



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Magisteruppsats 30 hp

Differensen

Gymnasielärares syn på och användning av nationella prov som betygsunderlag i svenskämnet



Författare: Jonathan Hansen
Handledare: Martin Hellström
Examinator: Annette Årheim
Termin: VT 2017
Ämne: Svenska
Nivå: Avancerad nivå
Kurskod: 4SV02E

Abstract

The difference: How upper secondary school teachers view and use national tests as a basis for grading in the subject of Swedish

The aim of this study is to contribute to greater knowledge of the basis on which teachers award grades and how they view the national test. Five upper secondary school teachers of Swedish were asked in semi-structured interviews to say what significance they ascribe to the national test in general, what reasons they can see to explain why the course grade differs from the test grade, how they reasoned when they awarded a course grade that differed from the grade on the national test, and how they view a strengthened and clearer relationship between national tests and course grades in order to increase equivalence in Swedish schools. The material was then analysed with a method inspired by phenomenology.

The study shows that there is no agreement in the outlook on the national test. One of the teachers does not think that the national test is more important than other tests, three think that it is more important, and one uses the national test chiefly to confirm previous results. There are three reasons why the course grade can differ from the national test grade: (1) the design of the test, (2) that the test result does not reflect the pupil's knowledge and skills, and (3) that the teacher deliberately awards a wrong grade. The teachers was to see greater equivalence. Some think that a clearer and stronger relationship between national tests and course grades is not the right way to go, while others are in favour of the suggestion. Regardless of their opinion, however, most of the teachers wonder how it will be possible in practice to link the test grade to the course grade.

Key words: Swedish, upper secondary school, national test, grading, equivalence, phenomenology

Innehåll

1	Inledning	1
1.1	Syfte och frågeställningar	2
1.2	Teori, metod och material	2
1.2.1	Fenomenologi	2
1.2.2	Intervjuer, transkription och analysens steg	3
1.2.3	Etiska ställningstaganden	4
1.2.4	Urval och lärarna	5
2	Bakgrund	5
2.1	Bedömning och betyg	6
2.1.1	Formativ och summativ bedömning	6
2.1.2	Betygssystemet	6
2.2	Nationella prov	6
2.3	Skolverkets och Skolinspektionens rapporter	8
2.4	Tidigare forskning	9
2.5	Regeringens utredares betänkande	11
3	Resultat	12
3.1	Provets generella betydelse	12
3.1.1	Provet väger inte tyngre	12
3.1.2	Provet väger tyngre	12
3.1.3	Ett verktyg för att bekräfta tidigare resultat	13
3.2	Möjliga orsaker till att kursbetyget avviker från provbetyget	13
3.2.1	Provet prövar inte alla kunskapskrav	13
3.2.2	Bättre prestationer efter det nationella provet	14
3.2.3	Nervositet	15
3.2.4	Tidspress och ingen processkrivning	15
3.2.5	Bedömningsanvisningarna motsvarar inte kunskapskraven och provbetyget sätts på ett annat sätt än kursbetyget	16
3.2.6	Provet skrivs inte på dator	17
3.2.7	Stoffet är ointressant	17

3.2.8	”En skitdag”	17
3.2.9	Nära till lägre betyg vid slarv	17
3.2.10	Skolsystemet och rektor pressar upp kursbetygen	18
3.3	Resonemangen bakom ett annat betyg i kursen än på provet	18
3.3.1	Provbetyget är ointressant	18
3.3.2	Sänkte eller höjde kursbetyget på grund av sådant som inte testas på provet	18
3.3.3	Bättre prestationer i andra sammanhang	19
3.3.4	Förutsättningarna är olika	19
3.3.5	Delprovet har en svagare förankring i kunskapskraven	20
3.3.6	En för svår uppgift valdes	20
3.3.7	Sätter E på grund av press från rektor	20
3.4	Inställningen till en tydligare och stärkt relation mellan nationella prov och kursbetyg	21
3.4.1	Positiv	21
3.4.2	Negativ	21
4	Diskussion och slutsatser	22
4.1	Likheter, skillnader och nya perspektiv	23
4.2	Lärarnas inställning till en tydligare och stärkt relation mellan nationella prov och kursbetyg	26
4.3	Slutsatser	27
4.4	Vidare forskning	30
	Referenser	32

1 Inledning

”Det stora betygslotteriet” – *Skolvärlden* nr 9/2016

”Glädjebetygen” – *Uppdrag granskning* (SVT) den 12 oktober 2016

”Här är gymnasierna som är mest generösa med betygen” – *Sydsvenskan* den 27 oktober 2016

Rubrikerna ovan kan ses som ett uttryck för den pågående debatten om bristande likvärdighet i svensk skola. På två olika skolor kan det krävas olika mycket för att få samma betyg. Skillnaden kan bero på att lärare tolkar styrdokumentet, elevarbeten eller det samlade betygsunderlaget på olika sätt (Skolverket 2014a; jfr Allal 2013). För att finna brister i likvärdigheten jämförs ofta elevers kursbetyg med betygen på det nationella provet. På vissa skolor får en stor andel av eleverna ett högre betyg i kursen än på provet, medan avvikelsen är låg på andra skolor. Emellanåt presenteras tanken att kursbetyget kanske borde knytas till betyget på det nationella provet för att minska skillnaderna. Relationen mellan betyg och prov behöver i alla fall förtydligas (Bergling 2016; Josefsson & Sidén 2016; SOU 2016:25).

Att elevarbeten kan tolkas på olika sätt märks inte minst när de nationella proven ombedöms av Skolinspektionen (2016). Exempelvis fick bara drygt 40 procent av uppsatserna (delprov C) i Svenska 1 samma betyg av ombedömaren som av skolans lärare i den senaste ombedömningsomgången.

Samtidigt är frågan hur lärare tänker när det är dags att sätta ett kursbetyg och de väljer ett annat betyg än det eleven fick på det nationella provet. Och hur ställer de sig till en stärkt relation mellan kursbetyg och nationella prov? Dessa frågor är i fokus i denna uppsats, och det är angeläget att ta reda på svaren eftersom ökad kunskap om hur lärare resonerar vid betygssättning kan bidra till en klarare bakgrund i arbetet med en mer likvärdig svensk skola. Särskilt viktigt blir det med tanke på att alla elever har rätt till en likvärdig utbildning enligt läroplanen för gymnasieskolan (Skolverket 2011, s. 6).

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att bidra till ökad kunskap om grunderna för lärares betygssättning och synen på nationella prov. Utifrån syftet har följande frågeställningar formulerats:

- Vilken betydelse tillmäter svensklärare i gymnasiet nationella prov som betygsunderlag?
- Vad uppfattar lärarna som möjliga orsaker till att sätta ett annat betyg i kursen än på det nationella provet i Svenska 1 eller Svenska 3?
- Hur har lärarna resonerat när de satt ett annat betyg i kursen än på det nationella provet?
- Hur ställer de sig till en stärkt och tydligare relation mellan nationella prov och kursbetyg, framförallt i syfte att skapa en likvärdig betygssättning?

1.2 Teori, metod och material

Studiens material samlades in efter slutet av vårterminen 2016 genom intervjuer i vilka lärare redogör för sin syn på betygssättning och nationella prov, men också delar med sig av berättelser från sin verksamhet som lärare. Det teoretiska perspektiv som ligger till grund för min metod är fenomenologi. Detta perspektiv, arbetsgången, men också de etiska ställningstaganden som gjorts kommer att presenteras i det följande.

1.2.1 Fenomenologi

Min metod har inspirerats av fenomenologin. Under 1800-talet och början av 1900-talet växte fenomenologin som filosofisk idéströmning fram som en reaktion mot den moderna naturvetenskapens fokus och tankar på objektivitet. Begreppet fenomenologi kommer från grekiskans *phainomeon* som betyder ”det som visar sig”, d.v.s. det som blir synligt för vårt medvetande. Vad som är av intresse och blir utgångspunkt inom fenomenologin är i stället den sinnliga vardagsvärlden och individens subjektiva upplevelse (Alvesson & Sköldberg 2008, s. 165f; Rosberg 2012, s. 109).

Edmund Husserl, som brukar kallas fenomenologins fader, beskriver det som att den reella världen sätts inom parentes; den skärs bort. Detta, som kallas fenomenologisk reduktion, gör att man bortser från frågan om existensen eller icke-existensen av det som medvetandet betraktar. (Exempelvis kan man ha vanföreställningar o.dyl.) I stället

intresserar man sig för det ”levda” (Alvesson & Sköldberg 2008, s. 165f; Kvale & Brinkmann 2014, s. 44f).

Det fenomenologiska synsättet lämpar sig väl för denna studie eftersom syftet är att genom lärares berättelser ta reda på hur de ser på nationella prov och hur de resonerat när de satt kursbetyg. Perspektivet gör det alltså möjligt att gå bortom vanliga kvantitativa rapporter som brukar presentera statistik över bl.a. betyg på nationella prov och kursbetyg. Målet med denna studie är således inte att skapa den typ av generaliseringar som stora kvantitativa undersökningar gör. Av intresse är i stället lärarens subjektiva upplevelse och de resonemang som ligger bakom betygssättningen.

1.2.2 Intervjuer, transkription och analysens steg

Datainsamlingen skedde genom kvalitativa intervjuer som var semistrukturerade. Det innebär att samtalen hölls inriktade på de frågor jag bestämt i förväg, och lärarna fick inte tala helt fritt, även om intervjuprocessen var flexibel. Informanterna behövde inte formulera sig på ett speciellt sätt och frågorna behövde inte ställas i exakt den ordning som det var planerat (Bryman 2011, s. 412ff; Dalen 2015, s. 34). Det fanns dock en intervjuguide som var utarbetad utifrån den s.k. områdesprincipen. Intervjuerna inleddes därför med frågor som låg i periferin i förhållande till det mest centrala. Därefter kom frågorna att i allt högre grad fokusera på det centrala. Mot slutet blev frågorna återigen mer generella (Dalen 2015, s. 35).

Intervjuerna skedde enskilt. En fördel med detta är att lärarna kan ha känt sig mer trygga i att berätta om mer känsliga delar av arbetet eftersom de inte behövde dela med sig av dessa till kollegor utan enbart till mig som forskare. Jag försökte att skapa en så lugn, ostörd och trygg miljö som möjligt (Bryman 2011, s. 421). Innan intervjuerna inleddes hade jag också tydligt presenterat mig och förklarat hur materialet kommer att användas, så att det inte rädde någon osäkerhet i dessa frågor, och i slutet av intervjun fanns det möjlighet att komplettera det som sagts tidigare och att ställa frågor (Kvale & Brinkmann 2014, s. 170f; Dalen 2015, s. 45).

Intervjuerna spelades in. Det har gjorts att lärarnas egna ord, tonfall, pauser o.s.v. registrerats exakt och kan gås igenom vid upprepade tillfällen, vilket resulterar i att det går att göra en noggrannare analys av vad informanterna sagt. Med andra ord ökar

reliabiliteten (Trost 2010, s. 74ff; Bryman 2011, s. 428; Dalen 2015, s. 218ff). Intervjun kompletterades direkt med anteckningar om preliminära tolkningar och sådant som inte tydligt registreras på en ljudinspelning. Transkriptionen är i det närmaste ordagrann, men eftersom materialet inte kommer att användas för språklig analys har omtagningar, hummanden, frekvent använda utfyllnadsord och liknande plockats bort. Därför är transkriptionen valid sett till ändamålet (Kvale & Brinkmann 2014, s. 226f).

Materialet analyserades med inspiration av Szklarskis (2015), Rosbergs (2012) och Giorgis (1997) metoder. Bearbetningen gick till så här:

- 1) Lyssning och läsning av materialet för att få en bild av helheten.
- 2) Meningsbärande enheter och sekvenser identifieras.
- 3) En detaljerad kontextuell analys görs i syfte att notera både den explicita och implicita meningen i informanternas uttalanden.
- 4) Beskrivningarna analyseras för att hitta centrala teman.
- 5) Lärarnas åsikter, de möjliga orsakerna samt fallen kategoriseras efter dessa teman för att se vilka orsaker och fall som omnämns och vilka som kanske är vanligare än andra.

1.2.3 Etiska ställningstaganden

God forskningssed av Vetenskapsrådet (2011) har varit vägledande när etiska ställningstaganden gjorts. Sedan 2004 gäller också den s.k. etikprövningslagen (2003:460), som bl.a. innebär att vissa forskningsprojekt måste prövas i nämnder. Lagen är tillämplig på bl.a. projekt som innefattar behandling av känsliga personuppgifter eller innebär fysiska ingrepp. Med forskning åsyftas ”dock inte sådant arbete som utförs inom ramen för högskoleutbildning på grundnivå eller på avancerad nivå” (2 §).

Även om detta arbete således inte omfattas av etikprövningslagen betonar högskolelagen (1992:1434, 1 kap. 3a §) ”vetenskapens trovärdighet och god forskningssed”. För denna studie innebär det bl.a. att informanterna fått information om studien, gett sitt samtycke till att delta och upplysts om att de kan avbryta sin medverkan närhelst de vill. Vidare har de medverkande garanterats konfidentialitet, bl.a. genom att namn byts ut, eventuell speciell inriktning på skolan inte nämns och att ingen obehörig får tillgång till ljudfiler och anteckningar. De senare tas också bort eller förstörs efter undersökningens genomförande.

1.2.4 Urval och lärarna

Jag har använt mig av s.k. snöbollsurval och frivilligt urval (Bryman 2011, s. 196f; Stukát 2011, s. 70). Det innebär att jag via en lärare har fått kontakt med en annan som kan vara intressant för studien (snöbollsurval) eller att läraren anmält sig som frivillig efter att ha fått information om studien (frivilligt urval). Valet har även styrts av intresset att undersöka förhållanden i närregionen och av praktiska faktorer såsom semesterperioder (intervjuerna gjordes under sommaren efter betygssättning). Det hade visserligen kunnat vara intressant att studera likheter och skillnader i ett större geografiskt område eller mellan program, men då hade mer empiri krävts, och det lämpar sig inte för en studie av denna storlek. Dessutom hade ansatsen behövt bli mer kvantitativ än kvalitativ.

Följande lärare har intervjuats:

- Robert är i 30-årsåldern och har jobbat som lärare i några år.
- Helen är i 40-årsåldern och har arbetat som lärare i ca 15 år.
- Carl är även han i 40-årsåldern och har varit lärare i ungefär 15 år.
- Tore är 67 år och kommer att gå i pension efter 40 år som lärare.
- Malin är 40-årsåldern. Hon har arbetat som lärare i ca 10 år.

Samtliga lärare är verksamma på gymnasier i större eller medelstora städer i södra Sverige.

2 Bakgrund

I detta kapitel behandlas inledningsvis olika typer av bedömningar och dagens betygssystem. Därefter följer en presentation av hur dagens nationella prov är utformade och används, men en historisk tillbakablick ges också. Slutligen redogörs för resultaten av Skolverkets och Skolinspektionens rapporter, tidigare forskning vid högskolor och universitet samt utredningen om nationella prov som gjordes på uppdrag av regeringen.

2.1 Bedömning och betyg

2.1.1 Formativ och summativ bedömning

Bedömningar brukar delas in i två typer: formativa och summativa. Formativ bedömning syftar till att utveckla elevens kunskaper och färdigheter, och används för att påverka lärandeprocessen (Lundahl 2014, s. 11). Även läraren kan ha nytta av denna typ av bedömning eftersom den kan användas i utformningen av undervisningen. Inom formativ bedömning är tre frågor centrala: Vart skall eleven? Var är eleven nu? Hur kommer eleven dit? Summativ bedömning, som fokuseras i denna studie, syftar i stället till att sammanfatta elevens kunskaper. Brukligt är att det sker i förhållande till kriterier, t.ex. en betygsskala. I stället för att stödja lärandeprocessen är den summativa bedömningen en utvärdering i efterhand.

2.1.2 Betygssystemet

Sedan 1994 är betygssystemet mål- och kunskapsrelaterat (Tholin 2006, s. 85ff; Skolverket 2014b). Det skiljer sig från tidigare betygssystem bl.a. genom att det inte rangordnar eleverna utan i stället bedömer vad de kan. Därför ger det också, vid en jämförelse med tidigare system, bättre information om elevernas kunskapsutveckling. I gymnasieskolan infördes skalan IG–MVG 1994, och den ersattes av en sexgradig skala från F–A 2011. För betygen E, C och A finns preciserade kunskapskrav. Kunskapskravet för betyget D innebär att kraven för E och till övervägande delen för C är uppfyllda och kunskapskravet för betyget B innebär att även kraven för C och till övervägande delen för A är uppfyllda (Skolverket 2016g).

2.2 Nationella prov

Centralt utarbetade prov i ämnet svenska är inget nytt fenomen. Redan 1923 tog Carita Hassler-Göransson tillsammans med Gustaf A. Jaederholm fram ett standardiserat rättstavningsprov, och under de två följande decennierna spelade Frits Wigforss en viktig roll som betygsutredare och provutvecklare (Lundahl 2009, s. 19ff). Det var också då centralt utarbetade standardprov skapades för folkskolan och enhetsskolan. De första erbjöds läsåret 1942/-43. På 1950-talet blev Torsten Husén ansvarig för de prov som skulle utvecklas i samband med att en ny undervisningsplan för folkskolan, U55, antogs. I syfte att frångå subjektiva bedömningar och i stället införa objektiva test arbetade Huséns grupp fram prov som byggde på flervalfrågor. Sättet att konstruera

och utprova dem, bl.a. först i liten grupp och sedan i en grupp med ett riksrepresentativt elevurval, kom att lägga grunden för arbetet med prov under de kommande decennierna.

Med 1960 års gymnasieutredning som bl.a. innebar att gymnasieskolan, precis som grundskolan, skulle ha relativa betyg blev betygsnormerande centralprov aktuella (Lundahl 2009, s. 61ff). Inledningsvis dominerade flervalfrågor även i gymnasiets prov och fokus låg på utantillkunskaper men detta förändrades med tiden. Under 1980-talet blev proven mer elevnära och skolan skulle knyta an till de färdigheter och kunskaper som eleverna redan hade när de kom till skolan. Dessutom handlade proven allt mer om att bedöma kunskaper i stället för individer.

Liksom betygssystemet blev de nationella proven målrelaterade under 1990-talet, men eftersom proven varit tydligt knutna till den relativa betygssättningen där elever rangordnades, var det inte uppenbart hur de skulle användas (Lundahl 2009, s. 95ff). Tidigt kopplades proven till uppföljning och de skulle användas för att beskriva och analysera skolans prestationer, men rollen har inte varit tydlig, för tidvis har provet också använts i utvecklingssyfte. I det förra fallet skall proven påverka undervisningen så lite som möjligt, medan de i det senare fallet i stället skall påverka undervisningen i hög grad.

Sedan gymnasiereformen 2011 finns det två nationella prov i ämnet svenska. De görs i slutet av kurserna Svenska 1 och Svenska 3. Provet i Svenska 1 består av tre delprov: (1) muntlig framställning där eleven håller ett informerande anförande, (2) läsförståelse där eleven läser texter och svarar på frågor om texterna, och (3) skriftlig framställning där eleven skriver en text med anknytning till texthäftet (Skolverket 2016b). Provet i Svenska 3 består av två delprov: (1) skriftlig framställning där eleven skriver en utredande text av vetenskaplig karaktär, och (2) muntlig framställning där eleven genomför ett argumenterande anförande inom provets tema (Skolverket 2016c). De muntliga anförandena hålls på lektionstid och eleverna förbereder dem under minst en vecka, medan de övriga delproven görs på de av Skolverket angivna provdagarna.

Det finns olika syften med proven. Skolverket beskriver dem så här: ”Syftet med de nationella proven är i huvudsak att stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning, och ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven

uppfylls på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå. De nationella proven kan också bidra till att konkretisera kursplanerna och ämnesplanerna, och en ökad måluppfyllelse för eleverna” (Skolverket 2016f). ”Resultaten på gruppnivå kan även fungera som en återkoppling till lärare på vad som fungerat särskilt väl i undervisningen och vad läraren kanske behöver ha större fokus på framöver” (Skolverket 2016d). Vidare påpekas att proven framförallt är summativa, även om de givetvis kan ha en formativ funktion: ”Det betyder att de ska fungera som en avstämningspunkt i slutet av en årskurs eller en kurs och visa vilka kvaliteter eleven har i sina kunskaper i de ämnen/kurser där proven genomförs” (Skolverket 2016f).

Precis som i kurserna får eleverna ett betyg på det nationella provet och skalan F–A används (Skolverket 2016d). Anledningen till att ett betyg sätts är att möjliggöra jämförelser på såväl lokal som nationell nivå. Provbetyget kan bli detsamma som kursbetyget, men det kan också bli högre eller lägre. Att kursbetyget kan bli ett annat än provbetyget har ett flertal orsaker. En sådan är det Skolverket kallar ”tillfälligheter och slumpmässiga faktorer”, t.ex. att eleven missuppfattar uppgiften. Andra orsaker är att provet inte prövar hela kursens innehåll och att läraren vid betygssättning i en kurs skall ta all tillgänglig information om elevens kunskaper i beaktande, vilket innebär att läraren skall använda sig av bedömningar som gjorts vid olika tillfällen och på olika sätt, alltså mer än det nationella provet. Dessutom kan resultatet på de olika provdelarna kompensera varandra när provbetyget sätts. Detta gäller även om det blir F på en provdel.

2.3 Skolverkets och Skolinspektionens rapporter

Både Skolverket och Skolinspektionen undersöker regelbundet avvikelserna mellan provbetyg och kursbetyg i gymnasieskolan. Skolverket (2016e) konstaterar i den senaste rapporten, som bygger på resultaten från höstterminen 2014 och vårterminen 2015, ”att det fortsatt finns avvikelser och att omfattningen på avvikelserna skiljer sig åt mellan olika skolenheter”. Men det tenderar också att finnas mönster i skillnaden mellan provbetyg och kursbetyg i de olika ämnena, varför det skulle kunna vara så att provens konstruktion gör att de får olika roller i det totala bedömningsunderlaget. Ungefär 40 procent av eleverna får ett högre kursbetyg än provbetyg och vanligast är att det är ett steg högre. Om eleven går ett yrkesprogram är det vanligare med högre kursbetyg om en offentlig huvudman står för utbildningen, men går eleven ett högskoleförberedande

program är det vanligare med högre kursbetyg hos en enskild huvudman. Den vanligaste höjningen är från F till E. En möjlig orsak är att elever som riskerar att inte nå kunskapskraven och därmed få ett F i betyg snabbt skall få stöd i form av extra anpassningar. Får eleven ett F i kursbetyg kan det få stora konsekvenser både för eleven och för huvudmannen, varför skolan kanske vinnlägger sig om att eleven skall få ett godkänt betyg. Det fastslås också att det inte går att säga att en viss avvikelse är rimlig eller orimlig eftersom det inte finns angivet hur mycket ett kursbetyg får avvika från provbetyget. I Skolverkets rapport från 2015 nämns även två andra möjliga orsaker: betygssystemet från 2011 lägger större fokus på att få elever över godkändgränsen, och skolmarknaden gör att skolor vill visa på en god genomströmning av elever (Skolverket 2015, s. 70).

Även i Skolinspektionens rapport *Uppenbar risk för felaktiga betyg* (2014) presenteras några möjliga förklaringar till varför det förekommer skillnader mellan provbetyg och kursbetyg. Det nationella provet prövar ju inte alla delar av kursen, men vanligast är att lärarna uppger att eleven visat kunskaper motsvarande högre kunskapskrav inom ett område som provet testat. Skolinspektionen menar att eleven då ”bedöms och betygssätts [...] utifrån lärarens sammanvägda bedömning av elevens kunskaper [...] och] att detta sätt att resonera behöver problematiseras” (s. 5). Vidare konstateras att det finns skolor där skillnaderna är återkommande och så stora att enbart denna förklaring inte räcker.

2.4 Tidigare forskning

I rapporten *Lärares förtroenhet med betygssättning* (Vallberg Roth m.fl. 2016) undersöks hur lärares betygssättning är kopplad till styrdokumentet, och i vilken grad den vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Visserligen har endast lärare som undervisar i ämnena engelska, historia och idrott och hälsa i årskurs 9 och under gymnasiets första år intervjuats, men flera av lärarnas resonemang är generella och kan ses som giltiga även i andra ämnen. Lärarna i engelska menar att det nationella provet till största del gav samma resultat som övriga bedömningar, men flera av lärarna anser att E-nivån på provet var för låg (s. 46). Lärarna i historia i grundskolan har olika erfarenhet av hur stora eller små likheter och skillnader det finns mellan provbetyg och kursbetyg. En av lärarna uppfattar att det finns en tydlig diskrepans mellan betyget på provet och i kursen. Orsaken är att det samlade betygsunderlaget utgörs av mer än

skriftliga prov, t.ex. redovisningar och inlämningar. De andra lärarna upplever att deras betygssättning ligger i linje med provresultatet. Gemensamt för alla lärare är att om provbetyget är högre än tidigare resultat i kursen får provbetyget väga tungt och kan användas som ett stöd för att höja kursbetyget, men om provbetyget är lägre tenderar lärarna att pröva provresultatets giltighet. Utredarnas slutsats formuleras så här: ”Ett hårdraget sätt att beskriva det nationella provets funktion är att likna det vid ett enkelriktat kalibreringsverktyg!” (s. 52).

Några akademiska avhandlingar om orsaker till skillnaden mellan provbetyg och kursbetyg i gymnasieskolan efter reformen 2011 har inte lagts fram, men det finns flera äldre studier som är av intresse och bör nämnas.

Helena Korp undersöker i *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion* (2006) hur de nationella proven i Svenska B, Engelska A och Matematik A används som stöd vid betygssättning. Sex olika sätt att resonera om hur viktigt provet är vid betygssättning återfinns:

1. Det nationella provet är mycket viktigt som mått på kunskapsnivån i gruppen, i förhållande till en nationell standard. Om en stor del av eleverna i en klass får MVG på det nationella provet, vet man att det är en ”duktig klass”. Då är det rimligt att kursbetygen ligger högre i den klassen än i en klass där godkänd är det vanligaste provbetyget. För den enskilde eleven är resultatet på det nationella provet däremot inte nödvändigtvis viktigare än andra.
2. Det nationella provet kan bara höja elevens betyg i förhållande till den bedömning som läraren gjort på basis av andra underlag.
3. Det nationella provets status som betygsunderlag skiljer sig inte från andra prov.
4. Elevernas resultat på det nationella provet är det underlag som har i särklass störst tyngd i betygssättningen (på vissa håll tillmäts det nationella provet så stor betydelse att elever som är frånvarande på provdagen inte kan bli godkända i kursen).
5. Det nationella provet är en räddningsplanka: Godkänt betyg på det nationella provet legitimerar att läraren godkänner elever i kursen, även om eleven sällan har varit närvarande eller inte har visat att hon eller han uppfyller alla kursmål.
6. Elever som inte har uppnått godkänt betyg på det nationella provet och inte uppfyller alla mål, kan bli godkända i kursen ändå, genom att göra omprov och genom att ha hög närvaro och ett positivt sätt. (Korp 2006, s. 243f)

I en nyare studie av Larissa Mickwitz, *En reformerad lärare: konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik* (2015), undersöks

hur föreställningen om läraren sett ut och förändrats under ungefär två decennier med tre reformperioder: decentraliserings- och avregleringsreformerna runt 1990, perioden mellan läroplansreformerna 1994 och 2011 samt lärarlegitimationsreformen 2011. Fokus ligger alltså inte på differensen mellan provbetyg och kursbetyg, men ämnet berörs till viss del när den skolpolitiska diskursen och ”den betygssättande läraren” studeras. Mickwitz konstaterar att före reformen 2011 får de nationella proven en ny roll i bl.a. massmedia. I stället för att vara stödjande för lärarnas betygssättning ses provbetygen mer och mer som det som visar på elevernas verkliga kunskaper. Flera av de intervjuade lärarna ger uttryck för att proven har en legitimerande funktion. Har man som lärare tidigare satt ett visst betyg och eleven får samma betyg på provet är det bra. Andra lärare ifrågasätter vad proven mäter och att betyget skall anpassas till provresultatet. Eleven kan ju ha en dålig dag. Några djupare resonemang om hur lärarna tänkt när de satt olika betyg förekommer dock inte.

Alli Klapp Lekholm kommer i *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics* (2008) fram till att kursbetygen mäter mer än ämneskunskaper och färdigheter. Efter att ha analyserat datamaterial från GOLD (Gothenburg Educational Longitudinal Database) och enkäter drar Klapp Lekholm slutsatsen att mellan tre och fem procent av betygen förklaras av bl.a. intresse, motivation och föräldraengagemang. Noteras bör att Klapp Lekholm undersökt förhållanden i grundskolan.

2.5 Regeringens utredares betänkande

I april 2016 lade regeringens särskilda utredare fram betänkandet *Likvärdigt, rättssäkert och effektivt – ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning* (SOU 2016:25), där bl.a. frågan om relationen mellan nationella prov och kursbetyg behandlas. Flera av de lärare som utredarna träffat vid skol- och huvudmannabesök uppger att de nationella provens roll vid betygssättning är oklar. Även de elever som utredarna träffat ger den bilden. Eleverna uppfattar att proven är betygsavgörande för en del lärare, medan andra ser på dem som vilket betygsunderlag som helst. De uppger också att vissa lärare säger att proven bara kan höja kursbetyget, medan andra påstår att de även kan sänka betyget (s. 360). Därför föreslår utredarna att vid betygssättning skall resultatet på ett nationellt prov väga tyngre än t.ex. ett egenkonstruerat prov, en inlämningsuppgift eller en muntlig redovisning. Undantag får göras om provet ger en missvisande bild av elevens

kunskaper p.g.a. omständigheter eleven själv inte råder över, t.ex. dödsfall eller sjukdom. Dessutom föreslås att Skolverket skall utarbeta en modell för hur mycket provresultat och kursbetyg får avvika från varandra på gruppnivå (s. 362ff).

3 Resultat

I detta kapitel redovisas de intervjuade lärarnas tankar om nationella prov och om relationen mellan provbetyg och kursbetyg. De två inledande avsnitten handlar om hur lärarna generellt ser på de nationella proven som betygsunderlag och vad som kan vara orsaker till att kursbetyget skiljer sig från provbetyget. Det därpå följande avsnittet handlar om lärarnas erfarenheter och de får förklara hur de själva tänkt när de valt att sätta ett annat betyg i kursen än på det nationella provet. I det fjärde och avslutande avsnittet får lärarna berätta hur de ser på en stärkt relation mellan kursbetyg och nationella prov. Utgångspunkten för resonemangen är regeringens utredares förslag.

3.1 Provets generella betydelse

3.1.1 Provet väger inte tyngre

Tore är en av två lärare som inte uttrycker att de nationella proven i svenska väger tyngre än andra prov vid betygssättning. Visserligen är ”det ett stort och viktigt prov, det är klart, så långt, det finns med i betygsunderlaget, men att jag skulle känna någon plikt att det ska överensstämma [med kursbetyget], nej, det har jag aldrig upplevt”, förklarar han. Kort och gott är det ”en del av dom olika provtillfällena”. Generellt är Tore mycket kritisk till provens utformning och han beskriver dem som ”en lite besvärlig del [...] som faktiskt nästan mera saboterar än stödjer betygssättningen för oss lärare”, och därför anser han också att det är ointressant hur provbetyget ser ut.

3.1.2 Provet väger tyngre

Tre av lärarna tycker att de nationella proven väger tyngre än andra prov och det går att identifiera tre orsaker: provet görs i slutet av kursen, det är testat och pålitligt, och slutligen är det lättare att fuska på andra uppgifter.

Både Robert och Malin framhåller att eftersom provet görs i slutet av läsåret väger det tyngre. Betyget skall ju visa vad eleven kan vid tiden för betygssättning. ”Även om jag

tar in allt annat så är det fortfarande sista uppgiften många gånger”, förklarar Robert. Han berättar att en del elever tror att provet inte kan ”sänka en”, men han menar själv att kursbetyget absolut kan sänkas om det är så att man som elev står och väger mellan två betyg och man presterar sämre på det nationella provet än tidigare. Malin för ett liknande resonemang: ”I och med att det kommer i slutet av kursen så ser jag det som, jag vill se det som en summativ bedömning av muntlig och skriftlig förmåga.” Hon ser de tidigare uppgifterna i kursen som träning inför det nationella provet. Under läsårets gång har Malin arbetat formativt med eleverna och nu under det nationella provet skall de visa vad de kan i slutet av kursen.

Robert och Malin anser också att proven väger tungt eftersom de är genomarbetade och testade. Malin betonar även att bedömningsanvisningarna gör proven säkra och hon anser att de har större tillförlitlighet än prov som hon konstruerat själv.

3.1.3 Ett verktyg för att bekräfta tidigare resultat

Carls sätt att se på proven skiljer sig något från de andra lärarnas. Han förklarar: ”Jag använder dom nästan uteslutande som ett verktyg för att bekräfta tidigare resultat.” Skulle en elev få ett sämre resultat på provet jämfört med tidigare prestationer sänker Carl aldrig kursbetyget. Han tillägger dock: ”Om det inte tillför någonting speciellt till min helhetsbedömning.” Carl förklarar att resultatet ibland kan vara ett tecken på att man fuskat på tidigare uppgifter och då fungerar provet som en varningsklocka.

3.2 Möjliga orsaker till att kursbetyget avviker från provbetyget

3.2.1 Provet prövar inte alla kunskapskrav

Fyra av lärarna, Tore, Robert, Malin och Helen, poängterar att det nationella provet inte prövar kursens alla kunskapskrav. Därför kan kursbetyget avvika både uppåt och nedåt i förhållande till provbetyget, beroende på hur eleven presterat inom andra områden. Det är inget konstigt, menar de. Tore ger några exempel på områden i Svenska 3 som inte finns med på det nationella provet: ”Du har inte med till exempel litteraturstudium, litterär analys, du har inte med språkhistoria. Det fattas ju saker. Så det är ett grundläggande skäl till att det inte kan stämma överens.” Hur det kan gå till när en elev får ett lägre betyg i Svenska 3 än på det nationella provet förklarar Malin så här: ”Man kan sätta ett jättebra nationellt. Man sätter det på C-nivå, men sen har man inte satt till exempel språkhistoria eller vad det nu finns i dom andra kunskapskraven på den nivån

och då kan man ju inte nå det betyget, och det är ju helt i enlighet med styrdokumentet.”

3.2.2 Bättre prestationer efter det nationella provet

Det nationella provet brukar skrivas i mitten eller slutet av april, vilket innebär att det ofta är drygt en månad till dess betygen i kurserna skall vara satta. Under den tiden fortsätter man att arbeta i kurserna och eleverna kan fortfarande lära sig saker, bl.a. inom de områden som det nationella provet testat. Det anser Malin, Helen och Tore. Om eleverna vid betygssättning blivit bättre på t.ex. vetenskapligt skrivande och retorik kan kursbetyget bli högre.

Helen tycker att det är naturligt att eleverna försöker prestera bättre efter det nationella provet: ”Det finns ju ändå en slags poäng med att eleven ska kunna se en brist och utveckla den och höja sitt betyg. Annars skulle det ju liksom vara ... Då skulle ju provet ligga helt i slutet av året och sedan var du klar. Det skulle ha mer slutprovskaraktär.” Det kan t.ex. vara så att en elev får F på det nationella provet. Då tittar man på orsaken, eleven får arbeta med att förbättra sig och sedan görs någon form av omprov. Ibland kan det vara mindre saker som gör att en elev får F på det nationella provet. Malin ger ett exempel: ”Det är någon elev som inte klarar av att källhänvisa för att dom har sovit typ hela kursen och det är ju en förmåga som man kan lära sig väldigt snabbt. Är det bara det som brister så kan man lära sig det och göra rätt innan kursen är slut.” I en sådan situation blir det F på provet men ett godkänt kursbetyg.

Inte heller Tore är av uppfattningen att det är konstigt om kursbetyget blir högre än provbetyget p.g.a. insatser under den sista månaden. Han formulerar det som att man som lärare är ”förpliktad att jobba vidare med sina elever och hjälpa dom att bli ännu duktigare”. Som lärare går man igenom provresultatet med sina elever och sedan hinner man kanske få in nytt betygsunderlag på vissa områden. ”Vi har ju betalt för att eleverna ska lära sig, så det är väl klart att det halkar upp. Konstigt vore det annars.” Eftersom det krävs ett godkänt betyg i Svenska 3 för att få sin gymnasieexamen om man läser ett högskoleförberedande program är det särskilt vanligt med extra insatser under slutet av det tredje året, berättar Helen. ”Så då jobbar man ju häcken av sig för att alla ska klara kursen. Man kan ju inte påstå att dom [eleverna] jobbar häcken av sig, men jag jobbar häcken av mig.”

3.2.3 Nervositet

Flera av lärarna (Tore, Carl och Robert) påpekar att många elever uppfattar det nationella provet som särskilt stressande och att det påverkar prestationerna. Robert berättar att ”paniken sätter igång direkt så fort man nämner nationella prov”. Lärarna nämner att nervositeten kan påverka eleverna negativt och Robert anser att det oftast är så, men både han och Carl menar också att det i vissa fall kan vara så att eleverna påverkas positivt och skärper till sig. Nervositeten kan alltså göra att prestationen och betyget på det nationella provet avviker från den nivå eleven presterat på tidigare, både till det bättre och till det sämre.

3.2.4 Tidspress och ingen processkrivning

I proven för Svenska 1 och Svenska 3 ingår det att skriva en text. Robert, Helen och Carl lyfter fram att vägen till en färdig produkt skiljer sig från hur det brukar vara. Vid andra tillfällen har eleverna möjlighet att jobba med sin text under en längre tid. Under arbetets gång ges formativ bedömning och eleverna får självständigt bearbeta sin text utifrån lärarens kommentarer. Men när det nationella provet skrivs är det annorlunda. Carl förklarar: ”Man [kan] säga att uppsatsen i nationella mäter hur eleven helt på egen hand klarar av att följa instruktioner och göra en slutprodukt som man lämnar in, på begränsad tid.” Han anser att det inte är det som skall testas enligt kunskapskraven. ”Jag anser att när jag bedömer i kursen bedömer jag elevens förmåga att producera en text, oberoende av hur lång tid det tar. Det är min uppfattning.”

Helen har en liknande tanke. Hon menar att ”allting ska klaffa om du ska få ditt A på nationella provet”. Oftast är det så att någon sak inte når hela vägen till ett A. Men eftersom man som lärare i dag jobbar formativt har eleven under arbetet med andra skrivuppgifter fått kommentarer och har då ”nått längre i dom texterna”, förklarar hon. Inte heller Robert tycker att det är konstigt att provtexterna inte blir lika bra. Det är ”ganska logiskt” för ”dom [eleverna] jobbar ju inte formativt”. Han tillägger också att ”det är många elever som behöver jobba igenom sina grejer flera gånger för att nå den nivå som deras kursbetyg sen hamnar på”.

3.2.5 Bedömningsanvisningarna motsvarar inte kunskapskraven och provbetyget sätts på ett annat sätt än kursbetyget

När det nationella provet skall bedömas görs det utifrån anvisningar som inte har fullständig förankring i kunskapskraven, anser Tore. Han tar delen om citat- och referatteknik som ett exempel. Enligt kraven för E i Svenska 3 skall eleven kunna ”tillämpa regler för citat- och referatteknik”. Det finns ingen progression utan samma krav återkommer för betygen C och A. Det tolkar Tore så här:

Du måste ha korrekt citat- och referatteknik, det vill säga göra korrekta källhänvisningar och sådana saker. Annars kan du inte bli godkänd i kursen. Men på nationella provet så har du flera nivåer. Jo, du kan ha det mesta på plats men du har kanske missat att göra referatmarkörer, i stället för eller nåt sånt där. Då hamnar du på C. Men har du det ganska dåligt hamnar du på E, men du är fortfarande godkänd.

Eftersom texterna, enligt Tore, bedöms på olika sätt beroende på om man ser till kunskapskraven eller bedömningsanvisningarna kan det bli tal om olika betyg. Du kan vara godkänd på det nationella provet men underkänd i kursen.

Tore poängterar också att när Skolverket ger instruktioner för hur provbetyget skall sättas så följer ”man inte dom regler för betygssättning som gäller i svensk skola”. Han framhåller att alla krav för E måste vara uppfyllda om man skall kunna få ett godkänt kursbetyg. Exempelvis kan inte goda skriftliga prestationer kompensera sämre muntliga prestationer när betygen E, C och A sätts. Tore tar ett exempel från verkligheten för att belysa det han anser är ”helt mot reglerna”.

Säg nu, vilket hände mig flera gånger den här gången, att jag hade elever som hade ett F, underkänt alltså, på det skriftliga, men så hade dom presterat bra, jag hade ett par sådana elever, på det muntliga. Då kunde dom landa på ett D i sammanvägt betyg. På det sättet får du inte sätta betyg i en kurs på riktigt. Det går ju inte. Har du, alla kriterierna måste ju vara på en viss nivå innan du får sätta det betyget. Har du ett F i något kriterium så är det F. Du får absolut inte kompensera ihop det till nåt D någonstans. Men det åläggs vi att göra med nationella provet. Och så ska det vara stöd för oss i betygssättningen. Rena sabotaget! Det är liksom fullständigt, nu ska vi se hur vi ska kunna vilseleda dom så att dom blir så dåliga betygssättare som möjligt. Haha! Så gör vi. Så det är illasinnat.

3.2.6 Provet skrivs inte på dator

På vissa skolor skrivs provet inte på dator utan för hand. Det kan t.ex. bero på att man inte kan förvissa sig om att eleverna inte har tillgång till Internet, något som är ett krav från Skolverket. Enligt Robert är det lättare att skriva en bra text om man får använda dator. Exempelvis är det enklare att få till en tydlig struktur och att göra justeringar, t.ex. bygga om en mening eller lägga till något i ett stycke som redan är skrivet. Försöker man att göra detta för hand utan att skriva om allt är risken att det blir rörigt. Om en elev skriver bättre texter på dator utanför det nationella provet kan det bidra till en skillnad i betyg.

3.2.7 Stoffet är ointressant

Elevens intresse för ämnet kan också påverka prestationen, förklarar Robert. Han reagerar på att provkonstruktörerna väljer ”ämnen som folk, som majoriteten av alla teorier verkligen tycker är jättetråkiga”. Att ett tråkigt ämne skulle göra det svårare att skriva en bra text säger han inte, men han anser att det blir ”svårare att leverera ett tal på A-nivå” om man inte tycker att ämnet är intressant.

3.2.8 ”En skitdag”

En del elever har vad Carl kallar ”stökiga sociala hemförhållanden”. På den skola där han jobbar går många sådana elever. Carl menar att det gäller att vara på topp den dag man skriver det nationella provet. Här kan det uppstå problem för den nämnda elevgruppen. ”Ena dagen kan allt vara skit och andra dagen är det jättebra” för många av eleverna på Carls skola och det kan påverka provresultatet. Är det en ”skitdag” går det kanske inte så bra på provet.

3.2.9 Nära till lägre betyg vid slarv

På grund av alla konkretiseringar i bedömningsmatriserna ligger man som elev hela tiden väldigt nära F eller ett lägre betyg, anser Robert. Kraven i bedömningsmatriserna för det nationella provet är nämligen mer specifika än kunskapskraven som är mer generella och därmed också tillåter fler alternativ och möjligheter i elevlösningen. Helens erfarenhet är att många elever får F eller ett lägre betyg p.g.a. slarv med källhänvisningar eller objektivitet.

3.2.10 Skolsystemet och rektor pressar upp kursbetygen

Enligt Malin gör dagens skolsystem att betygen pressas upp. Kvalitén hos en lärare är nämligen kopplad till de betyg han eller hon sätter. Ju högre betyg du sätter, desto bättre lärare är du, och ju bättre lärare du är, desto bättre löneutveckling får du. Dessutom tittar man ofta på en skolas betygssnitt för att avgöra hur bra den är. Malin förklarar att det gäller att ha integritet och stå emot utvecklingen, men att systemet helt klart sätter press på en. Även Carl berör frågan om relationen mellan höga betyg och bilden av en bra lärare och en bra skola. Han menar att synsättet är problematiskt eftersom det inte tar hänsyn till elevunderlaget.

Det finns också skolor där rektor pressar upp betygen och kräver vissa resultat, upplyser Malin. På en del skolor och i en del koncerner fastställs en procentuell gräns för hur många F varje lärare får sätta och det kan få negativa konsekvenser om ”för många” F sätts. Det kan vara så att du får personligt ansvar för att se till att eleverna som fått F går ut gymnasiet med ett godkänt betyg. Risken för ökad arbetsbelastning och en önskan att vara rektor till lags kan resultera i att lärare sätter E i stället för F, trots att eleven fått F i provbetyg och att läraren bedömer att det är rätt kursbetyg.

3.3 Resonemangen bakom ett annat betyg i kursen än på provet

3.3.1 Provbetyget är ointressant

Som nämnts tidigare anser Tore att betyget på det nationella provet är ”väldigt ointressant”, bl.a. eftersom det sätts utifrån andra principer och krav än kursbetyget. Provet är förvisso stort och viktigt som betygsunderlag, men just betyget är inte av intresse. Han är noga med att poängtera att han ”sätter betyg i enlighet med riktlinjer och bestämmelser, och där ingår inte att man slaviskt ska följa np-resultat, vilket tidningarna tycks tro”. Tore är ensam om att tydligt inta denna ståndpunkt.

3.3.2 Sänkte eller höjde kursbetyget på grund av sådant som inte testas på provet

Av Roberts ca 100 elever var det tre som fick ett lägre betyg i kursen än på det nationella provet. Orsaken är att eleverna inte presterade lika bra inom de områden som inte prövades på det nationella provet, t.ex. språkhistoria i kurs 3. Därför fick en av eleverna B i provbetyg men D i kursen. Robert nämner också att eleverna fick möjlighet

att göra en komplettering för att kunna nå ett högre kursbetyg, men att de valde att inte göra en sådan eller inte klarade den. Malin har resonerat på ett liknande sätt. Under läsåret hade hon t.ex. en elev i Svenska 3 som fick C i provbetyg men D i kursbetyg. Orsaken var att elevens förmåga att analysera retorik och redogöra för svenska språkets historia låg på E-nivå. Precis som Robert erbjöd Malin möjligheten att få arbeta med de delarna av kunskapskraven igen, men eleven tackade nej. Helen är inte lika konkret men berättar att hon under året bl.a. gav en elev D i kursbetyg trots att det blev ett B på det nationella provet. Anledningen var att eleven ”slarvat” inom andra områden, förklarar Helen, och vill minnas att det var på litteraturanalis som endast kraven för E uppnåddes.

3.3.3 Bättre prestationer i andra sammanhang

Både Malin och Helen har gett elever A i kursbetyg, även om de fått B på det nationella provet. De lyfter fram att deras elever presterat på A-nivå tidigare och att de inte lyckades riktigt så bra som de brukar. Därför kände lärarna att det var befogat att höja betyget ett steg jämfört med provbetyget. En av Roberts elever fick C i stället för F. Även i denna situation grundades det högre betyget på att eleven presterat bättre i övrigt. Att provbetyget blev ett F berodde på att eleven missat något Robert uppfattar som ”en väldigt liten detalj”. Han kommer inte ihåg exakt vad det var men vill minnas att det var källhänvisningar. Carl resonerar på ett liknande sätt eftersom han aldrig låter resultatet på ett nationellt prov påverka kursbetyget negativt om det inte tillför något nytt, vilket i praktiken betyder att det bara är om provresultatet är ett tydligt tecken på att eleven fuskat tidigare som han låter betyget sänkas. Som exempel tar Carl en elev som inte alls förstod vad han skulle göra på det nationella provet i Svenska 3.

3.3.4 Förutsättningarna är olika

Robert gav ett högre kursbetyg till ungefär hälften av sina elever. I ca 80 procent av fallen var kursbetyget ett steg högre. Det är helt normalt, enligt Robert, eftersom förutsättningarna är olika. När eleverna gör liknande uppgifter vid andra tillfällen i kursen får de arbeta igenom sina uppgifter mycket mer, något som resulterar i en bättre slutprodukt.

3.3.5 Delprovet har en svagare förankring i kunskapskraven

En av Malins elever fick B på det nationella provet i Svenska 1 men A i kursbetyg. Vad som bidrog till att Malin för sig själv kunde motivera högsta betyg i kursen var bl.a. att det delprov som drog ner betyget mest var delprov B (läsförståelse) och att det inte är ”lika tydligt förankrat i kunskapskraven så det är lättare att bortse från det”. (Eleven fick A på delprov A [muntlig framställning] och B på delprov C [skriftlig framställning].)

3.3.6 En för svår uppgift valdes

Carl anser att uppgifterna på det nationella provet i kurs 3 har olika svårighetsgrad och att man får ta det i beaktande. Han berättar exempelvis att en av uppgifterna på provet gick ut på att redogöra för vilka konsekvenser ett visst beslut skulle kunna få. Det som gjorde uppgiften svår var att de texter som tog upp frågan var debatterande och därför var det lätt att redogöra för debatten i stället för de faktiska konsekvenserna av beslutet, och redogjorde man för debatten löste man inte uppgiften. Om det nationella provet får väga tungt i ett sådant fall kan det bli fel, menar Carl. Låter man däremot eleven dra lärdom av hur det gick och vad som blev fel är provet nyttigt. Det är inte heller negativt att det finns olika svåra uppgifter. I stället att det är positivt.

3.3.7 Sätter E på grund av press från rektor

Malin berättar att hon p.g.a. press från rektor satt E trots att eleven inte klarat kraven för ett godkänt betyg. I praktiken ser skolans rektor inte F som ett möjligt betyg. Alla elever skall vara godkända. Malin lyfter fram ett exempel bland flera liknande fall. En elev blir underkänd på det nationella provet och bedömningen är att eleven inte klarar kraven för E i kursen. Eleven får möjlighet att göra ett nytt prov dagen innan betygen skall sättas. Också då blir resultatet F och bedömningen är fortfarande att ett E inte kan sättas som kursbetyg. Rektors besked är att eleven får fortsätta att göra omprov till dess ett godkänt resultat uppnåtts, och ett nytt prov skall göras dagen efter, alltså samma dag som betygen sätts. Malin orkade inte med pressen. Hon berättar:

Det var bara, nej, nu får vi släppa igenom honom. Så där satte jag ett E som jag vet skulle vara ett fet-F och då blir det ju också så att jag och min kollega släppte igenom typ allting som andades på dom här omprovs-np-talen. Det var ju flera som var sliriga, men nej, vi bara inte orkar sitta med det här igen. Vi får inte sätta F. Och på uppsatserna blev det samma grej. Det var bara dom riktiga haverierna som vi vågade sätta F på, inte dom som bara var lite F.

Utifrån denna och andra liknande händelser menar Malin att det är som att ”kunden [alltid] har [...] rätt”. Om man som elev går till rektor och klagar kan man få ett högre betyg. Detta motsätter sig Malin. Visserligen har hon ibland haft en ”lite för låg lägstanivå” när hon satt E, men det har hon kunnat leva med. Efter den senaste terminen känner sig Malin dock ”smutsig metaforiskt”.

3.4 Inställningen till en tydligare och stärkt relation mellan nationella prov och kursbetyg

3.4.1 Positiv

Både Malin och Helen ställer sig positiva till en stärkt relation mellan nationella prov och kursbetyg. Malin förklarar att hon redan i dag ser på provet på det sätt som presenteras i regeringens utredares betänkande och att det blir ett sätt att hindra att ”tokbetyg” sätts. Samtidigt upplever hon att det skulle kunna missgynna lärare i framförallt svenska och matematik eftersom betygen i de ämnena kanske blir lägre jämfört med andra ämnen. Särskilt problematiskt blir det eftersom betygen används för att mäta hur bra lärare är. Malin kan inte heller se hur det skall kunna genomföras rent praktiskt. Även Helen ser en vinst i en stärkt relation, för hon ”tror att det sätts betyg lite som dom vill på skolorna” och nämner att vissa friskolor tydligt kopplas till höga betyg. Förslaget ”låter alldeles utmärkt”.

3.4.2 Negativ

Tore är mest negativ till en stärkt relation. Han tycker att idén är ”gräslig” och att det är skönt att få gå i pension, för hela systemet med nationella prov kommer att ”knaka i fogarna rätt snabbt”. Tore fruktar att det enbart är de elever som har något att vinna på att skriva provet som kommer att komma till provtillfällena. Övriga elever kommer att sjukanmäla sig och stanna hemma. ”Och hur ska du komma åt det? Ska du avkräva sjukintyg då från alla dom eleverna? Det finns det inte resurser till.” Visserligen skulle man kunna låta elever vara ”sjuka”, men Tore undrar hur man då skall se på sambandet mellan betyget på det nationella provet och kursbetyget. Underlag för stora delar av elevkåren saknas ju.

Även Carl anser att det är problematiskt om man skulle börja lägga ännu större vikt vid det nationella provet, för då blir provet mer avgörande än stödjande. Han hade gärna sett

att man gått på andra hållet. Carl återkommer till tanken på att provet inte mäter hur bra text du kan skriva, utan hur bra text du kan skriva på en begränsad tid. Visserligen skall man ta hänsyn till om det inträffat något som gör att provet ger en missvisande bild, men Carl frågar sig om det kommer att fungera. Det kan finnas elever som inte vill berätta vad som hänt och det kan finnas elever som påstår att det hänt något hemma bara för att de känner att det gick dåligt på provet.

Robert är inte uttalat negativ till en stärkt relation mellan provresultat och kursbetyg men han är starkt kritisk till det sammanvägda provbetyget. Det är ”så konstigt så det säger väldigt lite om någonting”. Exempelvis kan det vara så att det gick mycket bra på den muntliga delen men sämre på den skriftliga. Var syns det när det blir ett sammanvägt betyg? Robert menar att ”man nedvärderar det som faktiskt är bra på”. Dessutom kan man som lärare göra uppgifter som bättre än det nationella provet testat vad eleverna kan och förklarar att saker man kanske jobbat med i klassrummet inte kan testas lika bra genom en kryssfråga i läsförståelsedelen (delprov B i Svenska 1-provet). Han återkommer också till behovet av att testa allting flera gånger för att få en rättvisande bild.

4 Diskussion och slutsatser

Varje år redovisar Skolverket statistik över hur betygen fördelar sig på skalan F–A och i hur hög grad och på vilket sätt betygen på det nationella provet skiljer sig från kursbetygen. I denna kvalitativa studie har jag utifrån ett fenomenologiskt perspektiv gått bakom siffrorna och undersökt hur lärare i svenska i gymnasiet ser på det nationella provet och på relationen mellan provbetyg och kursbetyg, men lärare har också fått berätta hur de resonerat när de satt ett annat betyg i kursen än på provet. Dessutom har lärarna fått ta ställning till regeringens utredares förslag om en stärkt relation mellan nationella prov och kursbetyg. Visserligen har ämnet berörts tidigare, men då har förhållanden före gymnasiereformen 2011 studerats eller lärare i andra ämnen än svenska intervjuats. I det följande identifieras och diskuteras likheter och skillnader jämfört med tidigare studier, nya perspektiv och lärarnas inställning till en stärkt relation mellan prov och kursbetyg. Därefter dras några slutsatser.

4.1 Likheter, skillnader och nya perspektiv

Svenskämnet skiljer sig från de flesta andra ämnena på så sätt att det krävs att man är godkänd i samtliga obligatoriska svenskkurser för att kunna få sin gymnasieexamen. Malin säger uttryckligen att det är vanligt ”med extra insatser under tredje året på gymnasiet eftersom det krävs ett godkänt betyg i Svenska 3 för att få sin gymnasieexamen”. Skolverket (2015 & 2016e) är inne på samma tanke när de i flera av sina årliga rapporter om skillnader mellan provbetyg och kursbetyg i gymnasieskolan tror att eftersom ett F i betyg kan få stora konsekvenser för både eleven och huvudmannen gör skolan särskilda insatser för att få eleven godkänd.

Att läraren i slutet av kursen gör bedömningen att resultatet på det nationella provet inte återspeglar det eleven kan gälla dock inte bara de som får E i stället för F. Tre av lärarna förklarar att skillnaden mellan betyget på provet och i kursen kan bero på att kursen inte är slut efter att provet gjorts. I första hand ser Skolverket (2016f) provet som summativt, men för lärarna blir det ett redskap för att identifiera utvecklingsområden hos eleverna. Under resten av terminen har eleverna möjlighet att välja ett eller flera av områdena och arbeta mot bättre resultat och högre betyg. Kanske kan de senaste årens fokus på formativ bedömning förklara att detta synsätt inte framkommit i tidigare studier. Provet har helt enkelt inte använts så förr. Med det nya betygssystemet och de två nya betygsstegen är också elevens väg till ett högre betyg kortare, vilket möjligtvis kan vara orsaken till att den vanligaste höjningen i förhållande till provet bara är ett steg. Samtidigt föreligger en risk för likvärdighetsproblem. Om vissa lärare uppfattar provet som enbart summativt och som den sista uppgiften eleverna gör, medan andra lärare ser provet som ett redskap för formativ bedömning och ger eleverna möjlighet att arbeta på sådant de lyckades mindre bra med, ges elever på olika skolor olika möjlighet att förbättra sitt betyg under kursens sista veckor.

Att en elev får ett annat betyg i kursen än på provet kan även bero på att läraren medvetet sätter ett felaktigt betyg. I Skolverkets betygsrapport från 2015, men intressant nog inte i den senaste, nämns att skolmarknaden gör att skolor vill visa på en god genomströmning av elever. Att det kan resultera i att en elev får E trots att det är fel sägs inte explicit, men att så är fallet intygar Malin. Hon och hennes kollegor har känt sig pressade av skolledningen att redovisa extremt få F, och det till i stort sett varje pris, vilket resulterat i att E satts trots att elevens färdigheter och kunskaper i verkligheten

inte motsvarat kraven för ett godkänt betyg, något elevens resultat på det nationella provet också indikerat. Carl berättar inte att han känt sig pressad att sätta högre betyg än vad som är rätt, men han tangerar frågan då han anser att bilden av att höga betyg skulle vara synonymt med bra lärare och en bra skola är problematisk. I tidigare studier har detta perspektiv inte tagits upp, och det kan tyda på att företeelsen är relativt ny eller ökat i omfattning. Oavsett orsak är det ett problem eftersom det kan liknas vid korruption, äventyrar likvärdigheten i skolan och medvetet ger en felaktig bild av elevernas färdigheter och kunskaper.

Hur det nationella provet används och får påverka betygen skiljer sig något mellan lärarna. Carl anser att om eleven presterar sämre på det nationella provet än tidigare i kursen låter han det inte sänka betyget ”om det inte tillför något nytt till [hans ...] helhetsbedömning”. I praktiken innebär det att betyget sänks bara om provet visar att eleven fuskat tidigare. Detta synsätt delas inte av Malin och Robert som menar att det nationella provet både kan sänka och höja kursbetyget, och det som ger provet särskild tyngd är att det ligger i slutet av kursen. Carls sätt att använda provet är inget nytt fenomen. Det återfinns bland lärarna i Korps (2006) undersökning. Ett liknande resonemang, att man gärna höjer kursbetyget p.g.a. bättre resultat på det nationella provet men prövar resultatets giltighet om det är sämre än tidigare, har kritiserats av forskare vid Malmö högskola (Vallberg Roth m.fl. 2016) som menar att det blir ett ”enkelriktat kalibreringsverktyg”. Här framträder alltså en tydlig skillnad i hur lärarna ser på provets betydelse. Skillnaden kan vara oroande utifrån ett likvärdighetsperspektiv eftersom samma typ av betygsunderlag generellt hanteras olika och helhetsbedömningen av elevens kunskaper och färdigheter sker på olika sätt. Lärarnas verktyg är inte enhetligt ”kalibrerade”.

Samtidigt är Carls förhållande till det nationella provet något kluvet. På samma gång som han inte låter resultatet på det nationella provet sänka en elevs kursbetyg, har provet, liksom för flera av de lärare Mickwitz (2015) intervjuat, en legitimerande funktion på så sätt att han gärna ser att provresultatet bekräftar det betyg han tänkt sätta. Precis som en av lärarna i Mickwitz studie, frågar sig Carl vad provet egentligen mäter. Båda anser att eftersom provet görs under en begränsad tid mäter det inte alltid kvalitet. I stället blir det en fråga om bl.a. hur snabbt en elev kan lösa en uppgift. Inga lärare uttrycker att eleverna har för lite tid på sig vid provtillfället och att det skulle göra att

eleverna inte hinner lösa uppgiften, men de tar upp att skrivuppgifterna i både Svenska 1 och Svenska 3 görs vid bara ett tillfälle.

När eleverna skriver andra texter har de ofta mer än tre eller fyra timmar på sig. Sannolikt arbetar de i stället med sina texter under flera veckor, för processkrivning och att ge texten tid att mogna är något som brukar betonas i bl.a. litteratur om skrivande (se t.ex. Løkensgard Hoel 2001, Dysthe, Hertzberg & Løkensgard Hoel 2011 & Strömquist 2014). Dessutom uppmuntras eleverna till kamratrespons. Att utifrån respons bearbeta sina texter mot ökad kvalitet är t.o.m. ett krav för att bli godkänd i svenska i årskurs 9 i grundskolan (Skolverket 2016a, s. 256), så det är rimligt att anta att eleverna är vana vid detta arbetssätt. Skrivsituationen under det nationella provet avviker således kraftigt från hur det antagligen brukar vara, och det kan bidra till en differens mellan provbetyget och kursbetyget. Inte heller dessa faktum är något som tidigare forskning om svenskämnet efter reformen 2011 uppmärksammat.

Ännu en orsak till att det kan uppstå en skillnad mellan betyget på provet och i kursen är att provet inte prövar alla kunskapskrav. Exempelvis är fördelningen mellan litterära och språkliga moment i kurserna ungefär lika, men någon utpräglad litterär del (bortsett från att man läser texter) återfinns inte i det nationella provet. Om en elev är mycket bättre på litterär analys än på att skriva ett pm kan det bidra till att läraren gör bedömningen att kursbetyget skall vara ett steg högre än provbetyget. På samma sätt kan ett kursbetyg bli lägre om elevens färdigheter och kunskaper i det som inte testas på det nationella provet, t.ex. litteraturanalys, språkhistoria och retorikanalys, är på en lägre nivå än vetenskapligt skrivande. Att Skolverket (2016d) ser detta som en rimlig orsak till att kursbetyget kan bli ett annat än provbetyget framgick av bakgrunden, men att det är så i praktiken har inte kunnat bekräftas i myndighetens egna kvantitativa betygsrapporter. Och att tre av fem intervjuade lärare hamnat i den situationen kan peka på att företeelsen är utbredd i viss mån.

Dessutom sätts provbetyget på ett annat sätt än kursbetyget. När provbetyget sätts kan bättre resultat inom ett område kompensera sämre resultat inom ett annat område. Så sker till viss del även när kursbetyget sätts eftersom en elev kan få betyget D eller B om kraven för betygssteget under och en övervägande del av kraven för betyget över är uppfyllda. Reglerna för hur det sammanvägda provbetyget sätts skiljer sig dock något

eftersom kompensationen kan ske över betygssstegen E, C och A. Det sammanvägda provbetyget uppmärksammas av både Tore och Robert som är kritiska till hur det sätts och att det sätts, men samtidigt påstår ingen av dem att kursbetyget skulle ha skilt sig från provbetyget av denna anledning när det väl var dags för betygssättning. Detta kan tyda på att det i praktiken främst är andra saker som gör att betygen blir olika.

En av lärarna anser också att en elev kan ha svårt att prestera på A-nivå när det muntliga anförandet hålls om ämnet är ointressant. En del av bedömningen i kurs 3 handlar uttryckligen om talarens ethos, förtroende. Att nå hela vägen till A kan vara svårare om man inte känner för ämnet och därför inte talar lika entusiastiskt. Det är dock bra att påminna sig att det finns fler sätt att visa säkerhet och att skapa kontakt med åhörarna än entusiasm.

Detta är också enda gången någon av lärarna tar upp den muntliga delen av det nationella provet. Denna provdel, liksom läsförståelseprovet i kurs 1, hamnar i skymundan. En orsak kan vara att de delproven i högre grad än skrivproven påminner om hur vanliga uppgifter genomförs. Innan det muntliga anförandet skall hållas får eleven ut instruktioner och hinner förbereda sig och arbeta med uppgiften under minst en vecka. Det som främst skiljer sig är troligtvis att läraren endast får hjälpa till med ämnesvalet. Läsförståelsedelen avviker sannolikt inte heller från hur man brukar genomföra den typen av test. Det verkar alltså vara så att lärarna uppfattar det som att det är skrivdelen av provet som ger resultat på en annan nivå än vanliga klassrumsuppgifter.

Dessa faktorer kan göra att läraren vid tiden för betygssättning uppfattar att betyget på det nationella provet inte återspeglar elevens kunskaper och färdigheter och därför blir kursbetyget ett annat än provbetyget.

4.2 Lärarnas inställning till en tydligare och stärkt relation mellan nationella prov och kursbetyg

Bland lärarna finns ingen samstämmighet gällande synen på en stärkt relation mellan nationella prov och kursbetyg. Några ser positivt på en stärkt relation och anser att en sådan kan bidra till större likvärdighet. En av lärarna ”tror att det sätts betyg lite som

dom vill på skolorna” och en stärkt relation mellan det nationella provet och kursbetyget skulle minska antalet ”tokbetyg”.

Behovet av större likvärdighet är det ingen av lärarna som avvisar men att se det nationella provet som vägen dit ställer sig flera av dem frågande till. Till stor del handlar det om att de undrar hur provet rent praktiskt skulle kunna användas för att öka likvärdigheten. Om provet skall få någon effekt på likvärdigheten måste ju eleverna göra provet, och hur skall man då få elever som presterat väldigt bra tidigare under kursen och kanske ligger på sitt drömbetyg att göra det nationella provet, i synnerhet om resultatet skall tas i särskilt beaktande? Och hur skall man få dit eleverna när de redan i dag är enormt nervösa inför provet? Ett alternativ är att göra provet obligatoriskt i den grad att man annars inte kan få ett godkänt kursbetyg. Dessutom skulle man kunna flytta det till precis före betygssättning, så att det mäter vad eleverna kan vid kurslut, inte en eller en och en halv månad innan betygen sätts.

I regeringens utredares betänkande sägs att provet inte behöver väga tyngre om det ger en missvisande bild av elevens kunskaper p.g.a. omständigheter som eleven själv inte råder över. Här uppstår flera frågor: Vem avgör om eleven mår dåligt p.g.a. något som hänt? Är det undervisande lärare? Är det provvakten? Hur kan man avgöra om omständigheterna påverkat resultatet? Hur kan man vara säker på att en historia inte är uppdiiktad? Och tänk om eleven inte vill berätta om vad som hänt. Skall ett missvisande prov då få väga tyngre än andra prov och uppgifter under kursens gång? Så länge det finns många tolkningsmöjligheter och alternativ finns risken att likvärdigheten inte ökar.

Ett alternativ är också att låta de nationella proven vara helt avgörande inom de områden de testar. Vid betygssättning skall läraren endast använda sig av provresultatet, inget annat. Då kommer likvärdigheten att öka, men det är viktigt att man är medveten om att det i så fall inte är elevens samlade kunskaper och färdigheter man mäter, utan något helt annat: vad eleven kunde prestera på provet.

4.3 Slutsatser

Enligt läroplanen för gymnasieskolan har alla elever rätt till en likvärdig utbildning (Skolverket 2011, s. 6). Även om det inte står explicit i läroplanen är en viktig del av en

likvärdig skola att alla elever blir bedömda utifrån samma grunder. En elevs betyg kan ju bl.a. spela en viktig roll för huruvida man kommer in på en utbildning eller ej, och i förlängningen för ens möjligheter att konkurrera på arbetsmarknaden. Därför är det angeläget att förstå hur lärare tänker om och arbetar med betygssättning. Ökad kunskap, vilket denna studie förhoppningsvis bidrar till, kan göra utgångspunkterna i arbetet med en likvärdig skola klarare.

Tre av lärarna uppfattar det nationella provet som tyngre än andra prov. En annan av lärarna anser att provet är stort och viktigt, men fäster inte särskild betydelse vid det. Den femte läraren ser provet som ett sätt att bekräfta tidigare resultat eller upptäcka fusk på tidigare uppgifter. Lärarnas resonemang visar att kursbetyget kan avvika från provbetyget av tre anledningar:

- *Provets konstruktion.* Provet prövar inte alla kunskapskrav. Det kan göra att läraren bedömer att prestationerna inom kursens andra områden gör att kursbetyget skall vara lägre eller högre än provbetyget. Skrivuppgiften löses också vid enbart ett tillfälle och någon skrivprocess sker inte. Dessutom är provbetyget kompensatoriskt. Det innebär att eleven exempelvis kan bli underkänd på ett delprov, men ändå få ett godkänt provbetyg, beroende på hur provresultatet ser ut i övrigt. Så får inte ske när kursbetygen sätts.
- *Provresultatet återspeglar inte elevens kunskaper eller färdigheter.* Flera av lärarna säger att det nationella provet används formativt och att eleverna under den dryga månad som är kvar ofta fokuserar på det de inte lyckades så bra med på provet. Detta sätt att använda provet bidrar till en differens mellan provbetyg och kursbetyg. Det kan också vara så att eleven mår dåligt och presterar sämre än vanligt, eller så väljs en för svår uppgift.
- *Läraren sätter medvetet ett felaktigt betyg.* På grund av påfrestande krav från rektor, t.ex. att vissa (eller alla) elever skall bli godkända – det finns inga alternativ –, känner sig läraren tvingad att sätta ett E, trots att eleven egentligen skall få ett F, allt för att behålla en rimlig arbetsbörda och för att vara rektor till lags.

Ökad likvärdighet är något lärarna ställer sig positiva till och efterlyser. Inom den undersökta gruppen finns dock uppenbara problem med likvärdigheten. Flera av lärarna resonerar på vitt skilda sätt när de sätter betyg och en av lärarna sätter medvetet

felaktiga betyg. Utifrån lärarnas resonemang har två sätt att öka likvärdigheten identifierats:

- *Utbildning.* För att få lärare att ha en mer enhetlig syn på betygssättning kan utbildning vara en väg att gå. I denna studie låter några lärare provresultatet vara en faktor som både kan höja och sänka kursbetyget, medan en av lärarna aldrig låter resultatet sänka elevens kursbetyg. Enda undantaget är om det visar sig att eleven fuskat på tidigare uppgifter. Då kan exempelvis ett F på provet stödja ett F i kursen. Om alla lärare fått gå en fortbildning i bedömning och betygssättning, t.ex. Skolverkets webbkurs i ämnet (den stänger dock den 30 juni 2017), hade det kanske rått en större samsyn inom området. Utbildning gör dock inte att man kommer tillrätta med att lärare medvetet sätter fel betyg, som i Malins fall.
- *En stärkt relation mellan nationella prov och kursbetyg.* Detta skulle kunna bidra till att kursbetygen tvingas sättas på ett mer likt sätt. Måste lärare ta provbetyget i särskilt beaktande och förvissa sig om att kursbetyget inte avviker från provbetyget i för hög grad kan man dessutom tänka sig att antalet medvetet felaktiga betyg minskar, eftersom man i annat fall kanske behövt sänka ett rättvisande betyg för att få utrymme för den felaktiga höjningen. Eventuellt skulle det också kunna leda till att skolledares möjligheter att påverka betygssättningen begränsas. Men om, hur och i vilken grad likvärdigheten stärks beror med all sannolikhet på hur relationen utformas.

Bland de intervjuade lärarna är det flera som ser positivt på en stärkt relation mellan nationella prov och kursbetyg, men det finns också kritiska röster och framförallt handlar det om att man frågar sig om provet verkligen kan öka likvärdigheten. Det är således viktigt att det utformas på ett sätt att det faktiskt stärker likvärdigheten i praktiken och inte bara i teorin. Då kan följande frågor vara till hjälp. Majoriteten av dem bygger på sådant de intervjuade lärarna nämnt.

- *Hur skall man få elever att göra provet?* I dag är det obligatoriskt att göra provet men det får inga fastställda enhetliga konsekvenser om man inte gör det. Elever som vid tidigare tillfällen fått goda resultat inom de områden provet prövar vågar kanske inte göra det nationella provet eftersom de känner att det äventyrar deras kursbetyg. Och hur skall man hantera att kursbetyget inte får avvika allt för mycket från provbetyget på gruppnivå, om inte alla elever gör provet?

- *När skall provet göras?* I dag brukar proven genomföras i mitten eller slutet av april. Det gör att proven går att använda formativt och eleverna kan förbättra sina kunskaper och färdigheter under slutet av kursen. Om en elev efter provet t.ex. visar sig ha utvecklat sin användning av retoriska verkningsmedel i form av stilfigurer, eller lärt sig att göra ännu smidigare och mer korrekta källhänvisningar, skall elevens tidigare sämre prestation då tas i särskilt beaktande? Är det bättre att genomföra provet senare i kursen?
- *Vad skall mätas?* I kurs 3-provet skriver eleven en text av vetenskaplig karaktär helt självständigt och vid ett enda tillfälle. Skrivsituationen skiljer sig sannolikt från övriga i kursen eftersom det inte är tal om processkrivning. Dessutom är det vanligt, oavsett nivå på studierna, att man har en handledare. Skall man låta en uppgift, skriven under dessa förutsättningar, väga tyngre? Är det hur bra en elev klarar av att skriva en uppgift under fyra timmar och utan handledning man vill mäta, eller är det något annat?
- *Hur skall manipulation av systemet undvikas?* Enligt regeringens utredares förslag skall det nationella provet väga tyngre än egenkonstruerade uppgifter, men undantag kan göras om provet ger en missvisande bild av elevens kunskaper p.g.a. omständigheter eleven själv inte råder över, men hur kan man förvissa sig om att eleven inte ljugar och hittar på en historia för att provets resultat inte skall väga tyngre? Men det kan också vara tvärtom: en elev känner sig kanske tvingad (eller är det) att göra provet, men vill inte berätta att någon nära anhörig dött dagen före. På grund av händelsen kan eleven inte prestera lika bra som tidigare. Skall detta få påverka elevens kursbetyg negativt?
- *Hur skall man förvissa sig om att uppgifterna bedöms korrekt och på samma sätt?* I dag sätts uppenbarligen betyg på felaktiga grunder, bl.a. p.g.a. press från rektor. Hur skall man se till att problematiken inte sprids så att proven bedöms felaktigt och att systemet med att kursbetyget inte får avvika hur mycket som helst från provbetyget manipuleras? En väg att gå kan vara att ha extern bedömning, i alla fall av de skriftliga provdelarna eftersom de går att bedöma på distans.

4.4 Vidare forskning

I denna studie har fokus legat på hur lärare använder en del av det betygsunderlag som skapas i Svenska 1 och Svenska 3, resultaten på det nationella provet. Några av

orsakerna till att lärarna använder proven olika och att provbetyg och kursbetyg skiljer sig kan knytas till att proven får olika funktion och betydelse i det samlade betygsunderlaget, men att nästan systematiskt använda det nationella provet för att förändra kursbetyget i endast en riktning, uppåt, eller att medvetet sätta felaktiga betyg äventyrar likvärdigheten och bör uppmärksammas. Men frågan är också hur likvärdigheten ser ut på andra nivåer, när elevtexter och styrdokument tolkas. Att undersöka detta vore intressant med tanke på att det, bl.a. i media (t.ex. *Uppdrag granskning* [SVT] reportage "Glädjebetygen" den 12 oktober 2016), inte är ovanligt att fokus hamnar på enbart sammanvägningen. Hur korrekta är egentligen lärares bedömningar av enskilda uppgifter? Särskilt intressant blir frågan i ljuset av att ca 60 procent av Svenska 1-uppsatserna (delprov C) som omdöms av Skolinspektionen får ett annat betyg av omdömare. Och i vilken omfattning är lärare bekanta med det kommentarmaterial som finns till ämnesplanerna och i hur hög grad används det bedömningsstöd Skolverket erbjuder? Visserligen har ämnet tangerats något i rapporten *Lärares förtroenhet med betygssättning* (Vallberg Roth m.fl. 2016), men ämnet svenska har inte studerats.

Referenser

- Allal, Linda (2013): "Teachers' professional judgement in assessment: a cognitive act and a socially situated practice". I: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 20 nr 1, s. 20–34. Abingdon, Oxfordshire: Taylor & Francis.
- Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj (2008): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Bergling, Mikael (2016): "Gör om de nationella proven". I: *Skolvärlden*, nr 9/2016. Stockholm: Lärarnas riksförbund.
- Bryman, Alan (2011): *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2 uppl. Malmö: Liber.
- Dalen, Monica (2015): *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.
- Dysthe, Olga, Hertzberg, Frøydis & Løkensgard Hoel, Torlaug (2011): *Skriva för att lära*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Giorgi, Amedeo (1997): "The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure". I: *Journal of Phenomenological Psychology*, vol. 28 nr 2, s. 235–260. Leiden: Brill Academic Publishers.
- Josefsson, Janne & Sidén, Sofia (2016): "Ministern: 'skolan ska handla om kunskap – inte marknadsföring'". *Uppdrag granskning* (SVT). <<http://www.svt.se/ug/ministern-skolan-ska-handla-om-kunskap-inte-marknadsforing>>. Publicerad 2016-10-13. Hämtad 2017-03-19.
- Klapp Lekholm, Alli (2008): *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Korp, Helena (2006): *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, Christian (2009): *Varför nationella prov? Framväxt, dilemman, möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, Christian (2014): *Bedömning för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Løkensgard Hoel, Torlaug (2001): *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Mickwitz, Larissa (2015): *En reformerad lärare. Konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik*. Stockholm: Stockholms universitet.

- Rosberg, Susanne (2012): "Fenomenologi". I: Granskär, Monica & Höglund-Nielsen, Birgitta (red.): *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 1992:1434: *Högskolelag*.
- SFS 2003:460: *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*.
- Skolinspektionen (2014): *Uppenbar risk för felaktiga betyg. En kortrapport om likvärdighet och kvalitet i skolors betygssättning*.
<<https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/Uppenbar-risk-for-felaktiga-betyg>>. Publicerad 2014-09-12. Hämtad 2016-04-13.
- Skolinspektionen (2016): *Samverkan för en likvärdig bedömning. Ombedömning av nationella prov 2015*. <<https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Omrattning-av-nationella-prov/samverkan-for-en-likvardig-bedomning/>>. Publicerad 2016-11-16. Hämtad 2016-12-06.
- Skolverket (2011): *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014a): *Sambedömning i skolan – exempel och forskning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014b): *Tidigare betygssystem*. <<http://www.skolverket.se/bedomning/betyg/tidigare-betygssystem-1.46885>>. Publicerad 2014-08-13. Hämtad 2017-03-19.
- Skolverket (2015): *Redovisning av uppdrag om avvikelser mellan provresultat och kursbetyg i gymnasieskolan*. <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3487>>. Publicerad 2015-06-24. Hämtad 2016-04-13.
- Skolverket (2016a): *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016b): *Svenska 1/ Svenska som andraspråk 1*. <<http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov/alla-nationella-prov-i-skolan/gymnasieskolan/sv-sva/svenska-1-och-svenska-som-andrasprak-1-1.193105>>. Publicerad 2016-12-27. Hämtad 2017-03-19.
- Skolverket (2016c): *Svenska 3/ Svenska som andraspråk 3*. <<http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov/alla-nationella-prov-i-skolan/gymnasieskolan/sv-sva/svenska-3-och-svenska-som-andrasprak-3-1.193106>>. Publicerad 2016-12-27. Hämtad 2017-03-19.

- Skolverket (2016d): *Relationen mellan provbetyg och betyg*,
<<http://www.skolverket.se/bedomning/betyg/provbetyg/relationen-mellan-provbetyg-och-betyg-1.224495>>. Senast granskad 2016-04-22. Hämtad 2017-03-19.
- Skolverket (2016e): *Redovisning av uppdrag om skillnader mellan provresultat och betyg i gymnasieskolan*. <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3673>>.
Publicerad 2016-06-29. Hämtad 2016-10-14.
- Skolverket (2016f): *Nationella prov*. <<http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov>>. Publicerad 2016-12-06. Hämtad 2017-03-19.
- Skolverket (2016g): *Betygsskalan och betygen B och D*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2016:25: *Likvärdigt, rättssäkert och effektivt – ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning*.
- Strömquist, Siv (2014): *Skrivboken. Skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier*. 7 uppl.
Malmö: Gleerups.
- Stukát, Staffan (2011): *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2 uppl.
Lund: Studentlitteratur.
- Szklarski, Andrzej (2015): "Fenomenologi". I: Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.): *Handbok i kvalitativ analys*. 2 uppl. Stockholm: Liber.
- Tholin, Jörgen (2006): *Att kunna klara sig i okänd natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Borås: Högskolan i Borås.
- Trost, Jan (2010): *Kvalitativa intervjuer*. 4 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, Ann-Christine m.fl. (2016): *Lärares förtroenhet med betygssättning*. <<https://dspace.mah.se/handle/2043/21324>>. Publicerad 2016-09-12. Hämtad 2016-12-11.
- Vetenskapsrådet (2011): *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.