement on Children's Academic Performance: A Panel Study of Primary School Pupils in the Netherlands *Eur Sociol Rev* (2011) 27 (3): 291–306. doi: 10.1093/esr/jcq007.
- Lakoff, G. (2012) Explaining embodied cognition results. *Top Cogn Sci*, 4(4), 773–785.
- Lekholm, Alli Klapp and Cliffordson, Christina (2008) 'Discrepancies between school grades and test scores at individual and school level: effects of gender and family background', *Educational Research and Evaluation*, 14:2, 181–199.
- Lekholm, Alli Klapp and Cliffordson, Christina (2009) 'Effects of student characteristics on grades in compulsory school', *Educational Research and Evaluation*, 15:1, 1–L23.
- Leimar, U. (1979) *Arbeta med LTG 1*. Lund: LiberLäromedel.
- Liberg, Caroline (1993) *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lie, S., Lynnakylä, P., & Roe, A. (Eds.). (2003) *Northern Light on PISA*. Oslo: Department of Teacher Education and School Development.
- Lindahl, Rikard (1954) *Instruktioner, normer och användning av läsproven H4 och H5*. Västra Frölunda: Rikard Lindahl Förlag.
- Lundahl, C. (2011) *Beda – forskola/grundskola/backas*.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O-P. (1988) Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23 (3), 263–83.
- Lundberg, I. (2010) *God skrivutveckling, kartläggning och undervisning*. Natur och Kultur. 1–112.
- Lundberg, I. (2010) *Läsningens psykologi och pedagogik*: Natur och Kultur. 1–192.
- Lundgren, U., Säljö, R., & Liberg, C. (2012) *Lärande Skola Bildning*. Stockholm: Natur och Kultur. 1–622.
- Magne, O. (1998) *Att lyckas med matematik i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur. 1–292.
- McDaniel, M. A., Roediger, H. L., & McDermott, K. B. (2007) Generalizing test-enhanced learning from the laboratory to the classroom. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14, 200–206.
- McKinsey. (2007) *How the world's best-performing schools come out on top*. from [http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf).
- Mighton, Dr. J. (2003) *The Myth of Ability: Nurturing Mathematical Talent in Every Child*. New York: Walker & Company.
- Myndigheten för skolutveckling. (2004) *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myrberg, M. (2003) *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Skolverket.
- Neufeld, G., Mate, G & Daniel Matt, D. *Hold On to Your Kids: Why Parents Need to Matter More Than Peers* 1–320. Ballantine Books.
- OECD (1993) *Education at a Glance 1993 OECD Indicators*: OECD Publishing. 1–260.
- OECD (2007) *Understanding the Social Outcomes of Learning*. Paris: OECD publishing.
- OECD (2011) *Reviews and evaluation and assessment in education: Sweden*.
- OECD (2012) *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*.

OECD(2013) PISA 2012, Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies And Practices. from <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf>.

Ostrom, E. (2009) "A General Framework for Analyzing Sustainability of Social-Ecological Systems". *Science* 325 (5939): 419–422.

Pettersson, A. (1990) Att utvecklas i matematik. En studie av elever med olika prestationsutveckling. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Pettersson, A., Olofsson, G., Kjellström, K., Ingemansson, I., Hallén, S., Björklund Boistrup, L & Alm, I. (2010) Bedömning av kunskap – inför lärande och undervisning i matematik. Matematikdidaktiska texter Beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund. Del 4. Stockholm: Institutionen för matematikämnet och naturvetenskapsämnenas didaktik, Stockholms universitet.

Rydell, R. J., Rydell, M. T., & Boucher, K. L. (2010) The effect of negative performance stereotypes on learning. *J Pers Soc Psychol*, 99(6), 883–896.

Selghed, Bengt (2011) Betygen i skolan: kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis. 2. uppl. Stockholm: Liber.

Sjögren, A. (2010) Graded children – revidence of long-run consequences of school grades from a nationwide reform. Uppsala: IFAU – Institute for Labour Market Policy Evaluation.

SKOLFS (2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.

Skolinspektionen (2009) Rapport 5. Undervisningen i matematik – utbildningens innehåll och ändamålsenlighet, s. 15.

Skolinspektionen (2010). Rapport 13. Undervisningen i matematik i gymnasieskolan, Diarienummer 40–2009:1837 Stockholm 2010.

Skolinspektionen (2011) Rapport 8. Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i grundskolan.

Skolverket (2002) Att förebygga läs- och skrivsvårigheter.

Skolverket (2002) Rapport 202. Utan fullständiga betyg – varför når inte alla elever målen?

Skolverket (2006) Rapport 288. Skolverkets lägesbedömning Förskola, skola och vuxenutbildning.

Skolverket (2008) Svenska elevers matematikkunskaper i TIMSS 2007: En djupanalys av hur eleverna förstår centrala matematiska begrepp och tillämpar beräkningsprocedurer.

Skolverket (2010) Rapport 340. Skriftliga omdömen i grundskolans individuella utvecklingsplaner: En uppföljning och utvärdering av skolornas arbete. Rapporten ger en aktuell lägesbeskrivning av skolornas arbete med individuella utvecklingsplaner och skriftliga omdömen.

Skolverket (2011) Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter.

Skolverket (2011) Allmänna råd: Planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan.

Skolverket (2012) Ämnesproven i grundskolans årskurs 3 - En redovisning från genomförandet.

Skolverket (2012) Bedömning för lärande i matematik för årskurs 1–9.

Skolverket (2012) Bedömningsstöd i Svenska och Svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1–6 Nya Språket lyfter!

Skolverket (2014) Rapport 407. Grundskolan i internationella kunskapsmätningar – kunskap, skolmiljö och attityder till lärande.

Solomon, T., Martinussen, R., Dupuis, A., Gervan, S., Chaban, P., Tannock, R., Ferguson, B. (2011). Investigation of a Cognitive Science Based Approach to Mathematics Instruction, peer-reviewed data presented at the Society for Research in Child Development Biennial Meeting, Montreal, March 31 – April 2, 2011.

SOU 1942:11 Betänkande med utredning och förslag angående betygssättningen i folkskolan.

SOU 1945:45 Skolans betygssättning.

SOU 1977:9 Betygen i skolan. Betänkande av 1973 års betygsutredning.

SOU 1992:86. Ett nytt betygssystem. Slutbetänkande av Betygsberedningen.

- SOU 1992:94. Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén.
- SOU 1993:2. Kursplaner för grundskolan. Betänkande av Läroplanskommittén.
- SOU 2010:52. Biologiska faktorer och könsskillnader i skolresultat av Martin Ingvar.
- SOU 2010:97. Resultatuppföljning, läskvalitet och skolutveckling – tre bidrag till diskussionen om jämställdhet i skolan. Utbildningsdepartementet, Delegationen för jämställdhet i skolan.
- SOU 2010:99. Flickor, pojkar, individer – om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan. Utbildningsdepartementet, Delegationen för jämställdhet i skolan.
- SOU 2013:30. Det tar tid – om effekten av skolpolitiska reformer.
- SOU 2014:5. Staten får inte abdikera – om kommunaliseringen av den svenska skolan: Utredningen om skolans kommunalisering.
- SOU 2014:12. Utvärdera för utveckling – om utvärdering av skolpolitiska reformer.
- Stiftelsen för strategisk forskning. Rapport 2014. Vartannat jobb automatiseras inom 20 år – utmaningar för Sverige.
- Säljö, R. (2000) *Lärande i Praktiken: Ett Sociokulturellt Perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Department for children schools and families, UK. (2008) *The Assessment for Learning Strategy*.
- Utbildningsdepartementet (2004) Rapport 7. Könsskillnader i utbildningsresultat.
- Westerlund, B. (2013) Att bedöma elevers läsförståelse: Natur och Kultur. 1–335.
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014, April 28). Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036620>.
- William A. (1998) Consequences of Assessment: What is the Evidence? Mehrens Education Policy Analysis Archives Volume 6 Number 13 July 14, 1998 ISSN 1068-2341.
- William, D. (2010) An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. Ingår i H.A. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment*. New York & London: Routledge.
- Witting, M. (1985) *Metod för läs- och skrivinlärning*. Falköping: Ekelunds förlag.
- Witting, M. (1990) *Grundelement i Wittingmetoden*. Falköping: Ekelunds förlag.
- Witting, M. (1998) *Före läs- och skrivinlärningen*. Solna: Ekelunds Förlag.