



**LUNDS**  
UNIVERSITET

## Examensarbete

Avancerad nivå, 30 poäng  
Självständigt arbete för ämneslärare i svenska  
Humanistiska och teologiska fakulteterna  
Språk- och litteraturcentrum

# Effekterna av en sammantagen och allsidig bedömning

En kombinerad dokumentanalys och enkätundersökning om  
Ämnesbetygsreformens princip för betygssättning

**Carl-Johan Mellin**

Termin: VT 2023

Kurskod: ÄSVM02

Handledare: Sanna Skärlund

Examinator: Katarina Lundin

## Abstract

Föreliggande examensarbete grundar sig på den nya principen för betygssättning som infördes i samband med riksdagens klubbade av Ämnesbetygsreformen den 23 februari 2022. Syftet med arbetet var att ta reda på vilka intentioner som låg bakom den nya principen för betygssättning och vilket effekt den nya principen har och har haft för svensklärares bedömningsarbete. För att uppnå syftet kombinerades två metoder bestående av en diskursanalys som tillämpades på politiska dokument kopplade till beredningen och införandet av den nya principen för betygssättning, och en kvantitativ enkätundersökning riktad till svensklärare verksamma i årskurs 7–9 och på gymnasienivån. Metoden konstruerades i två steg, vilket innebär att resultaten från dokumentanalysen utgjorde grunden för utformningen av enkätens frågebatteri. Resultaten analyserades och diskuterades utifrån examensarbetets läroplansteoretiska ramverk, enligt Wahlströms (2023) beskrivning av kunskapsfältet, samt tidigare forskning om svensklärares bedömningspraktiker, professionell autonomi, likvärdig bedömning och betygsinflation. Undersökningen visade att den nya principen för betygssättning har inneburit en utökning av lärares professionella autonomi på bedömningsområdet och att reformen inte har inneburit någon betydande minskning av svensklärares arbetsbelastning. Därtill visar undersökningen att hindren för likvärdighet och riskerna för betygsinflation ökat med anledning av reformen, vilket medför ett ökat behov av likvärdighetssäkrande insatser för att stötta lärare i tillämpningen av de nya bestämmelserna.

Nyckelord: *Likvärdig bedömning, betygsinflation, professionell autonomi, läroplansteori, ämnesbetygsreformen*

## Abstract – English Translation

The present study is based on the new grading principle that was introduced in connection with the Swedish Riksdag's passing of the Subject Grade Reform on 23 February 2022. The purpose of the study was to find out what intentions lay behind the new principle for grading and what effect the new principle has had on Swedish teachers' assessment work. To achieve the purpose, two methods were combined consisting of a discourse analysis-method applied to policy documents linked to the preparation and introduction of the new principle for grading, as well as a quantitative survey aimed at teachers of the Swedish subject at the secondary and upper-secondary level. The method was constructed in two steps, in which the results from the document analysis formed the basis for the design of the survey's battery of questions. The analysis and discussion of the results were informed by the theoretical framework consisting of curriculum theory, according to Wahlström's (2023) description of the field, along with previous research centered around Swedish teachers' assessment practices, professional autonomy, assessment equity and grade inflation. The findings were that the new principle for grading has strengthened teachers' professional autonomy in the assessment area and that the reform has not had a significant impact on Swedish teachers' workload in terms of reduction. Furthermore, the study found that the obstacles to equity in assessment and the risks of grade inflation have increased as a result of the reform, which entails an increased need for assessment equity assurance efforts to support teachers in the application of the new regulations.

*Keywords: Assessment equity, grade inflation, professional autonomy, curriculum theory, Subject Grade Reform*

## Förord

Med detta examensarbete lämnar jag min ämneslärarutbildning vid Lunds universitet bakom mig. Det är lustigt hur jag under utbildningens första år ofta ställde mig den kritiska frågan: ”Hur är det här innehållet relevant för mig i min framtida yrkesroll?” Det fanns en oro inom mig att jag aldrig skulle känna mig redo för läraryrket, och en rädsla för att all den utbildningsvetenskap och ämnesdidaktik vi får i utbildningen aldrig skulle komma till riktig nytta. Jag tror att många lärarstudenter ställer sig liknande frågor någon gång under sin utbildning, men jag tror att nästan lika många lärarstudenter plötsligt står där under sin examensceremoni och känner sig redo. Vi står där med diplommet i hand, klokare och mer erfarna än vi var när vi började, och inser att utbildning är som ett pussel. För varje pusselbit som sätts på plats så blir motivet tydligare och tydligare, och till slut ser vi oss själva. Vi ser oss själva som de lärare vi har blivit, som de förebilder vi är för våra elever, som barnens vägvisare inför deras första steg ut i samhället som demokratiska medborgare.

För allt detta vill jag rikta ett stort tack till Lunds universitet och de Humanistiska och teologiska fakulteterna. Jag vill tacka till min handledare Sanna som givit mig precis den återkoppling och stöttning jag behövde. Jag tackar mina nära och kära som lyssnat på mitt oändliga raljerande om det svenska skolsystemet. Slutligen vill jag tacka den Humanistiska och teologiska studentkåren där jag hade förmånen att vara ordförande under ett år. Kåren lärde mig att den högre utbildningen endast blir så bra som vi gör den – genom att studenter gör sina röster hörda och att lärare lyssnar.

*Andreas Mellin*

Lund, 2023

# Innehåll

1	Inledning.....	1
2	Syfte och frågeställningar.....	2
3	Bakgrund.....	3
3.1	Centrala begrepp.....	3
3.2	Förändringar av betygssystemet.....	5
3.3	Den nya principen för betygssättning.....	7
4	Tidigare forskning.....	9
4.1	Bedömning och betygssättning i svenskämnet.....	9
4.2	Lärares professionella autonomi.....	10
4.3	Likvärdighet och betygsinflation.....	11
5	Läroplansteoretiskt ramverk.....	13
6	Material och metod.....	15
6.1	Empiriskt material.....	15
6.2	Metodbeskrivning.....	19
6.3	Kritiska reflektioner kring urval och metod.....	21
7	Resultat.....	23
7.1	Resultat från dokumentanalysen.....	23
7.2	Resultat från enkätundersökningen.....	32
8	Diskussion.....	43
8.1	Diskussion utifrån läroplansteorin.....	43
8.2	Effekterna på bedömningsarbetet och professionell autonomi.....	44
8.3	Hinder för likvärdigheten och risker för betygsinflation.....	46
8.4	Övergripande kritisk reflektion.....	48
9	Sammanfattning.....	49
10	Litteraturförteckning.....	51
10.1	Empiriskt material.....	52
11	Bilagor.....	54
11.1	Förteckning över empiriskt material.....	54
11.2	Enkätens frågebatteri.....	56
11.3	Data över svensklärare uppfattningar om arbetsbelastning.....	61

# 1 Inledning

Det duggar tätt mellan reformerna av betygssystemet i den svenska skolan, men ingen av reformerna tycks ännu ha haft någon meningsfull effekt på betygssättningens bristande likvärdighet och den rådande betygsinflationen (Vlachos, 2010; Vlachos, 2012; Edmark & Persson, 2022; Wikström, 2005; Korp, 2006). Den senaste att ställa sig i ledet av kritiker av gymnasieskolans betygssystem var Strannegård (2023), professor och rektor för Handels-högskolan i Stockholm, som uppger sig vilja överge det nationella betygssystemet som grund för urval till högskolans utbildningar. Missnöjet som beskrivs grundar sig i betygssystemets brister och förekomsten av så kallade glädjebetyg. Glädjebetyg innebär att elever får betyg som är högre än vad deras kunskaper motsvarar, och Strannegård (2023) hänvisar till en rad olika granskningar från Skolinspektionen som visar att diskrepansen mellan betyg och kunskaper förekommer på såväl gymnasiala friskolor som kommunala gymnasieskolor. Konsekvensen som lyfts fram är att det inte går att lita på eleverna som antas till högre utbildning faktiskt har den kunskap som betygen motsvarar, och menar att ”utan tillit till samhällsinstitutionerna äventyras meritokratin, och därmed tilltron till demokratin” (Strannegård, 2023).

Den 23 februari 2022 klubbade Sveriges riksdag igenom propositionen som har blivit kallad Ämnesbetygsreformen (Utbildningsdepartementet, 2021), efter förslag från regeringen Löfven. Reformens kärna var att ersätta gymnasieskolans (och flera skolformers) kursindelning med ett system där elever läser ämnesspår och där betyget inte sätts förrän ämnet i sin helhet avslutats. Denna förändring börjar tillämpas den 1 juli 2025. Reformen introducerade också en ny princip för betygssättning som enligt regeringen skulle göra betygen i den svenska skolan mer rättvisa och minska skolans fokus på ständig bedömning till förmån för ett ökat fokus på elevernas inläring. Den nya principen för betygssättning implementerades den 1 juli 2022, och innebär ”att läraren ska göra en sammantagen bedömning [...] och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper” och ”att läraren inte längre behöver utnyttja all tillgänglig information vid betygssättningen utan i stället ska göra en allsidig bedömning” (Skolverket, 2022a). Den nya principen innehåller så kallade kompensatoriska inslag som innebär att läraren med hänvisning till betygskriterierna kan väga elevers svagare och starkare kunskaper mot varandra vid betygssättningen. Införandet av kompensatoriska inslag i betygssättningen kan ses som ett lättande av de föregående bestämmelserna som krävde att en elev uppnått *samtliga* kriterier för ett betygssteg för att kunna få det betyget. Nu har lärare alltså fått ett utökat utrymme att göra en helhetsbedömning av elevens kunskaper.

Ett övergripande syfte med införandet av den nya principen för betygssättning var att göra betygen mer rättvisa eftersom regeringen ansåg att det fanns inbyggda problem i betygssystemet som skapade hinder för likvärdigheten och rättssäkerheten (Utbildningsdepartementet, 2021). Under beredningen av propositionen framträdde emellertid flera områden där uppfattningarna om reformens konsekvenser gick isär mellan regeringen och de tillfrågade remissinstanserna. Medan många remissinstanser var positiva till det som uppfattades som en utökning av lärares professionella autonomi, så lyftes samtidigt farhågor om att hinder skulle uppstå för den likvärdiga bedömningen både mellan olika lärare och mellan olika skolor. Resonemanget var att eftersom principerna för bedömningen förskjuts från skarpa regleringar till lärares professionella avvägningar så blir det svårare för lärare att göra likvärdiga bedömningar med sina kollegor både inom och mellan skolor, vilket i sin tur skulle kunna skapa risker för ökad betygsinflation. I propositionen framgår att regeringen inte delade remissinstansernas farhågor, men de faktiska effekterna av de nya bestämmelserna på lärares bedömningsarbete, betygssättningens likvärdighet och betygsinflationen i skolan är ännu outforskade. En undersökning av reformens effekter på dessa områden kan bidra med en djupare förståelse av hur lärare hanterar och begripliggör reformer inom skolans bedömningsområde samt hur lärare uppfattar sin professionella autonomi i relation till den genomförda ändringen.

## **2 Syfte och frågeställningar**

Syftet med detta examensarbete är att ta reda på vilka intentioner som låg bakom den nya principen för betygssättning och vilket effekt den nya principen har och har haft för svensk-lärares bedömningsarbete. För att uppfylla syftet besvaras följande forskningsfrågor:

- Hur motiverade regeringen införandet av den nya principen för betygssättning, och hur ställde sig regeringen till remissvarens synpunkter på förslagen?
- Hur upplever svensklärare att den nya principen för betygssättning har påverkat deras arbete med bedömning och professionella autonomi, och i vilken utsträckning?
- Hur har förutsättningarna för betygssättningens likvärdighet och riskerna för betygsinflation påverkats med anledning av den nya principen för betygssättning?

Syftet uppnås genom en diskursanalytisk ansats tillämpad på politiska dokument kopplade till beredningen och införandet av den nya principen för betygssättning, samt en enkätundersökning riktad till svensklärare verksamma i årskurs 7–9 och på gymnasienivån. Valet att

sätta svensklärare i fokus grundar sig i svenskämnets karaktär så som det beskrivs i svenskämnets ämnes- och kursplaner. I svenskämnets ämnesplan för gymnasieskolan beskrivs språket som ”människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling” (Skolverket, 2022b). Vidare ska eleverna inom ramen för svenska ges ”rikliga tillfällen att tala, skriva, läsa och lyssna” (Skolverket, 2022b). En utgångspunkt för detta examensarbete är att svenskan utgör ett grundläggande ämne som skapar förutsättningar för elevers inläring och måluppfyllelse i andra ämnen, och att det därför finns ett särskilt värde i att undersöka svensklärares uppfattningar. I svenskämnet står inte enbart innehåll i fokus för lärares bedömningar, utan även elevers förmågor att på olika sätt hantera språket genom muntlig och skriftlig framställning. Därför är det sannolikt att det hos svensklärare finns bedömningskulturer som på olika sätt skiljer sig från andra ämnen, vilket vidare motiverar en undersökning av lärargruppen.

### **3 Bakgrund**

I detta kapitel presenteras examensarbetets centrala begrepp som är *professionell autonomi*, *likvärdighet* och *betygsinflation* (avsnitt 3.1). I samma avsnitt förklaras även mekanismerna bakom den lagstiftningsprocess som ledde upp till den aktuella reformen. Vidare ges i avsnitt 3.2 en beskrivning av den historiska kontexten bakom den aktuella reformens tillblivelse, från det relativa betygssystemet till dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem. Slutligen ges i avsnitt 3.3 en översiktlig beskrivning av mekanismerna bakom Ämnesbetygsreformens nya princip för betygssättning (Utbildningsdepartementet, 2021) och hur den nya principen skiljer sig från den föregående.

#### **3.1 Centrala begrepp**

*Professionell autonomi* är ett centralt begrepp för Ämnesbetygsreformerna och således för detta examensarbete. Lundström (2018) förklarar att den professionella frihet (autonomi) som en yrkeskår upplever i sitt arbete grundar sig på ett kontrakt mellan professionen och samhället. Kontraktet definierar den tillit som samhället har för yrkeskåren att utöva arbetet och det kan ses som en transaktion av frihet i utbyte mot ”expertis och hög kvalitet på arbetet för klienternas bästa” (Lundström 2018). Ramarna för den professionella frihet som lärarkåren upplever definieras ofta av politiska beslut på regerings-, riksdags- och myndighetsnivå. Genom att undersöka effekterna av den nya principen för betygssättning genom begreppet professionell autonomi blir det möjligt att erbjuda en djupare inblick i hur politiska beslut påverkar lärares uppfattning om friheten i deras yrkesutövning.



*Likvärdighet* är ett begrepp som i många avseenden genomsyrar den svenska skolan, och Skollagens 1 kap. 9 § (SFS, 2010:800) gör gällande att utbildningen ska vara ”likvärdig inom varje skolform [...] oavsett var i landet den anordnas”. Hansén & Forsman (2011) beskriver att likvärdighetsbegreppet i en svensk kontext har sitt ursprung i grundskolans etablerande, då enhetlighet och jämlika utbildningsmöjligheter utgjorde de grundläggande principerna för skolans organisering och styrning. Dessa principer har varit, och är än idag, viktiga för läroplanernas utformning, likaså tanken om en enhetlig läroplan oavsett var och hur utbildningen organiseras. Likvärdighetsbegreppet är således tätt sammanvävt med det så kallade kompensatoriska uppdraget som innebär att skolan ska verka utjämnande avseende elevers bakgrunder och förutsättningar. Ett uttryck för skolans kompensatoriska uppdrag förekommer i följande utdrag från Skollagens 1 kap. 4 §:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. (SFS, 2010:800)

I detta examensarbete tillämpas en snäv definition av likvärdighetsbegreppet som tar avstamp i skolans bedömningsområde och lärares bedömningsarbete. Inom dagens skola förekommer ett stort fokus på att bedömning ska ske på likvärdig grund. I enlighet med det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet ska bedömningen av en elevs prestation ha samma utfall, oavsett bedömande lärare eller vilken skola eleven går på. Att uppnå nationell likvärdighet innebär emellertid en stor utmaning för det svenska skolsystemet av flera anledningar som kommer att diskuteras både inom ramen för den tidigare forskningen (kapitel 4) och diskussionen av resultaten (kapitel 8). Dessa utmaningar grundar sig i, bland annat, skolans decentralisering, segregation och konkurrensutsättning.

*Betygsinflation* definieras som en observerad höjning av betygssnitten i den svenska skolan, i relation till stagnerande eller sjunkande kunskapsnivåer hos landets elever (Nationalencyklopedin, u.d.). Det är konstaterat att betygsinflation råder i den svenska skolan (Vlachos, 2010; Utbildningsdepartementet, 2021; Betygsutredningen, 2018), men ett säkert mått på betygsinflationens utbredning och omfattning är troligtvis omöjligt att hitta. Vlachos (2010) beskriver ett antal mått som använts för att mäta betygsinflation, däribland att jämföra elevers slutbetyg med provresultaten på de nationella proven. Ett annat sätt är att jämföra utvecklingen av det genomsnittliga meritvärdet för landets elever med oberoende kunskapsbedömningar. I detta examensarbete står inte betygsinflationens mätbarhet i fokus, utan snarare

hur de förutsättningar som omgärdar betygsinflationen har påverkats med anledningen av införandet av den nya principen för betygssättning. Ett antagande som görs i examensarbetet är att de hinder som råder för den likvärdiga bedömningen är tätt sammanvävda med risken för betygsinflation i skolan, vilket genomsyrar diskussionen och slutsatserna som rör examensarbetets resultat.

Slutligen är det nödvändigt att beskriva den svenska lagstiftningsprocessen, så som den relaterar till den aktuella reformen. Startskottet för lagförslag och politiska reformer är ofta regeringens tillsättning av en utredning. Utredningen kan bestå av en kommitté eller en särskild utredare, och uppdraget definieras med hjälp av ett kommittédirektiv som författas av regeringen genom det aktuella departementet. Utredningen presenterar resultatet av arbetet i en rapport som kallas för ett betänkande, som sedan publiceras i serien Statens offentliga utredningar (SOU). Betänkandet innehåller lagförslag som tar avstamp i utredningens uppdrag. När betänkandet är överlämnat till det berörda statsrådet inleds regeringens arbete med att ta fram en proposition, vilket är det förslag som riksdagen tar ställning till. I propositionen behandlar regeringen även de synpunkter på betänkandet som inkommit från tillfrågade remissinstanser. På detta vis fungerade lagstiftningsprocessen bakom Ämnesbetygsreformen (Utbildningsdepartementet, 2021). Det bör dock nämnas att samtliga av de förslag som lämnades av Betygsutredningen (2018) i betänkandet inte beslutades om av riksdagen. Delar av reformen innebar ändringar av skolans läroplaner, vilka regleras på förordningsnivå och således beslutas om av regeringen.

### **3.2 Förändringar av betygssystemet**

För att bättre förstå Ämnesbetygsreformens roll och de problem som regeringen Löfven avsåg att lösa, så ges i detta avsnitt en beskrivning av den historiska utvecklingen bakom dagens betygssystem, från det relativa betygssystemet till det mål- och kunskapsrelaterade system som vi har idag.

Det svenska betygssystemet har sedan 1994 års skolreform utgjorts av ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem som ersatte det relativa betygssystemet som hade gällt sedan grundskolans införande 1962 (Samuelsson, 2017). Enligt det relativa betygssystemet betygssattes elevers prestationer i relation till andra elevers prestationer med hjälp av dels standardprov (även kallade centralprov) framtagna av dåvarande Skolöverstyrelsen, dels en normalfördelningskurva baserad på intelligenstester som genomfördes på nationell skala. Betygsättningen skedde enligt en normerad bedömning där elevens prestation ställdes mot övriga elevers prestationer i landet, vilket avgjorde betyget. De relativa betygen fungerade väl

som urvalsinstrument, men mindre väl som underlag på elevers uppnådda kunskaper, vilket var en del av den kritik som växte fram mot systemet. Betygssystemet ansågs inadekvat när det kom till att mäta elevers uppnådda kunskaper, men det medförde även utmaningar för lärare att kommunicera sina betygssättningar med elever och vårdnadshavare (Betygsutredningen, 2018; Lundgren, 2014).

I ett mål- och kunskapsrelaterat system står i stället elevers måluppfyllelse i fokus, och elevers prestationer mäts och betygssätts i relation till fördefinierade kunskaper och färdigheter i form av kriterier (Samuelsson, 2017). 1994 års skolreform och införandet av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet präglades av ett rättvisetänkande i bemärkelsen att alla elever ska kunna uppnå ett högt betyg oavsett hur andra elever presterar. Betygen var även tänkta att bättre spegla vilka kunskaper den individuella eleven hade fått med sig (Betygsutredningen, 2018), vilket låg i såväl elevers som vårdnadshavares och arbetsgivares intressen. Det skulle även bli enklare för lärare att motivera sin betygssättning eftersom elevens kunskaper mättes i relation till specifika kriterier och inte relativt sett till befolkningens kunskapsnivå (Betygsutredningen, 2018).

1994 års skolreform kan också ses mot bakgrunden av nyliberala politiska strömningar och New Public Management (NPM), den näringslivsinspirerade reformrörelse som riktades mot offentlig sektor under 1990-talet, däribland det svenska skolväsendet (Nationalencyklopedin, u.å.; Samuelsson, 2017; Lundström, 2018). Reformrörelsen medförde en rad olika förändringar i styrningen av skolan som bland annat innebar en ökad marknadsiering och en förflyttning av huvudmannskapet från staten till kommunerna. Även läroplanernas innehåll avreglerades för att innehållet i stället skulle konkretiseras av kommunerna och lärarna. I förgrunden för NPM stod effektivitet och kontrollerbarhet, vilket för skolans del stärkte betoningen på kvalitet genom konkurrensutsättning, uppföljning, utvärdering och betygsjämförelser mellan skolor (Liberg, 2014; Betygsutredningen, 2018). En förhoppning med 1994 års skolreform var att betygs urvalsfunktion skulle tonas ned till förmån för betygs informerande roll, en förhoppning som enligt forskare inte blivit infriad (Samuelsson, 2017). Effekterna av 1990-talets skolreformer märks fortfarande av i dagens skola genom tilltagande begränsningar av lärares professionella autonomi, vilket också märks av inom bedömningsområdet (Lundström, 2018). I kapitel 4 ges en ingående beskrivning av forskningen kring hur lärares professionella autonomi har påverkats i relation till de senaste decenniernas skolreformer.

Sedan införandet av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet 1994 har diskussionen kring betygssättningens likvärdighet och risken för nationell betygsinflation fått

större utrymme. Även om det relativa betygssystemet var föremål för avsevärd kritik, så tampades systemet inte med de likvärdighetsproblem och den betygsinflation som identifierats i dagens betygssystem av en rad olika forskare (Vlachos, 2010; Edmark & Persson, 2022; Vlachos, 2012; Wikström, 2005; Korp, 2006). I samband med utredningsarbetet som ledde till det mål- och kunskapsrelaterade systemet så lyfte utredarna att betygssystemet skulle fungera sämre som urvalsinstrument eftersom betygssättningen i större utsträckning skulle bli föremål för individuella tolkningar av lärare (Lundgren, 2014). Redan då gick det att identifiera en motsättning mellan den politiska ambitionen att tillgodose lärares professionella autonomi, samtidigt som den urvalsgrundande funktionen hos betygssystemet står högt i kurs. I kapitel 4 presenteras det aktuella forskningsläget kring den svenska skolans likvärdighet och den förekomst av betygsinflation som till viss del kan tillskrivas införandet av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet.

För att lösa en del av de problem med betygssystemet som beskrivits ovan tillsatte regeringen Löfven den så kallade Betygsutredningen (2018). Problembilden som låg bakom tillsättningen av utredningen grundade sig i att regeringen ansåg att betygen enligt det rådande systemet för betygssättning inte fångade upp nyanserna mellan elevers olika förmågor. Den hårda regleringen skapade så kallade tröskeeffekter, vilket innebar att elevers enstaka lägre prestationer på ett kriterium kunde sänka slutbetyget, oavsett hur väl eleven presterade på andra kriterier. En annan motivering bakom utredningens tillsättning var att regeringen ansåg att det låg ett för stort fokus på bedömning i skolan, på bekostnad av elevernas lärande. Uppdraget var att föreslå hur ”ämnesbetyg kan införas i gymnasieskolan [...] samt utreda och lämna förslag på justeringar i betygssystemet för alla skolformer” (Betygsutredningen, 2018, s. 183). Ett övergripande syfte med utredningen var att ”främja elevers, såväl flickors som pojkars, kunskapsutveckling och att betygen bättre ska spegla elevers kunskaper” (Betygsutredningen, 2018, s. 183). I kommittédirektivet och tilläggsdirektiv specificeras uppdraget med att utredaren – bland annat – skulle ”analysera om, och i så fall föreslå hur, kompensatoriska inslag ska införas i betygssystemet för alla skolformer som har betyg” (Betygsutredningen, 2018, s. 673) och ”beakta att de förslag som läggs inte ska leda till betygsinflation, och analysera behovet av ytterligare insatser för att undvika betygsinflation” (Betygsutredningen, 2018, s. 695). Ämnesbetygsreformen, som i hög grad tog avstamp i utredningens betänkande, klubbades igenom av Sveriges riksdag den 23 februari 2022 och resulterade i ett antal ändringar av skollagen, skolförordningar och läroplaner (Utbildningsdepartementet, 2021).

### **3.3 Den nya principen för betygssättning**

En central förändring av betygssystemet som sker med anledning av Ämnesbetygsreformen är införandet av ämnesbetyg, vilket implementeras den 1 juli 2025 (Utbildningsdepartementet, 2021). I fokus för detta examensarbete står dock inte ämnesbetygens införande, utan den del av reformen som avser införandet av den nya principen för betygssättning som trädde i kraft 1 juli 2022. Den nya principen behöver emellertid förstås i sammanhanget av reformen som helhet eftersom den innebär ett systemskifte när det gäller bedömning och betygssättning i skolan. I korthet kan därför nämnas att införandet av ämnesbetyg innebär avskaffandet av gymnasieskolans kursbetyg, till förmån för att elevers slutbetyg i stället baseras på deras kunskaper efter avslutade studier i ett ämne. Med andra ord kommer elevers betygssnitt beräknas på ett liknande sätt som för högstadiet, där betygssnittet avgörs av prestationerna i årskurs 9. En uttalad intention med ämnesbetygen var att elever ska bedömas på de förmågor och kunskaper som de förvärvat efter avslutade studier och inte påverkas negativt av enstaka sämre prestationer (Betygsutredningen, 2018, s. 555).

Den nya principen för betygssättning innebär ”att läraren ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper” (Skolverket, 2022a). Principen innehåller så kallade kompensatoriska inslag, som består av att ”läraren kan väga en lägre kunskapsnivå i en del mot en högre kunskapsnivå i en annan del” (Utbildningsdepartementet, 2021). Införandet av den nya principen kan ses som ett lättande av betygssättningens bestämmelser eftersom den tidigare principen krävde att eleven – för att få ett visst betyg – hade uppnått *samtliga* kunskapskrav som beskrevs i kursplanen. Regeringen Löfvens avsikt var att elever med varierande kunskaper inte skulle drabbas lika negativt med de nya bestämmelserna och att betygen på ett mer rättvisande sätt skulle motsvara elevernas kunskaper (Utbildningsdepartementet, 2021).

Därtill beslutades på regeringsnivå om en ändring av läroplanernas riktlinjer för bedömning där lärare nu ska göra ”en allsidig bedömning av elevens kunskaper i förhållande till de nationella betygskriterier som finns för respektive kurs” (SKOLFS, 2022:13). Ändringen innebar en strykning av föregående bestämmelse som innebar att lärare skulle ”utnyttja all tillgänglig information vid betygssättning” (Betygsutredningen, 2018). Med ändringen var regeringens ambition att tydliggöra bedömningsarbetet, eftersom skrivelsen enligt Betygsutredningens (2018) betänkande upplevts svårtolkad av lärare och problematisk ur perspektivet av arbetsbelastning. Den föregående skrivelsen medförde bland annat problem för lärare att dra gränser gällande till vilken grad de behövde beakta sena inlämningar från elever och hur mycket underlag från eleverna som krävdes inför betygssättningen för att säkerställa att bestämmelsen efterlevdes.

En annan ändring av skollagen utgjordes av ett terminologiskifte från *kunskapskrav* till *betygskriterier* (Utbildningsdepartementet, 2021). Kunskapskrav som begrepp infördes i samband med skolreformen 2011, och deras funktion var att beskriva vilka kunskaper som krävdes för att uppnå ett betygssteg för en specifik kurs (Betygsutredningen, 2018). Skiftet av terminologi från *kunskapskrav* till *betygskriterier* motiverades med att begreppet kunskapskrav var starkt förknippat med den tidigare regleringen av betygssättning och att betygskriterier var mer ändamålsenliga för en princip för betygssättning som innehåller kompensatoriska inslag (Utbildningsdepartementet, 2021). Terminologiskiftet kan betraktas som en konsekvensändring och står inte i fokus för examensarbetet, men det förklaras här för att undvika möjlig begreppsförvirring i kommande resonemang.

## 4 Tidigare forskning

Följande kapitel innehåller en beskrivning av tidigare forskning som bedrivits inom de områden och ämnen som är centrala för examensarbetet. Kapitlet behandlar tidigare forskning om lärares professionella autonomi i relation till tidigare skolreformer, likvärdig bedömning i skolan och den svenska skolans betygsinflation.

### 4.1 Bedömning och betygssättning i svenskämnet

Lärares olika strategier för att förstå betygssättningens roll i skolan får också effekter för hur undervisningen och bedömningsarbetet utformas. Syftet med detta avsnitt är att presentera tidigare forskning om hur lärare förstår och hanterar bedömning och betygssättning i svenskämnet.

Sundmark Marknäs (2015) studerade betygssättning i grundskolans svenskämne i sin licentiatavhandling. I två fallstudier undersöktes bland annat vilka resonemang som svensk-lärare för om sin betygssättning med syftet att förstå grunderna för svensklärares betygssättningspraktiker. I studierna ingick två lärare från olika skolor och undersökningen tog avstamp i lärarnas undervisning i svenska, åttonde klass (högstadiet). Sundman Marknäs (2015) fann i sin undersökning att svensklärarna upplevde ett spänningsfält mellan betygssättningens roll och uppdraget att skapa goda undervisningssituationer, vilket gav upphov till olikheter i deras bedömningspraktiker, men även vissa likheter. Den ena läraren formade sin undervisning utifrån de centrala innehållen som framgår av ämnesplanen, medan den andra läraren formade sin undervisning utifrån kunskapskraven. En effekt av att den andra lärarens undervisning tog avstamp i kunskapskraven var att eleverna på ett tydligare sätt medvetandegjordes om kunskapskraven genom vilka de skulle bli bedömda. Samtidigt

observerade forskaren att detta ledde till en sorts avprickningsmentalitet hos eleverna, som också störde elevernas fokus på inläring. Ett annat fynd var att båda lärarna upplevde press extern press när det kom till betygssättningen. Pressen från vårdnadshavare, skolledning och skolmyndigheter i form av olika krav och synpunkter på betygssättningen ledde till att lärarna lade ett större fokus på elevernas skriftliga produktion jämfört med muntlig produktion eftersom den skriftliga produktionen var enklare att redovisa.

Resultaten från Sundmark Marknäs (2015) licentiatavhandling är relevanta för examensarbetet eftersom de illustrerar hur svensklärares bedömningspraktiker kan skilja sig från varandra. Inom den professionella autonomi finns det utrymme att utforma undervisning och bedömning utifrån lärarnas professionella kompetens, men om strategierna skiljer sig åt för mycket uppstår till slut hinder för betygssättningens likvärdighet. I detta fall tillmätte lärarna lika stor vikt vid den skriftliga produktionen som en strategi för att hantera trycket från externa aktörer, men i andra situationer, där sådana påtryckningar inte är lika påtagliga, är det möjligt att lärarna hade utvecklat skilda strategier för att hantera uppdraget av betygssättning.

## **4.2 Lärares professionella autonomi**

Lärares professionella autonomi har genomgått ett antal förändringar mot bakgrunden av de senaste decenniernas skolreformer. I Lundströms (2018) metaanalys av empiriskt material från 119 semistrukturerade lärarintervjuer från tre olika studier undersöktes hur lärare uppfattade sin autonomi i relation till de senaste skolreformerna. Det empiriska materialet insamlades mellan 2002–2003, 2008–2009 och 2012–2014. Slutsatsen som dras av Lundström (2018) utifrån analysen av lärarintervjuerna är att lärares professionella autonomi tycks ha minskat med anledning av skolreformerna men även med anledning av samspelet som reformerna har med varandra. Begränsningen av autonomi ses även som ett resultat av reformintensiteten i sig. Lundström (2018) anger flera förklaringar till denna utveckling, så som ökad granskningskultur, decentralisering och marknadslogik inom skolväsendet. Marknadslogiken inom skolväsendet har enligt Lundström (2018) skapat en konflikt mellan målet att tillfredsställa kunden och att samtidigt värna om en likvärdig skola i termer av bedömning. Lundströms (2018) studie är relevant för föreliggande undersökning eftersom den likt detta examensarbete utgår ifrån att lärares uppfattningar och berättelser kan bidra till att synliggöra förverkligandet av utbildningspolitiska reformer. Resultaten från studien visar också att den professionella autonomi i allra högsta grad påverkas av skolväsendets reformer, vilket ger fog för att anta att lärares professionella autonomi på bedömningsområdet har påverkats i någon utsträckning med anledning av införandet av den nya principen för betygssättning. Ett annat resultat från

Lundströms (2018) studie var att lärare upplevde att de inte fått tillräckliga resurser i form av tid inför implementeringen av Lgy 11, vilket väcker frågan om lärares behov har tillgodosetts vid implementeringen av den nya principen för betygssättning.

Forskningsläget tyder även på att konkurrensutsättningen mellan skolor har påverkat graden av professionell autonomi hos lärare. I en forskningsöversikt beskriver och problematiserar Vlachos (2012) den vinst- och konkurrensdrivna modellen genom vilken den svenska skolan styrs. En slutsats som dras är att byråkratiseringen och en hårdare granskning har växt fram för att möta de behov som har uppstått på en skolmarknad där aktörer har olika motiv, så som rena vinstintressen. I likhet med Lundström (2018) menar Vlachos (2012) att lärares professionella autonomi har reducerats genom att andra aspekter än lärares kärnuppdrag ges företräde i skolan. Arbetet med att öka trivselfaktorer och att stärka skolors marknadsföring har ökat för att bättre konkurrera om elever, och arbetet faller inte sällan på lärare. Forskningsöversikten är relevant för examensarbetet av två skäl: dels bekräftas tanken om att lärares professionella autonomi på olika sätt tenderar att påverkas med anledning av skol-systemets reformer, dels väcks frågan om vilka effekter ett lättande av betygssättningens bestämmelser får i ett skolsystem som flera anser behöver hårda regler och kontroll.

### **4.3 Likvärdighet och betygsinflation**

Sedan skolreformen 1994 har fokus på skolans likvärdighet stärkts. En anledning till det stärkta fokuset på likvärdighet kan anses vara skolans decentralisering och därmed utbildningens innehåll, vilket skapar ett behov av att kvalitetssäkra utbildningens utfall. I en avhandling av Korp (2006) undersöktes de nationella provens användning som ett likvärdighetssäkrande inslag vid betygssättningen i olika gymnasie miljöer, och vilka implikationer denna användning får för den likvärdiga bedömningen och betygen i gymnasieskolan. I avhandlingen stod flertalet av gymnasieskolans ämnen i fokus, däribland svenskämnet. Metoden utgjordes av djupintervjuer med lärare, elever och rektorer, och det teoretiska ramverket bestod av teorier om kunskapsbedömning och utbildnings sociologisk teori. Från resultaten synliggörs ett antal hinder för likvärdigheten i den svenska skolan, däribland svagheter i de nationella provens likvärdighetssäkrande funktion. Resultaten visar på skillnader i lärares attityder till systematiskt arbete för likvärdig bedömning beroende på om de arbetade i så kallade låg- eller högproduktionsmiljöer, alltså elevgrupper med låga eller höga kunskaper och färdigheter. Lärare som arbetade i högproduktionsmiljöer tenderade att värdesätta systematiskt arbete för likvärdighet mellan lärare högt, och tenderade att framhålla de nationella proven som viktiga insatser för att kalibrera bedömningen. Lärare i lågproduktionsmiljöer tenderade i stället att



vara mer liberala med tolkningen av styrdokumentet och betygssättningen. Därtill visar resultaten på variation i hur stort inflytande lärare ansåg att resultaten på de nationella proven skulle ha över slutbetyget. Variation hos olika lärares inställningar till likvärdighetsarbete inom bedömningsområdet kan betraktas som problematisk eftersom det innebär ett hinder för att mäta elevers kunskaper på likvärdig grund, vilket var ambitionen med det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet.

Liknande likvärdighetsproblematik identifieras i Skolverkets (2020a) undersökning av den likvärdiga betygssättningen i gymnasieskolan, som konstaterar att betygssättningen varierar betydligt mellan skolor. Genom att undersöka hur skolor använder sig av provbetygen från de nationella proven i betygssättningen konstateras att skolor har olika sätt att hantera informationen från provbetygen. På vissa skolor sker restriktiv betygssättning, medan betygssättningen sker mer generöst på andra, vilket innebär att eleverna får högre slutbetyg än provbetyg. Skolverket drar slutsatsen att problemen med olikvärdig bedömning till stor del beror på att lärare bedömer utifrån kunskapsnivån på *skolans* elever, snarare än en objektiv nivå som härleds genom en tolkning av betygskriterierna.

Korps (2006) avhandling genomfördes innan skolreformen 2011 och tar således avstamp i Lgy 94. Resultaten är dock fortfarande relevanta för examensarbetet eftersom de visar på de utmaningar som uppstått i samband med skolreformer som än idag gör sig kända, så som skolans decentralisering, segregationen av elever i låg- och högproduktionsmiljöer och betygssättning utifrån ett mål- och kunskapsrelaterat system. Skolverkets (2020a) undersökning kompletterar avhandlingen med data som ligger närmare i tiden. Idag råder en skarp bestämmelse gällande de nationella proven som innebär att provresultat ska *särskilt* beaktas vid betygssättningen, men det finns alltså goda skäl att tro att flera av hindren för likvärdighet kvarstår än idag.

Delar av den tidigare forskning som hittills presenterats (Sundmark Marknäs, 2015; Korp, 2006; Skolverket, 2020a) kan även betraktas i relation till skolans kompensatoriska uppdrag som beskrevs i avsnitt 3.1. Bristande likvärdighet i betygssättningen medför inte bara konsekvenser för betygssystemet och dess förmåga att sortera elever inför framtida utbildnings- och yrkesval. Konsekvenser uppstår även för elevers möjligheter att utvecklas inom ramen för undervisningen. Om lärares standarder för bedömning varierar beroende på vilka miljöer de verkar i, så torde även undervisningens innehåll och lärares förväntningar gör det.

Även annan forskning har kopplat samman bristande likvärdighet och förekomsten av betygsinflation med New Public Managements inträde inom det svenska skolväsendet (Vlachos, 2010; Edmark & Persson, 2022). En orsak till betygsinflationen anges vara

konkurrensutsättningen mellan skolor och en finansiering som är kopplad till antalet elever genom den så kallade elevpengen. I samband med skolors strävan att stärka attraktionskraften på marknaden har således inbyggda incitament att höja betygssnitten uppstått. När betygen utgör en variabel för kvalitetsjämförelser mellan skolor skapas hinder för skolors strävan efter likvärdighet eftersom lägre prestationer i förlängningen kan innebära mindre finansiering till skolan. En annan orsak till problematiken som anges är 1990-talets samlade skolreformer, som innebar övergången från det relativa betygssystemet till ett målstyrt system, skolans decentralisering och den liberalisering av skolan som öppnade upp för privata aktörer. De sammantagna förändringarna under 1990-talets reformer anses även ha öppnat upp för olika tillämpningar av betygssättningens bestämmelser mellan kommuner, skolor och lärare (Betygsutredningen, 2018; Vlachos, 2010). Från forskningsläget framgår att betygsinflation är svår att mäta och att det knappast går att hitta en entydig orsak eller en exakt siffra på problemets omfattning. Det bör nämnas att skolor med enskilda huvudmän (friskolor) ofta beskrivs som drivande bakom betygsinflationen i den mediala debatten. Forskningsläget tycks snarare tyda på att konkurrensutsättningen och decentraliseringen är ledande orsaker bakom betygsinflationen.

Till problemen med bristande likvärdighet och betygsinflation har flera lösningar föreslagits, så som centralrättning av de nationella proven och ankring av provresultaten vid betygssättningen, vilket skulle innebära att slutbetygen inte får avvika från betyget på de nationella proven (Edmark & Persson, 2022; Vlachos, 2010; Utbildningsdepartementet, 2021). Den sortens förslag vore att betrakta som systemförändringar av hur betygssättningen är ordnad i den svenska skolan, eftersom det skulle innebära en förflyttning av bedömningsarbetet från lärarna till en extern part och således innebär en begränsning av lärares professionella autonomi på bedömningsområdet. Lösningarna är också intressanta i relation till Ämnesbetygsreformen (Utbildningsdepartementet, 2021), som i sig avsåg att skapa rättvisa betyg, men samtidigt öka lärares handlingsutrymme genom att lätta på bestämmelserna för betygssättningen.

## **5 Läroplansteoretiskt ramverk**

I detta kapitel beskrivs examensarbetets läroplansteoretiska ramverk som är baserat på Wahlströms (2023) beskrivning av kunskapsfältet. För att kunna uppfylla examensarbetets syfte har ramverket anpassats och riktats in mot skolans bedömningsområde.

Läroplansteori som kunskapsfält är i en bred bemärkelse centrerat kring skolans roll i samhället, och en central fråga kan beskrivas som ”Vad räknas som kunskap?” (Wahlström, 2023, s. 10). Inom kunskapsfältet intar forskare ett kritiskt förhållningssätt till läroplanen, dess

innehåll och till de kunskaper och värderingar som enligt samhället bör föras över till nästa generation. I fokus står även samhällets syn på vad skolan ska vara och vilka principer som ska vägleda den. Med läroplan menas i första hand den övergripande text som reglerar en skolform, men begreppet kan också vidgas till policydokument som på olika sätt berör skolans verksamhet. I detta examensarbete tillämpas ett vidgat läroplansbegrepp som inbegriper grundskolans och gymnasiets läroplaner och politiska dokument bestående av propositionen för Ämnesbetygsreformen (Utbildningsdepartementet, 2021), Betygsutredningens (2018) betänkande och remissinstansernas svar på betänkandet. Tillämpningen av ett vidgat läroplansbegrepp motiveras med att dessa dokument på olika sätt styr och påverkar lärares arbete med bedömning i praktiken.

Inom kunskapsfältet anses läroplanen ha olika betydelser för samhällets olika arenor och en vanlig distinktion som görs är mellan den *officiella* och den *uppfattade* läroplanen (Wahlström, 2023). Den *officiella* läroplanen berör politikens arena och utgör resultatet av statliga utredningar och politiska beslut av riksdag och regering men även myndigheter som Skolverket. Den *uppfattade* läroplanen skapas av de tolkningar och konkretiseringar som görs av den *officiella* läroplanen av bland annat lärare, lärarutbildare och skolledare när läroplanen omsätts i praktisk verksamhet (Wahlström, 2023). De två läroplansbegreppen tillämpas i examensarbetet eftersom undersökningen tar avstamp i både ett politiskt perspektiv och ett lärarperspektiv. I propositionen (Utbildningsdepartementet, 2021) och betänkandet (Betygsutredningen, 2018) framträder regeringens konstruktion av den så kallade *officiella* läroplanen, och ur remissvaren på betänkandet och examensarbetets enkätundersökning framträder lärarperspektivet och således den *uppfattade* läroplanen.

Wahlström (2023) beskriver olika läroplansfilosofiska synsätt som grundar sig i hur olika aktörer ser på läroplanens roll i samhället och skolan. I det empiriska materialet framträder i synnerhet två av dessa läroplansfilosofiska synsätt: den *systematiska* och den *deliberativa* synen på läroplanen. Enligt den *systematiska* synen på läroplanen formas skolan och utbildningens förutsättningar av samhällets ambitioner om produktivitet och social effektivitet på en alltmer globaliserad ekonomisk arena (Wahlström, 2023, s. 155–157). Läroplaner som är framtagna enligt synsättet präglas av standardisering genom tydliga innehållsbeskrivningar, och det finns en strävan mot en nationell likvärdig utbildningsstandard. Det finns således en betoning på centralisering av bedömning och betygssättning som ett medel för att uppnå likvärdighet. En baksida av det systematiska synsättet som lyfts fram är risken för att skolan reduceras till system och metoder och att ett huvudsakligt fokus hamnar på kunskapsmätningar och summativ bedömning. En sådan systematisering av bedömnings-

området kan betraktas som en inskränkning av lärares professionella autonomi. Utgångspunkten för den *deliberativa* synen på läroplanen är att läroplaner inte kan studeras som frikopplade texter utan måste studeras utifrån aktörers tillämpning av dokumenten (Wahlström, 2023, s. 160–162). Läroplanssynen bygger på en kritik av systematik- och effektivitetstänkande kring skolans kunskapsuppdrag och gör gällande att problem som uppstår vid lärares tillämpning enbart kan lösas genom demokratiska överläggningar mellan lärare på skolan. Anhängare av den *deliberativa* synen på läroplanen är skeptiska till externa kunskaps-test och nationella utvärderingar eftersom dessa förhindrar lärares meningsskapande av läroplanerna.

De två läroplansfilosofiska synsätten kopplas till examensarbetets syfte genom att det systematiska perspektivet, med sin tonvikt på standardisering och likvärdighet, kan ses som typiska ambitioner från politiker och policyförfattare i sin strävan att styra skolan. Det *deliberativa* perspektivet tar i stället avstamp i lärares meningsskapande av läroplanen och lärares syn på den politiska styrningen som problematisk eftersom den externa styrningen anses utgöra en motsättning till lärares professionella autonomi och utförandet av kärnuppdraget. Genom att se på förändringarna av betygssättningens principer genom linsen av läroplansteorin möjliggörs en djupare förståelse för hur läroplanens syfte och funktion konstrueras för olika aktörer, vilka i detta fall utgörs av regeringen och svensklärare.

## **6 Material och metod**

I detta kapitel behandlas de val som har gjorts kopplade till empiriskt material och metod för att uppnå examensarbetets syfte att ta reda på vilka intentioner som låg bakom den nya principen för betygssättning och vilket effekt den nya principen har och haft för svensklärares bedömningsarbete. I avsnitt 6.1 beskrivs urvalet av det empiriska materialet, som består av politiska dokument och enkätsvar, och i avsnitt 6.2 beskrivs metoden, som består av en diskursanalytisk ansats och en kvantitativ enkätundersökning. Slutligen görs i avsnitt 6.3 ett antal kritiska reflektioner om urvalet av det empiriska materialet och metodvalet.

### **6.1 Empiriskt material**

I detta avsnitt beskrivs och motiveras det empiriska materialet, vilket består av Ämnesbetygsreformens proposition (Utbildningsdepartementet, 2021), Betygsutredningens (2018) betänkande, remissinstansernas svar på betänkandet och data från examensarbetets enkät som riktades till svensklärare verksamma i årskurs 7–9 och på gymnasienivån.

Från propositionen och betänkandet framträder information och perspektiv som kan knytas till den *officiella* läroplanen eftersom dokumenten kan ses som produkter från den politiska arenan (Wahlström, 2023). Genom analys av dessa dokument blir det därför möjligt att besvara examensarbetets första forskningsfråga som består av att identifiera hur regeringen Löfven motiverade förslagen och ställde sig till remissinstansernas synpunkter. Från analysen av materialet identifieras regeringens ställning och avvägningar kring den nya principen för betygssättning, lärares professionella autonomi och betygssättningens likvärdighet, vilket i slutändan ger information om den *officiella* läroplanens olika uttryck. Eftersom propositionens innehåll tar avstamp i betänkandets förslag så vore det möjligt att avgränsa de politiska dokumenten till enbart propositionen. Konsekvensen av en sådan avgränsning vore emellertid att viktiga nyanser kring resonemangen och förslagets beredning hade gått förlorade. I propositionen behandlas inte heller införandet av allsidig bedömning som hanterades på förordningsnivå, vilket vidare motiverar att inkludera utredningens betänkande. De två dokumenten utgör ett omfattande empiriskt material. För att hålla undersökningen inom ramarna för examensarbetet har materialet därför avgränsats till att endast inkludera sådana sidor och avsnitt som berör den nya principen för betygssättning i relation till betygssystemet i sin helhet och i relation till lärares bedömningsarbete.

I fokus för analysen står också remissinstansernas svar på Betygsutredningens (2018) betänkande. Genom detta material går det att identifiera ett lärarorienterat perspektiv som kan relateras till den *uppfattade* läroplanen (Wahlström, 2023). Antagandet är inte att lärare har varit med och författat svaren för respektive remissvar, men svaren innehåller viktig information om vilka uppfattningar remissinstanserna har om lärares bedömningsarbete, betygssättningens likvärdighet och hur betygsinflationen kommer att påverkas av de föreslagna ändringarna. Genom en analys av dessa underlag blir det också möjligt att utforma enkätens frågebatteri på ett sätt som undersöker reformens effekter på ett så träffsäkert sätt som möjligt. Eftersom propositionen innehåller information om remissinstansernas synpunkter, så hade materialet kunnat avgränsas till enbart propositionen. Konsekvensen av en sådan avgränsning vore emellertid att viktiga nyanser hade gått förlorade eftersom regeringens behandling av svaren består av övergripande sammanfattningar, och ibland utelämnade synpunkter.

Eftersom det förekommer ett stort antal remissvar på betänkandet så har materialet avgränsats på ett sätt som fortfarande gör det möjligt att besvara den första forskningsfrågan. Urvalet baserades på en genomläsning av hur remissvaren sammanfattades och bemöttes av regeringen i propositionen. Om en eller flera remissinstanser lyfte åsikter som kunde knytas till lärares yrkesutövning på bedömningsområdet och var i opposition till utredningens förslag

så inkluderades remissvaret i urvalet. Områden där remissinstanserna och regeringen var samstämmiga är viktiga i sin rätt, men genom att fokusera på meningsskiljaktigheter mellan regeringen och remissinstanserna blir det enklare att identifiera viktiga skiljelinjer och potentiella problem som upplevdes vara särskilt kritiska av remissinstanserna. Detta innebär att resonemang som tog avstamp i elevers förutsättningar eller upplevelser, alternativt i andra faktorer så som arbetsmarknaden lämnades utanför analysen.

Några exempel på remissinstanser vars svar inkluderades i det empiriska urvalet var Sveriges kommuner och regioner (SKR), Academedia AB och fackförbund för lärare eftersom remissinstanserna bedömdes lyfta perspektiv som kunde knytas till lärares bedömningsarbete. Några exempel på remissinstanser som valdes bort var Barnombudsmannen och Svenskt Näringsliv eftersom deras verksamhetsområden inte berör lärares bedömningsarbete. Urvalsförfarandet ledde till att 7 remissinstanser inkluderades för analysen, vilket initialt kan upplevas som ett lågt antal instanser. Urvalets tillförlitlighet motiveras emellertid med att det inkluderar remissinstanser som kan anses ha ett övergripande utbildningsansvar för en stor del av det svenska skolväsendet. En sådan remissinstans är SKR, som är en intresseorganisation för bland annat samtliga av landets kommuner, och en annan är Academedia AB, som är en av Sveriges största friskolekoncerner. Bedömningen är därför att de kommuner som utelämnades från analysen rimligtvis bör täckas in av den mer övergripande instansen och att friskoleperspektivet täcks in av koncernen med det övergripande huvudmannskapet för en stor andel av Sveriges friskolor. En fullständig förteckning över det empiriska materialet finns i bilaga 11.1.

Den sista delen av det empiriska materialet består av data från en enkät som riktades till svensklärare verksamma i årskurs 7–9 och på gymnasienivån. Genom enkätdata blir det möjligt att undersöka vilka effekter införandet av den nya principen för betygssättning har haft på svensklärares bedömningsarbete i praktiken, enligt svensklärarnas egna uppfattningar. En utgångspunkt för examensarbetet, som inspirerats av Lundströms (2018) forskning, är att lärares uppfattningar om yrkesutövningen kan bidra till en förståelse för hur lärares professionella autonomi påverkas av policyförändringar. En följd av denna utgångspunkt är att lärares upplevelser också kan bidra med en förståelse för hur förutsättningarna för betygssättningens likvärdighet och riskerna för betygsinflation påverkats med anledning av reformen. Valet att fokusera på både svensklärare i årskurs 7–9 och svensklärare i gymnasieskolan motiveras med möjligheten att nå ett större antal respondenter än att enbart rikta sig till en av dessa grupper.

Enkätens frågebatteri bestod till övervägande del av flervalsfrågor, men det innehöll även ett antal öppna frågor för att möjliggöra en bild av *hur* lärares bedömningsarbete kan ha

påverkats med anledning av införandet av den nya principen för betygssättning. I enkäten efterfrågades bakgrundsinformation så som antal år i yrket och om huvudmannen för skolan var kommunal eller enskild. Med denna bakgrundsinformation blir det möjligt att föra resonemang kring respondentgruppens sammansättning och möjliga skevheter i urvalet. Enkätens frågebatteri kretsade bland annat kring svensklärarnas arbetsbelastning, deras inställning till de nya bestämmelserna och huruvida de upplevde någon förändring av den professionella autonomin på bedömningsområdet i och med införandet av den nya principen för betygssättning. Enkätens frågebatteri återges i sin helhet i bilaga 11.2.

Christoffersen & Johannessen (2015) understryker att en viktig förutsättning vid framtagningen av frågeformulär är att forskaren på förhand vet vad som efterfrågas och att respondenterna är förtrogna med de centrala begreppen. Därför vidtogs ett antal åtgärder för att säkerställa frågornas träffsäkerhet. Frågornas utformning tog avstamp i resultaten från analysen av de politiska dokumenten och remissvaren för att säkerställa att de områden som var särskilt omdebatterade mellan regering och remissinstanser inkluderades. Även den tidigare forskningen som presenteras i kapitel 4 inspirerade frågebatteriet, vilket är anledningen till att exempelvis en fråga om huruvida lärare fått tillräckliga resurser i form av tid för att sätta sig in i de nya bestämmelserna inkluderades. Enkäten pilottestades på en lärarstudent och två universitetslärare, varav den ena var min handledare. Pilottestning rekommenderas av Christoffersen & Johannessen (2015) för att säkerställa de centrala begreppens begriplighet, samt stärka svarens validitet.

I enkäten användes framför allt fyrgradiga skalor för att uppmuntra svensklärarna att ta ställning och reflektera över de nya bestämmelsernas betydelse för deras bedömningsarbete. För flera av frågorna inkluderades dock alternativ som ”vet ej” eller ”det har jag inte reflekterat över”. Med dessa alternativ var förhoppningen att stärka svarens reliabilitet eftersom risken annars uppstår att svensklärarna anger ett svar som inte helt stämmer med deras upplevelser (Christoffersen & Johannessen, 2015, p. 157). De tre sista fritextfrågorna var inte obligatoriska att besvara för att skicka in enkäten. Valet att göra dessa frivilliga att besvara grundar sig i risken att respondenter skulle uppleva enkäten för betungande, vilket hade kunnat få följden att respondenter avbrutit sitt deltagande. Konsekvensen av detta val är att flera av respondenterna inte besvarade fritextfrågorna.

Enkäten distribuerades på sociala medier i flertalet intressegrupper för lärare, svensklärare och svensk-engelsklärare. Därtill rekryterades respondenter med hjälp av rektorer för skolor i hela landet, som ombads att sprida vidare enkäten till svensklärarna på skolorna. Enkäten skickades även ut till en friskolekoncern där den delades ut via deras nationella

intranät. En kvalificerad gissning är att majoriteten av respondenterna kom från intressegrupperna på sociala medier, vilket bör innebära att den geografiska spridningen var god. Risken för felaktiga svar bedöms låg eftersom enkäten tydligt riktades till svensklärare i såväl enkäten som informationen i utskicket. Därtill riktades enkäten till såväl obehöriga och som behöriga lärare.

## 6.2 Metodbeskrivning

I examensarbetet används en kvalitativ och en kvantitativ metod för att analysera det empiriska materialet. Det kvalitativa inslaget grundar sig på en diskursanalytisk ansats (Bergström & Ekström, 2018) tillämpad på de politiska dokumenten som beskrevs i föregående avsnitt. Det kvantitativa inslaget grundar sig på en egenkonstruerad enkät som skickades ut till svensklärare verksamma i årskurs 7–9 och på gymnasienivån. Med en kombinerad metod blir det möjligt att närma sig en förståelse av i vilken utsträckning de nya bestämmelserna påverkat lärares bedömningsarbete, men även *hur* bedömningsarbetet påverkats. Studien är induktiv i bemärkelsen att slutsatserna härleds från empirin till läroplansteorin och i bemärkelsen att studiens resultat används för att formulera generaliserbara slutsatser. I diskussionen kopplas resultaten även till den tidigare forskningen.

Metoden delas in i två analyssteg där resultaten från det första steget ligger till grund för utformningen av det andra steget. Detta innebär att de problembeskrivningar som identifieras genom tillämpningen av den diskursanalytiska ansatsen på de politiska dokumenten utgör grunden för utformningen av enkätens frågebatteri. Enkäten utgör metodens andra analyssteg och resultaten från enkäten korreleras med resultaten från dokumentanalysen.

### 6.2.1 What's the problem represented to be-ansats (WPR)

För analysens första steg, som tog avstamp i de politiska dokumenten, tillämpades en *What's the problem represented to be-ansats* (WPR-ansats), som är en variant av diskursanalys utvecklad av Carol Bacchis (Bergström & Ekström, 2018). WPR-ansatsen utgör ett verktyg för att kritiskt granska sociala och politiska problem och inneboende maktrelationer genom att undersöka vilka föreställningar kring frågor som olika aktörer tar för givet. I förlängningen syftar WPR-ansatsen till att visa på hur den "rimliga" och "legitima" uppfattningen i en fråga skapas och vilka effekter dessa uppfattningar riskerar att få. Maktbegreppet är centralt för ansatsen i bemärkelsen att det sätt som makthavare formulerar samhällets problem på också får konsekvenser för de berörda aktörerna. För examensarbetet innebär detta att regeringens problemformulering kopplad till betygssystemet också inrymmer en syn på lärarkårens



förmåga att efterleva betygssättningens bestämmelser och att arbeta utifrån likvärdig betygssättning. Mot bakgrunden av regeringens syn på lärarkårens förmåga formuleras de politiska förslag som på olika sätt omdefinierar ramarna för lärares professionella autonomi på bedömningsområdet. WPR-ansatsen appliceras idag i flera kontexter, däribland mediaanalys, men togs ursprungligen fram som ett verktyg för analys av politiska dokument så som propositioner, vilket också är tillämpningsområdet för detta examensarbete.

WPR-ansatsen bedömdes vara lämplig för uppfyllandet av syftet och besvarandet av den första forskningsfrågan eftersom denna typ av ansats används som ett verktyg för kritisk granskning av politiska dokument och hur uppfattningar om vissa frågor skapas och ges legitimitet. Ansatsen gör gällande att olika grupper och aktörer skapar egna diskurser kring frågor som kan stå i konkurrens till varandra. Med denna utgångspunkt blir det därför intressant att identifiera diskurserna som skapas av den politiska arenan och lärarkåren genom remissinstanserna. I fokus står att kartlägga hur regeringen beskriver problemen med de då gällande bestämmelserna och hur dessa beskrivningar ligger till grund för regeringens förslag. Med denna information blir det möjligt att på ett djupare sätt undersöka och förklara reformens effekter på lärares bedömningsarbete och hur förutsättningarna för skolans likvärdighet och riskerna för betygsinflation har påverkats. WPR-ansatsen är teoretiskt grundad i bemärkelsen att begripliggörandet av olika problem står i fokus snarare än konsekvenserna så som de uppstår i praktiken. Av denna anledning tjänar ansatsen examensarbetets första analyssteg väl, där problembilden kring betygssystemet och motiveringarna bakom de föreslagna ändringarna undersöks.

För att systematisera undersökningen av de politiska dokumenten tillämpades ett frågebatteri med analytiska frågor som är vanligt förekommande för WPR-ansatsen (Bergström & Ekström, 2018). För att bättre passa examensarbetets syfte genomfördes ett antal anpassningar av frågebatteriet, vilka beskrivs nedan.

1. Hur formulerar regeringen betygssystemets problem?
2. Hur motiveras de föreslagna lösningarna?
3. Vilka motsättningar framträder mellan regeringen och remissinstanserna?

Dokumentanalysen kan inte betraktas som en fullständig WPR-analys eftersom antalet frågor kortades ned. En fråga som handlade om att identifiera den historiska utvecklingen bakom problembeskrivningen togs bort eftersom den historiska utvecklingen lämpade sig bättre som en del av examensarbetets bakgrund (avsnitt 3.3) och inte ansågs nödvändig för att besvara

forskningsfrågorna. En annan fråga som ströks handlade om att identifiera vilka förgivettaganden som låg bakom problembeskrivningarna, eller de så kallade tystnaderna i materialet. Ambitionen att dessa förgivettaganden skulle växa fram organiskt i analysen genom att regeringens problembeskrivningar och remissinstansernas svar ställs mot varandra.

### **6.2.2 Analys av enkätsvaren**

Det andra analyssteget tillämpas på den kvantitativa datan från enkäten som riktades till svensklärare verksamma i årskurs 7–9 och på gymnasienivån. Enkätdata behandlades genom univariat analys, vilket har inneburit att slutsatser om svensklärarnas uppfattningar har dragits genom att analysera en variabel i taget (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 163–172). Att enbart förlita sig på univariat analys får följderna att det inte går att dra några slutsatser om korrelation mellan olika variabler. Sådana slutsatser hade kunnat vara värdefulla för att identifiera tendenser hos specifika lärargrupper, så som till vilken grad lärare med lång yrkeserfarenhet tenderade att förhålla sig till de föregående bestämmelserna för betygssättning när dessa var gällande. För att sådana slutsatser ska vara statistiskt signifikanta krävs emellertid en storlek på antalet respondenter som bedömdes vara svår att uppnå genom datainsamlingen, vilket bekräftades av att datainsamlingen resulterade i svar från totalt 43 respondenter. Därför riktades analysen i stället in på att kartlägga och beskriva lärarnas svar och att jämföra dessa svar med resultatet från dokumentanalysen. Enkätens fritextsvar analyserades genom att identifiera olika uppfattningar och resonemang som framträdde i materialet. Analysen fokuserades på att identifiera kvalitativa uttryck för lärarnas uppfattningar om hur de uppfattar att deras bedömningsarbete förändrats med anledning av de nya bestämmelserna.

## **6.3 Kritiska reflektioner kring urval och metod**

På det stora hela anses det empiriska urvalet och metodvalet vara tillfredsställande för att besvara forskningsfrågorna och uppnå syftet. Genom tillämpningen av WPR-ansatsen på de politiska dokumenten möjliggörs en djupare förståelse kring regeringens problembeskrivning kring betygssystemet och motiveringarna bakom införandet av den nya principen för betygssättning, och enkätundersökningen bidrar med en insikt kring effekterna av dess införande. Nedan följer några kritiska reflektioner och problematiseringar kring de avvägningar som har gjorts, som på olika sätt kan ha inverkan på resultatet.

Avgränsningen av det empiriska materialet, som är en förutsättning för examensarbetets praktiska genomförande, kan ha fått effekten att vissa av motsättningarna som identifieras i remissinstansernas svar på utredningens förslag givits oproportionerligt stort utslag eftersom

inte alla remissinstanser inkluderades i det empiriska underlaget. De möjliga konsekvenserna av urvalet bedöms emellertid vara av liten betydelse eftersom analysen plockar upp de motsättningar som är av störst angelägenhet. Att inkludera fler remissvar hade kunnat ge en ännu bättre bredd på de identifierade motsättningarna, men för examensarbetets syfte anses urvalet tillfredställande.

Graden av sanningsenlighet hos svaren på vissa av enkätfrågorna går att problematisera. Det går till exempel att fråga sig om svensklärarna på ett fullständigt sanningsenligt sätt besvarat frågan om hur strikt de förhållit sig till de föregående bestämmelserna för betygssättning eftersom en sådan fråga berör områden av yrkesetik och regelefterlevnad. Risken för ej sanningsenliga svar bedöms som låg eftersom svensklärarna besvarade enkäten under premissen av anonymitet men en möjlig konsekvens är att en oproportionerligt stor del av svensklärarna anger att de följde de föregående bestämmelserna strikt, jämfört med det faktiska regelefterlevnaden.

Det är också möjligt att lärarna kan ha missförstått vissa frågor. Det är till exempel möjligt att lärare är bekanta med principerna för de nya bestämmelserna, men att de inte arbetar utifrån de begrepp som förekommer i enkäten, så som *sammantagen* och *allsidig* bedömning. Med hänvisning till den pilottestning som gjordes av enkäten och att respondenterna hade tillgång till relevant information i enkätens beskrivning, så bedöms riskerna vara låga. Därtill ställdes enkätens frågor på ett sätt som samtidigt förklarade de centrala begreppen, vilket också skapar goda förutsättningar för svarens tillförlitlighet.

Det går också att problematisera riskerna för ett skevt urval eftersom en enkät som besvaras på frivillig basis kan tendera att dra till sig respondenter som hyser starka och möjligtvis negativa åsikter om ämnet, medan lärare som inte har satt sig in i principen inte har intresse av att svara. Det ter sig emellertid lika sannolikt att enkäten skulle dra till sig respondenter som hyser positiva åsikter om ämnet, vilket skulle kunna innebära att sådana svar tar ut varandra. En sådan skevhet skulle i så fall komma till uttryck i resultaten genom att ett stort antal av de svarande väljer att besvara enkäten med hjälp av svarsalternativens extremvärden. I avsnitt 7.2, där resultaten från enkätstudien presenteras, förs ytterligare en diskussion kring riskerna för ett skevt urval och antalet respondenter.

Det faktum att enkäten grundar sig på att samla in lärares uppfattningar kopplade till bedömningsfrågor medför också en begränsning i bemärkelsen att det inte går att dra slutsatser om reformens faktiska effekter, utan snarare om hur lärare uppfattar effekterna. Det hade varit möjligt att använda sig av andra ansatser, som till exempel en observationsstudie av ämneslagsdiskussioner kring bedömning eller en fallstudie där lärare får resonera kring

bedömningen av autentiska elevuppgifter. Antagandet som görs i examensarbetet är dock att lärares uppfattningar är värdefulla för att få en insikt i hur reformer uppfattas och tillämpas av lärare, vilket medför att metodvalet på ett tillfredställande sätt anses ge verktygen för att besvara examensarbetets andra forskningsfråga som tog avstamp i att ta reda på hur lärare uppfattar reformens inverkan på deras bedömningsarbete och professionella autonomi.

## **7 Resultat**

I detta kapitel presenteras först resultaten från dokumentanalysen som skedde genom en tillämpning av WPR-ansatsen. Därefter presenteras resultaten från enkätundersökningen, vars frågor utformades mot bakgrunden av resultaten från dokumentanalysen.

### **7.1 Resultat från dokumentanalysen**

I detta avsnitt presenteras resultaten från dokumentanalysen. Dispositionen för avsnittet följer min anpassning av det frågebatteri som är vanligt förekommande inom WPR-ansatser. I slutet av avsnittet sammanfattas och tolkas resultaten. I avsnitten som följer har innehållet från propositionen (Utbildningsdepartementet, 2021) och utredningens betänkande (Betygsutredningen, 2018) vävts samman, snarare än att redovisas i separata stycken eller avsnitt. Anledningen till detta är att utredningen i min analys har betraktats som en förlängning av regeringen eftersom den har arbetat utifrån regeringens kommittédirektiv. Regeringens uppfattningar, så som de framträder i propositionen, förtydligas därför ibland med information som är hämtad från betänkandet.

#### **7.1.1 Hur formulerar regeringen betygssystemets problem?**

I propositionen lyfter regeringen fram betygssystemets urvalsgrundande funktion som central, och att det därför är viktigt att de betyg som sätts speglar elevers faktiska kunskaper. Därför måste betygssättningen ske på en likvärdig och rättssäker grund, vilket bygger på att betygssystemet är ”väl utformat och att den betygssättande läraren får det stöd som behövs” (Utbildningsdepartementet, 2021, s. 46). Regeringen menar att om betygen inte upplevs vara rättvisa, så uppstår risker för en ”sänkt tilltro och legitimitet för hela betygssystemet” (Utbildningsdepartementet, 2021, s. 47). En annan central aspekt av betygssystemet som regeringen lyfter fram är att betygssystemet ska främja ett fördjupat lärande, ett större helhetsperspektiv och högre kvalitet i undervisningen. Mot bakgrunden av dessa ideal och risker formulerar regeringen ett antal problem, och menar i grunden att betygssystemets likvärdighets- och rättssäkerhetsproblem är inbyggda i de då gällande bestämmelserna.

En problem som framträder är att dagens skola har blivit fragmentiserad i bemärkelsen att lärare lägger ett för stort fokus på tolkningen av individuella formuleringar i kunskapskraven och hur elevers prestationer på individuella uppgifter ska vägas in i betygssättningen. Fragmentiseringen ses som ett hinder för utbildningens helhetsperspektiv och i förlängningen för hur bedömningen ska reflektera elevens inhämtade kunskaper. I Betygsutredningens (2018) betänkande utvecklas resonemanget kring utbildningens fragmentisering med att betygssättningens reglering har ”premierat arbetssätt och examinationsformer där avprickning av olika delar av kunskapskraven tar stor plats i lärares arbete” (Betygsutredningen, 2018, s. 482). Avprickningsmentaliteten har också identifierats i tidigare forskning av bland annat Sundman Marknäs (2015). Vidare framkommer från Betygsutredningen (2018) att lärare tillämpat betygsstegen på individuella uppgifter, vilket inte har varit i linje med bestämmelserna eftersom betygsstegen avses tillämpas i slutet av en kurs för att bedöma vilka kunskaper en elev har fått med sig. Regeringen tycks resonera att betygssystemet i sitt nuvarande skick utgör ett hinder för lärares möjligheter att bedriva undervisning som i första hand främjar elevers inläring.

En annat problem som framträder är att det finns en inbyggd tröskelproblematik i betygssystemet. Tröskelproblematiken tas i uttryck genom att det inte går att särskilja elever med varierande kunskaper från elever som genomgående presterar på en lägre nivå, vilket regeringen anser inte är rättvisande. Från dessa resonemang går det att identifiera en målgrupp för reformen, eftersom trösklarna beskrivs som särskilt problematiska för elever som ”presterar på en lägre nivå vid enstaka tillfällen eller uppvisar lägre kunskaper inom enstaka områden, medan den större delen av elevens kunskaper ligger på en eller flera steg högre nivå” (Utbildningsdepartementet, 2021, s. 56). Att en specifik målgrupp för reformen kan identifieras är intressant eftersom det visar att regeringen ser det som önskvärt att elever med varierande kunskaper får högre betyg. Det är emellertid oklart hur en sådan punktinsats skulle kunna förenas med ambitionen att samtidigt inte öka betygsinflationen. Ett problem med en sådan höjning som regeringen inte synliggör i sina resonemang är också att sorteringsproblematiken mellan elevers kunskaper torde bli oförändrad, fast med en förskjutning till de högre nivåerna av betygsskalan.

Lärare uppges också ha tillämpat kunskapskraven och bestämmelserna på olika sätt av medvetna eller omedvetna skäl, vilket beskrivs som ett rättssäkerhets- och likvärdighetsproblem. I dessa resonemang tar regeringen avstamp i Skolverkets utvärderingsarbete som visar att elever i flera ämnen i grundskolan har fått godkända betyg trots att de enligt bestämmelserna inte borde ha fått det. Från Betygsutredningens kartläggning framkommer det

att många lärare har vittnat om att de ”ibland sätter ett betyg trots att en elev inte nått alla delar av kunskapskravet, eftersom betyget annars inte skulle spegla elevens kunskaper på ett rättvisande sätt” (Betygsutredningen, 2018, s. 479). Den då gällande regleringen har även haft konsekvensen att lärare upplevt sig tvungna att samla in så mycket bedömningsgrundande material från eleverna som möjligt, och att de upplevt sig tvungna att tillgodose många omprovstillfällen och att alltid ta emot sena inlämningar. Lärarna har på så vis fått en ohållbar arbetssituation med hög arbetsbelastning, men en annan konsekvens som lyfts fram från elevernas perspektiv är att lärare implementerat riktlinjen på olika sätt, vilket inte skapat samma förutsättningar för alla elever. En del lärare har också tenderat att be elever om ytterligare underlag i slutet av en kurs för att försäkra sig om elevernas kunskaper. Det faktum att lärare redan innan satt betyg som i sin helhet inte motsvarar elevens uppnådda kunskaper är intressant eftersom dessa lärare kan anses ha tillämpat en princip för betygssättning lik den som regeringen föreslår.

Slutligen lyfter regeringen också fram kunskapskravens otydlighet som ett hinder för kommunikationen av betyget med elever och vårdnadshavare. Problemet beskrivs som att kunskapskraven är utmanande för lärare att förklara och diskutera med sina elever och svåra för vårdnadshavare att förstå. Regeringen hänvisar även till att Skolverkets utvärderingsarbete visat att många lärare har upplevt kunskapskraven som för omfattande och detaljerade. Kommunikation av betyg kan anses vara en viktig del av lärares bedömningsarbete i bemärkelsen att det både handlar om lärares förmåga att stå till svars för sina betygssättningar, och förmågan att formulera formativ återkoppling med hänvisning till betygsstegen. Det är därför intressant att dessa problem observerats med den då gällande bestämmelsen, eftersom en intention med implementeringen av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet var att elevers måluppfyllelse skulle bli lättare att kommunicera (Lundgren, 2014).

Sammanfattningsvis kan regeringens problemformulering beskrivas som att skolan har blivit fragmentiserad och alltför bedömningsorienterad, att det råder en problematisk tröskel-effekt vid betygssättningen, att lärare tillämpat betygssättningens bestämmelser på olika sätt och att kunskapskraven upplevs som otydliga av berörda parter. Med hänvisning till problembeskrivningen lägger regeringen fram ett antal lösningar i form av propositionens förslag, samt de revideringar som görs av läroplanerna. I nästa avsnitt beskrivs lösningarna och hur de motiveras av regeringen.

### **7.1.2 Hur motiveras de föreslagna lösningarna?**

Regeringens förslag om en ny princip för betygssättning med sammantagen bedömning motiveras med att betygen på ett bättre sätt kommer att ”spegla elevers kunskaper och främja elevers kunskapsutveckling” (Utbildningsdepartementet, 2021, s. 1). Regeringen beskriver principen som en praktik där lärare bedömer vilket betygssteg som bäst motsvarar elevens kunskaper, vilket kan – men inte måste – innebära att läraren kompenserar en elevs lägre kunskaper mot högre kunskaper enligt betygsgränserna. Begreppet kan alltså ses som tvådelat i bemärkelsen att bedömningen består av en *sammanvägning* av elevens kunskaper och en *kompensatorisk* princip där svagheter och styrkor kan kompenseras mot varandra.

Med den nya principen anser regeringen att flera av de problem som beskrivits i föregående avsnitt kommer att lösas. Med betygsstegens förändrade funktion anser regeringen att betygssättningen inte längre kommer att baseras på elevers sämsta prestationer. Vidare menar regeringen att fragmentiseringen av utbildningen kommer att minska eftersom den nya principen innebär att ”den sammantagna bilden av elevens kunskaper är viktigare än delarna” (Utbildningsdepartementet, 2021, s. 57). Regeringens förhoppning är således att avprickningsmentaliteten kring specifika delar av betygsstegen ska minska till förmån för helhetsperspektivet. Det finns också en förhoppning om att överanvändningen av matriser i utbildningen ska upphöra och att kunskapskraven inte ska tillmätas lika stor vikt.

Regeringen beskriver hur förslagen är tänkta att utöka av lärares professionella autonomi i bedömningsarbetet, vilket genomgående beskrivs som en motivering bakom varför förslagen läggs. Förutsättningarna för rättvisa betyg anses stärkas eftersom ”lärares professionella bedömarkompetens ges större utrymme” (Utbildningsdepartementet, 2021, s. 62). Det går emellertid inte att finna något resonemang kring hur den nya principen kan komma att omfattas av olikvärdig tillämpning av lärarna, vilket är intressant eftersom den olikvärdiga tillämpningen av bestämmelserna var en del av regeringens problembeskrivning. I detta sammanhang betonar regeringen sin tilltro till lärarkårens förmåga att hantera den nya principen eftersom lärarkåren över lag besitter ”de kunskaper och förutsättningar som krävs för att sätta rättvisande och rättssäkra betyg utifrån sammantagna bedömningar” (Utbildningsdepartementet, 2021, s. 60). Från Betygsutredningens (2018) datainsamling har det också funnits en konsensus hos de tillfrågade lärarna om att kompensatoriska inslag bör införas, eftersom de har ansett att det stärker deras professionella utrymme. I betänkandet ställs emellertid det ökade professionella utrymmet mot ”risken för [att] påtryckningar från elever och vårdnadshavare ökar” (Betygsutredningen, 2018, s. 557). Här betonas vikten av att lärare ”har den utbildning och erfarenhet som krävs för att sätta rättvisande betyg” (Betygsutredningen, 2018, s. 558) och att lärare får tillräckligt stöd från huvudmän och

skolledare. Det måste enligt utredningen även förekomma pågående samtal mellan skolledare, huvudmän, lärare, elever och vårdnadshavare där respektive grupps ansvar definieras.

Med förslaget om att införa allsidig bedömning som en del av den nya principen hoppas regeringen kunna lösa problemen som uppstått med att lärare varit osäkra på hur mycket och vilka av elevernas underlag som ska vara bedömningsgrundande (Betygsutredningen, 2018). Innebörden av allsidig bedömning beskrivs som en praktik där lärarna avgör hur och vilket underlag som ska samlas in, vilket regeringen hoppas ska leda till att lärare i stället väljer att samla in underlag utifrån sina professionella avgöranden. Regeringen föreslår därtill att rektorer ska få ett utökat ansvar att verka för förutsättningar för likvärdiga bedömningspraktiker på skolan avseende hur betygsunderlag insamlas, genom bland annat att ta fram gemensamma rutiner. Rutiner som dessa föreslås att ligga på skolnivå eftersom det anses vara ett för stort ingrepp i lärares professionella utrymme att reglera bedömningen på en mer övergripande nivå, men i betänkandet uttrycks också att bedömningspraktikerna inom varje skola bör vara lika. Förhoppningen som uttrycks är att det utökade ansvaret hos rektorn ska medföra en stärkt likvärdighet inom skolorna. Det ter sig sannolikt att likvärdigheten inom skolor stärks med anledning av ett sådant förslag, men en fråga som uppstår är hur likvärdigheten *mellan* skolor ska lösas, vilket är ett problem som identifierats i den tidigare forskningen (Korp, 2006; Vlachos, 2010; Vlachos, 2012; Edmark & Persson, 2022).

### **7.1.3 Vilka motsättningar framträder mellan regeringen och remissinstanserna?**

På flera områden tillstyrker remissinstanserna regeringens förslag. Det råder samstämmighet gällande att den nya principen möjliggör ett stärkt helhetsperspektiv genom minskad fragmentisering av bedömning och undervisning och att betygssättningen inte längre kommer att centreras kring elevers sämsta prestationer. Det råder också samstämmighet om att förslagen kan innebära en höjning av läraryrkets status och attraktivitet samt att lärarna är väl rustade för att hantera den nya principen för betygssättning med hänvisning till deras utbildning och professionalitet. Ett annat område där enighet råder mellan regeringen och remissinstanserna är att problematiken med elevers sena inlämningar och omprov bedöms kunna minska, vilket ses som ett sätt att skapa en bättre arbetssituation för lärare. På flera områden är regeringen och remissinstanserna emellertid inte samstämmiga om de möjliga effekterna av den föreslagna principen för betygssättning, och dessa motsättningar presenteras i följande stycken.

Remissinstanserna ser att lärares arbete med att kommunicera betyg med elever och vårdnadshavare kan komma att påverkas av den nya principen för betygssättning. Med hänvisning till att lärare ges ett större tolkningsutrymme så ser remissinstanserna att



betygsättningen kan upplevas som mindre transparent, vilket kan leda till större förväntningar på lärare att förklara sina betygssättningar (Gävle kommun, 2020; Academedia AB, 2020; Skolverket, 2020b). Resonemangen utvecklas med att det finns risker för att den nya principen uppfattas som godtycklig av elever och vårdnadshavare eftersom det sker en förflyttning från skarpare regleringar till lärares professionella bedömningar. Remissinstanserna betonar behovet av stödinsatser för lärare för att säkerställa en likvärdig tillämpning. I förlängningen av detta problem ser en remissinstans risker för att påtryckningar gentemot lärare från elever och vårdnadshavare kan komma att öka. En särskilt utpekad grupp för detta område är obehöriga lärare som bedöms komma att ha svårigheter med att stå emot dessa påtryckningar (Gävle kommun, 2020). Regeringen tillbakavisar farhågorna med att ansvaret att kunna redogöra för sina bedömningar redan ligger på lärare och att förändringen primärt består av förändringar av det regelverk som lärare lutar sig mot. I denna fråga menar regeringen att förslagen är positiva för lärares professionella autonomi och att lärare är tillräckligt kompetenta för att redogöra för sina bedömningar. Regeringen menar att det i arbetet mot påtryckningar måste framgå för vårdnadshavare och elever att ”lärarna har den utbildning och erfarenhet som krävs för att sätta rättvisande betyg” (Utbildningsdepartementet, 2021, p. 61) och att skolledare och huvudmän behöver utgöra ett stöd för lärare som utsätts för påtryckningar. De identifierade motsättningarna är intressanta eftersom regeringen flertalet gånger i propositionen lyfter fram att betygssystemets legitimitet bygger på att det finns en tilltro till systemet och att betygen är rättvisa. Samtidigt går regeringen inte med på remissinstansernas problembeskrivning om att kommunikationen av betygen står inför utmaningar.

Förslagets påverkan på skolans likvärdighet framträder som ett kritiskt område i de analyserade underlagen. Samtidigt som remissinstanserna uttrycker sig positivt kring det utökade handlingsutrymmet som kommer med den nya principen för betygssättning, så lyfts farhågor om att förändringarna kan hota betygssättningens likvärdighet (Lärarnas Riksförbund, 2020; Sveriges kommuner och regioner, 2020; Academedia AB, 2020; Lärarförbundet, 2020; Gävle kommun, 2020). Academedia AB utvecklar resonemanget med att det inte går att ”bortse från att det kan uppstå problematik när lärare ska göra ytterligare värderingar och bedömningar i förhållande till fastställda betygs-kriterier” (Academedia AB, 2020, s. 1). På likvärdighetsområdet pekade obehöriga lärare ut som mindre lämpade att hantera den nya principen för betygssättning eftersom de saknar relevant utbildning (Academedia AB, 2020; Lärarnas Riksförbund, 2020). Regeringens förslag om att utöka rektorns ansvar för att skapa förutsättningar för reliabilitet och validitet i betygssättningen bedöms inte räcka för att täcka upp riskerna med att ha ett så stort antal obehöriga lärare verksamma under ett mål- och

kunskapsrelaterat betygssystem (Academedia AB, 2020). Lärarnas Riksförbund (2020) intar en hårdare linje och avstyrker utredningens förslag om att riktade insatser ska ges till obehöriga lärare eftersom deras roll i betygssättningen enbart ska vara att insamla underlag från elever till behöriga lärare som kan sätta betygen. Regeringen bemöter farhågorna med att konstatera att skolor är skyldiga att ha rutiner för hur betygssättning ska ske av elever som undervisas av obehöriga lärare. Därtill anses Skolverkets särskilda bedömningsstöd för obehöriga lärare vara tillfredställande för att säkerställa likvärdigheten av regeringen. Intressant i sammanhanget är att Betygsutredningen (2018) pekar på problem med obehöriga lärare i skolan och deras förmåga att hantera betygssättning utifrån en kompensatorisk princip. Det konstateras att även om regelverket inte tillåter obehöriga lärare att sätta betyg så är de ”högst inblandade i betygssättningen” (Betygsutredningen, 2018, s. 498), och därför föreslås att Skolverket genomför stödinsatser för målgruppen. Behovet av stödinsatser hörsammas inte av regeringen i propositionen. Motsättningarna mellan parterna, och till viss del mellan regering och utredare, är intressanta eftersom de blottar ett hinder för skolans likvärdighet som prioriteras på olika sätt av parterna.

Från två av remissinstanserna framkommer krav på ytterligare regleringar som tydliggör hur den nya principen för betygssättning ska användas (Gävle kommun, 2020; Lärarnas Riksförbund, 2020). Gävle kommun (2020) lyfter till exempel fram att det måste framgå om alla betygskriterierna för ett ämne är lika mycket värda när lärare ska väga kunskaper mot varandra. Lärarnas Riksförbund (2020) argumenterar för att den allsidiga bedömningen bör kompletteras med regleringar som tydliggör elevens ansvar att lämna in uppgifter i tid. Regeringen bemöter dessa resonemang med att fullständig likvärdighet inte är möjligt i ett mål- och kunskapsrelaterat system, men att det alltid bör vara en strävan. Regeringen anför att professionell autonomi inte går att förena med alltför detaljerade riktlinjer och att det överhuvudtaget inte går att formulera riktlinjer på ett sådant sätt att alla lärare tolkar dem likadant. I arbetet för likvärdig bedömning krävs i stället att lärare ges stöd vid såväl implementeringen av de nya bestämmelserna som vid betygssättningen genom de nationella proven och bedömningsstöd. Vägen framåt som föreslås är att lärare ges ”ytterligare utbildning i bedömning och att lärare tillsammans med kollegor diskuterar krav och kriterier för bedömning” (Utbildningsdepartementet, 2021, p. 58). Resultaten är intressanta eftersom regeringen intar en förvånansvärt mild inställning till strävan efter likvärdighet. Det framgår i propositionen att regeringens avsikt inte är att komma åt skolans samtliga likvärdighetsproblem med förslagen, men ett förgivetta tagande tycks vara att likvärdigheten stärks av utökningen av den professionella autonomi. Samtidigt blir dessa resonemang något grumliga

när de ställs mot regeringens avisering av framtida åtgärder så som förankring av betygen i elevernas resultat på de nationella proven som innebär att slutbetyget inte får avvika från betyget på de nationella proven, och centralrättning av de nationella proven som inte avses göras av de ansvariga lärarna.

I det analyserade underlaget framträder en tydlig farhåga om att den nya principen för betygssättning kan medföra ökad betygsinflation (Lärarnas Riksförbund, 2020; Malmö kommun, 2020; Gävle kommun, 2020; Academedia AB, 2020). Det råder emellertid oenigheter kring vissa aspekter av höjningen. Det framgår att remissinstanserna ser utmaningar för att garantera rättssäkra betyg eftersom förslaget möjligen kan medföra att ”elevernas kunskaper skattas ännu högre genom att vissa betygskriterier kan ’viktas’” (Academedia AB, 2020, s. 2). Lärarnas Riksförbund (2020) argumenterar för en återgång till relativa betyg för att få bukt med betygsinflationen medan Lärarförbundet (2020) avstyrker ett sådant systemskifte eftersom betygs kommunikationsbarhet hade blivit lidande och den professionella autonomin hade begränsats. Regeringen tillbakavisar emellertid farhågor om ökad betygsinflation och menar att betygsinflation bör ses som en ökning av betygen över tid, utan en motsvarande ökning av elevernas kunskaper. Regeringen anser att ökningen av det nationella snittbetygen endast kommer att ske inledningsvis för att sedan stanna av. Resonemangen från remissinstanserna är på detta område något spretiga, men farhågorna om betygsinflationens ökning uppfattas som stora. Motsättningarna mellan regeringen och remissinstanserna är intressanta i bemärkelsen att förslaget per definition kan innebära en ökning av snittbetygen utan motsvarande ökning av elevernas kunskaper. En sådan ökning torde vara svår att motivera eftersom ett av utredningens tilläggsdirektiv handlade om att förslagen inte skulle medföra ökad betygsinflation. En sannolik konsekvens av en generell höjning av snittbetygen, som nämndes i avsnitt 7.1.1, vore också att problemen med att sortera elever enbart förskjuts till de högre delarna av betygsstegen, vilket motiverar frågan om hur meningsfull förändringen blir i praktiken för de berörda eleverna.

Remissinstanserna lyfter fram farhågor om ökad arbetsbelastning för lärare avseende bland annat dokumentation och administration (Gävle kommun, 2020; Lärarnas Riksförbund, 2020). Ur materialet framträder en del motsättningar mellan regeringen och remissinstanserna på området av lärares arbetsbelastning. Lärarnas Riksförbund (2020) insisterar på att det krävs ytterligare undersökningar för att säkerställa att förslagen inte innebär en ökad arbetsbelastning för lärarkåren. Samtidigt ser Gävle kommun (2020) framför sig att arbetsbelastningen avseende dokumentation kan komma att minska på sikt. Regeringen ser inte att någon ökning av arbetsbelastningen kommer att ske genom förslagen, utan snarare att den totala arbetsbördan

kan komma att minska med anledning av den minskade fragmentiseringen av bedömning och undervisning. På detta område går remissinstansernas åsikter isär i förhållande till varandra, vilket tyder på vissa osäkerheter kring de faktiska konsekvenserna av regeringens förslag.

En remissinstans ser behov av ökade resurser för implementeringsinsatser för den nya principen (Sveriges kommuner och regioner, 2020). Regeringen tillbakavisar behovet med att kostnadsökningar inte bör uppstå i samband med implementeringen eftersom denna ska rymmas inom ramen för lärares ordinarie arbete och huvudmannens ansvar för kompetensutveckling. Det faktum att det uppstår en motsättning kring resurser för implementeringen kan peka på en risk för att lärare inte får det nödvändiga stödet för en tillförlitlig tillämpning när det kommer till den nya principen för betygssättning.

#### **7.1.4 Sammanfattning av dokumentanalysen**

Från dokumentanalysen går det att identifiera en rad olika motsättningar mellan regeringen och remissinstanserna. Motsättningarna kan kategoriseras i områden bestående av *dokumentations- och administrationsbörda, kommunikation och påtryckningar, likvärdighet, betygsinflation och behovet av implementeringsresurser*. Regeringens resonemang om framtida reformer för betygssättningens likvärdighet är också intressanta eftersom det är troligt att de beskrivna reformerna kan komma att begränsa den professionella autonomin på sikt. Skulle betygssättningens bestämmelser förändras på så vis att de nationella proven inte bedöms av de verksamma lärarna, och därtill vara skarpt styrande för det slutbetyg som lärare får sätta på sina elever, så uppstår frågan om hur stora vinsterna för den professionella autonomin i bedömningsarbetet blir på sikt.

Från dokumentanalysen framgår att den professionella autonomin står i centrum för de resonemang som förs av både regeringen och remissinstanserna. Den professionella autonomin används emellertid i argumentationslinjerna med olika syften. Regeringen lyfter kontinuerligt fram utökningen av lärares professionella autonomi på bedömningsområdet som något positivt, men dessa resonemang kan också betraktas som ett verktyg för att tillbakavisa delar av remissinstansernas kritik. Remissinstanserna som uttrycker sig positivt till utökningen av den professionella autonomin får inget gehör för de farhågor som lyfts kopplade till exempelvis antalet obehöriga lärare i skolan och deras förmåga att hantera den nya principen för betygssättning. Remissinstanserna hamnar således i en komplicerad situation, där kritik mot de föreslagna ändringarnas påverkan på likvärdigheten och betygsinflationen innebär en indirekt kritik mot utökningen av den professionella autonomin.

Sammantaget identifieras en strävan från regeringen att stärka lärares professionella autonomi på bedömningsområdet, men regeringen tycks också vara handfallen i frågan om hur likvärdigheten ska säkras och betygsinflationen förhindras inom ramen för reformen. Trots att lärarkårens olikvärdiga tillämpning av de föregående bestämmelserna beskrivs som ett problem, så presenterar regeringen inte några lösningar. Snarare öppnar regeringen upp för en mer olikvärdig tillämpning, fast inom de nya bestämmelsernas ramar.

## 7.2 Resultat från enkätundersökningen

I detta avsnitt presenteras resultaten från enkätundersökningen, vars utformning tog avstamp i resultaten från examensarbetets första analyssteg. Inledningsvis presenteras antalet respondenter och deras sammansättning utifrån de efterfrågade bakgrundsfrågorna. Analysen och tolkningen av resultaten ligger som grund för diskussionen i efterföljande kapitel.

### 7.2.1 Respondentgruppens sammansättning

Enkäten besvarades av 43 respondenter som alla är svensklärare med relativt varierande bakgrunder när det gäller undervisningsnivå och huvudmannskapet på skolan (Tabell 1).

Tabell 1. Antal respondenter och gruppens fördelning avseende nivå och huvudman.

Respondenter		
	Antal	Procent
Svarande	43	100%

Fördelning nivå och huvudman				
	Kom. huvudman		Ensk. Huvudman	
	Antal	Procent	Antal	Procent
Gymnasiet	20	47%	9	21%
7–9	13	30%	1	2%
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>77%</b>	<b>10</b>	<b>23%</b>

Bland respondenterna finns en tyngdpunkt hos lärare som tjänstgör hos kommunala huvudmän (77 %) och en mindre andel som tjänstgör hos enskilda huvudmän (23 %), där enbart 2 % (1 respondent) var verksam i 7–9 med enskild huvudman. Statistik över antalet lärartjänster på heltid från läsåret 2021/2022 visar att förhållandet mellan lärare i enskild skolform och lärare i kommunal skolform motsvarade 1:2,9 (Skolverket, u.å.). Efter en jämförelse med statistiken

får respondentgruppen anses vara representativ, med viss underrepresentation av lärare i enskild skolform.

Enkäten efterfrågade också bakgrund så som huruvida den tillfrågade läraren är behörig att undervisa i sitt ämne och för sin nivå, samt antal år i yrket (Tabell 2).

Tabell 2. Respondentgruppens fördelning avseende behörighet och antal år i yrket.

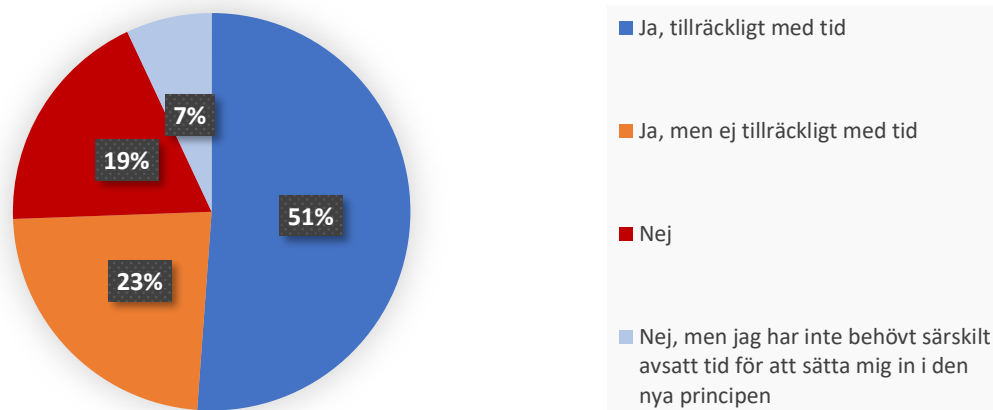
Behörig för ämne och nivå			Antal år i yrket		
Status	Antal	Procent		Antal	Procent
Ja	42	98%	0–5 år	8	19%
Nej	1	2%	6–10 år	9	21%
			11 år eller längre	26	60%
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100%</b>

Bland de svarande finns en tyngdpunkt bland svensklärare som har 11 år eller längre i yrket (60 %). När det gäller behörighet anger enbart en respondent att denne är obehörig. Deltagandet i sin helhet får konstateras vara lågt (43 respondenter). Den låga svarsfrekvensen kan bero på en enkättrötthet hos lärarkåren eftersom många liknande förfrågningar kommer ut under perioden som enkäten skickades ut (VT 2023). Frågebatteriets längd kan även ha haft inverkan på svensklärarnas villighet att svara, även om risken för detta delvis åtgärdades genom att fritextsvaren inte var obligatoriska för att besvara enkäten. Följande presentation och tolkning av resultaten sker utifrån respondenterna som en enhetlig kategori av svensklärare.

### 7.2.2 Kvantitativa enkätsvar

En majoritet av de svarande har fått tid avsatt av sin arbetsgivare för att sätta sig in i den nya principen för betygssättning. Över en tredjedel anser emellertid att den tid som avsatts inte räckt till, eller uppger att de inte fått någon tid avsatt alls.

5. Har din arbetsgivare avsatt tid för att du ska kunna sätta dig in i den nya principen för betygssättning?

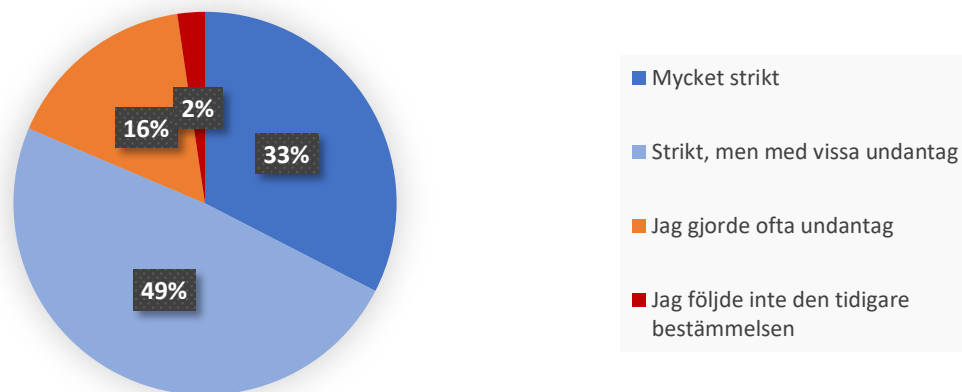


Figur 1: Cirkeldiagram över respondenternas svar på fråga 5 i enkäten.

51 % av de svarande anser att tiden som avsatts har räckt till för att sätta sig in i den nya principen för betygssättning. 7 % har inte fått tid avsatt men upplever att de inte har behövt särskilt avsatt tid. En sammanslagen andel på 42 % (23 % + 19 %) uppger alltså att de har fått tid avsatt men att denna inte har räckt till, eller att de inte fått någon tid avsatt alls. Resultaten från dokumentanalysen visar att flera av remissinstanserna efterfrågat ekonomiska resurser för implementeringen av de nya bestämmelserna, vilket inte hörsammades av regeringen. Huruvida ekonomiska resurser hade haft någon inverkan på lärares möjlighet att sätta sig in i de nya bestämmelserna går inte att säga, men resultaten indikerar att en betydande andel av lärare inte har fått det stöd som krävts i form av tid och/eller kollegiala samtal kring de nya bestämmelserna. Trots det faktum att 58 % (51 % + 7 %) är tillfredsställda eller inte såg något behov av extra tid, så identifieras en klyfta mellan respondenterna som i sig kan peka på ett möjligt likvärdighetsproblem. En likvärdig tillämpning av bestämmelserna torde bygga på att en så stor andel av lärare som möjligt upplever sig tillräckligt insatta i de nya bestämmelserna.

Enkätsvaren visar att en majoritet av de svarande svensklärarna uppger att de var strikta med att följa den föregående principen för betygssättning, men att de gjorde vissa undantag från principen. En knapp femtedel uppger emellertid att de ofta gjorde undantag eller inte följde principen.

6. I vilken utsträckning följde du den tidigare bestämmelsen om att eleven behövde uppnå samtliga kunskapskrav för ett betyg att få det betyget?



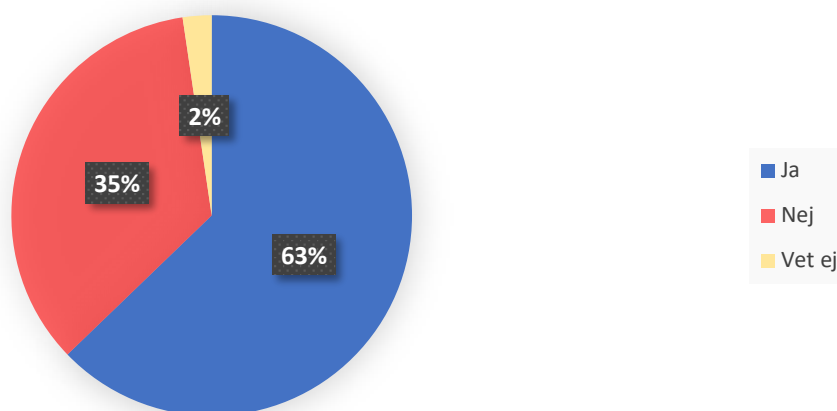
Figur 2: Cirkeldiagram över respondenternas svar på fråga 6 i enkäten.

33 % av de svarande uppger att de har varit mycket strikta i efterlevnaden av bestämmelserna, och 49 % uppger att de har varit strikta men med vissa undantag. Andelen lärare som uppger att de ofta gjorde undantag eller inte följde bestämmelserna utgör tillsammans 18 % (16 % + 2 %). Denna siffra kan vara något i underkant jämfört med den faktiska regelefterlevnaden, vilket diskuterades i avsnitt 6.3. Enkätsvaren är samstämmiga med resultaten från dokumentanalysen, som visade att lärare har tillämpat bestämmelserna på olika sätt och av olika anledningar frångått bestämmelserna. Trots att de föregående bestämmelserna hade skarpere formuleringar än de som nu gäller, så går det att konstatera att lärare hade olika sätt att förstå innebörden och utrymmet att frångå dem.

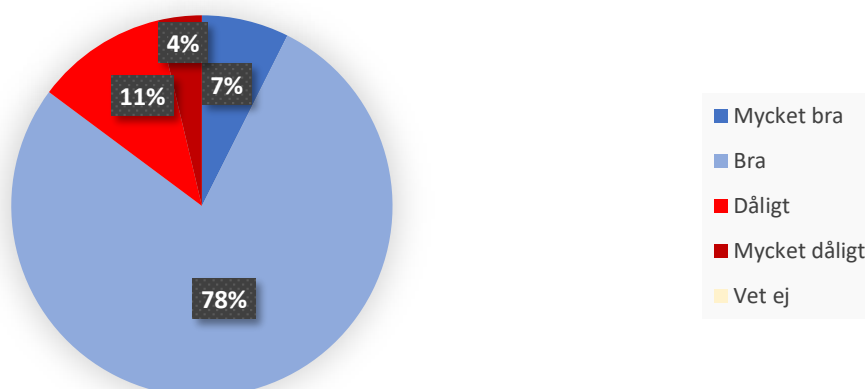
En majoritet av svensklärarna uppger att deras skolor har ett systematiskt arbete för att betygssättningen ska ske så likvärdigt som möjligt mellan lärare. Samtidigt uppger en dryg tredjedel att inget systematiskt arbete för likvärdig bedömning förekommer på skolan. Av de lärare som uppger att ett systematiskt arbete förekommer, så anger de flesta att arbetet fungerar väl. En knapp femtedel anser emellertid att arbetet fungerar dåligt eller mycket dåligt.



7. Förekommer det ett systematiskt arbete på din skola för att betygssättningen ska ske så likvärdigt som möjligt mellan lärare?



8. Om ja på fråga 7: Hur anser du att det systematiska arbetet med likvärdig betygssättning på din skola fungerar?



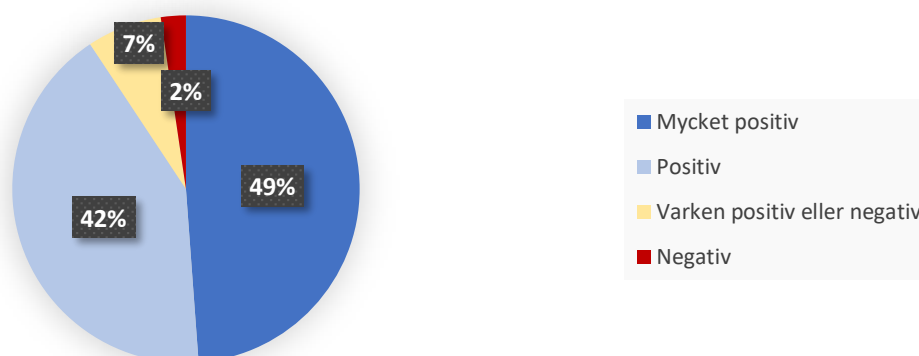
Figur 3: Respondenternas svar på fråga 7 och 8 i enkäten

På dessa frågor uppstår en felkälla eftersom 27 respondenter angav att ett systematiskt arbete för likvärdig bedömning förekommer, medan 31 respondenter angav ett svar på efterföljande fråga. Därför visar cirkeldiagrammet för fråga 8 enbart svar från de respondenter som angav att ett systematiskt arbete för likvärdig bedömning förekommer. En analys av källdata visar att 4 av de felaktiga enkätsvaren består av 2 respondenter som anser att arbetet fungerar dåligt, vilket kan betraktas som information om att respondenterna är missnöjda över det uteblivna systematiska arbetet. De resterande 2 respondenterna anger att de inte vet hur väl arbetet fungerar, vilket inte bidrar med någon relevant information för analysen. Resultaten från dokumentanalysen visar att regeringen anser att en viktig faktor bakom ett välfungerande och rättssäkert betygssystem är att lärare får de förutsättningar som krävs, däribland ämneslagsdiskussioner för att säkra likvärdigheten. Även om en majoritet på 85 % (78 % + 7 %) anser

att det systematiska arbetet fungerar bra eller mycket bra, så identifieras ett möjligt hinder för likvärdigheten från faktumet att 37 % (35 % + 2 %) av respondenterna anger att inget systematiskt arbete förekommer eller att de inte vet. Ett uteblivet systematiskt arbete kan få följden att lärare inte uppnår den samstämmighet som krävs för en likvärdig bedömning, vilket borde vara av stor angelägenhet i relation till reformen eftersom dess syfte var att utöka lärares handlingsutrymme på bedömningsområdet. Enkätsvaren är också intressanta i relation till rektorns utökade ansvar att säkerställa rutiner för likvärdig bedömning på skolan, eftersom det signalerar att flera rektorer ännu inte tagit till sig det utökade ansvaret, trots att bestämmelserna har varit gällande i snart ett läsår.

Resultaten från enkätundersökningen visar att en majoritet av lärarna var positiva eller mycket positiva till den nya principen för betygssättning.

9. Vad är din generella inställning till den nya principen för betygssättning som innebär att du som lärare ska göra en sammantagen och allsidig bedömning av elevens kunskaper?



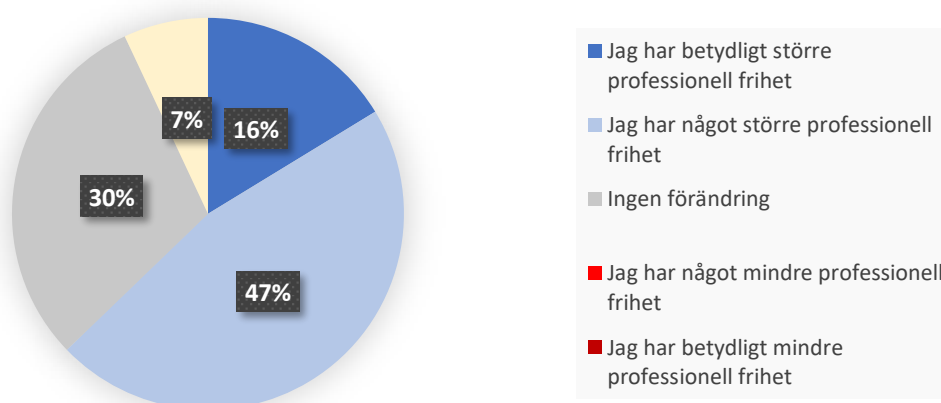
Figur 4: Respondenternas svar på fråga 9 i enkäten.

Gruppen av lärare som var positiva eller mycket positiva utgör tillsammans 91 % (42 % + 49 %), vilket är en hög siffra. Resultatet indikerar även att enkäten inte har dragit till sig en avsevärd andel negativa åsikter, vilket var en risk med enkäten som lyftes i den kritiska reflektionen i avsnitt 6.3. Det hade kunnat väntats att sådana lärare skulle känna sig särskilt motiverade att svara på enkäten. Enkätsvaren är samstämmiga med dokumentanalysen, där remissinstanserna uttryckte sig positivt till principen ur flera aspekter. Det faktum att en så stor andel är positiva till den nya principen kan innebära att det också finns en större villighet hos lärarkåren att anpassa sig till de nya bestämmelserna, om de inte redan innan tillämpade liknande principer oberoende av bestämmelserna.

På de enkätfrågor som behandlade kommunikation av betyget, administration och dokumentation samt hanteringen av sena inlämningar, så angav en majoritet av lärarna att de inte upplever någon förändring i arbetsbörda, eller att de inte har reflekterat över frågan. Stapeldiagrammen för dessa frågor presenteras i bilaga 11.3 eftersom svaren var mycket samstämmiga. Resultaten är intressanta i relation till dokumentanalysens resultat. Farhågor om mindre transparent bedömning och betygssättning, ökad arbetsbelastning vad gäller administration och dokumentation samt risk för påtryckningar tycks således inte ha blivit infriade. Inte heller förhoppningen om den minskade arbetsbelastningen i form av hanteringen av sena inlämningar tycks ha blivit infriad. Det bör nämnas att 12 respondenter (28 %) uppger att de inte har reflekterat över hur kommunikationen med vårdnadshavare har påverkats, och att 10 respondenter (23 %) inte har reflekterat över hur tidsåtgången att hantera sena inlämningar påverkats. Sammantaget tyder enkätsvaren på att lärares arbetsbelastning inte tycks ha påverkats i någon nämnvärd bemärkelse, åtminstone i detta tidsskede. Det är inte omöjligt att lärarnas upplevelser hade varit annorlunda om enkäten skickats ut senare i tiden eftersom vissa ändringar kanske ännu inte cementerats i verksamheterna och svensklärares bedömningsarbete.

En majoritet av lärarna upplever att deras professionella autonomi har ökat med anledning av införandet av den nya principen för betygssättning.

14. [...] Hur upplever du att din professionella autonomi i bedömningsarbetet har påverkats med anledning av den nya principen för betygssättning?



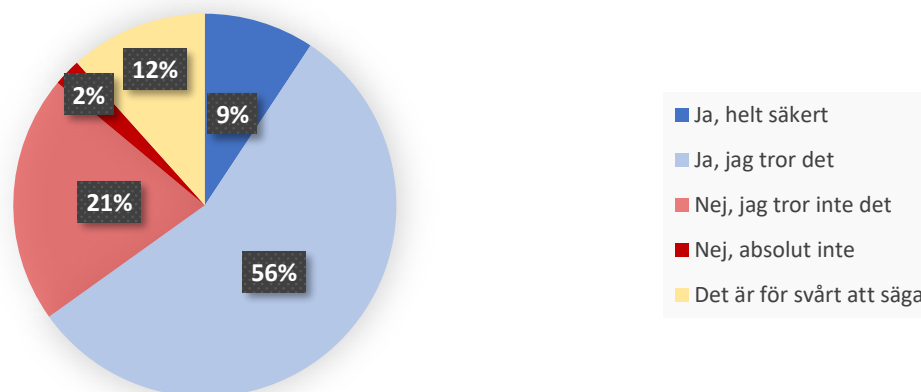
Figur 5: Respondenternas svar på fråga 14 i enkäten.

De svensklärare som anger att de har något större professionell frihet eller betydligt större professionell frihet utgör tillsammans 63 % (47 % + 16 %). Andelen som inte upplever någon

förändring eller som inte reflekterat över frågan utgör tillsammans 37 % (30 % + 7 %), vilket inte är en obetydlig andel, men resultatet tolkas ändå som att de flesta lärare upplever en utökning av den professionella autonomin. Den tolkning finner också stöd i faktumet att inga respondenter upplever att deras professionella frihet minskat. Resultatet går i linje med regeringens intentioner, och hur remissinstanserna tänkte sig utfallet med införandet av den nya principen för betygssättning.

En majoritet av de tillfrågade lärarna angav att den nya principen för betygssättning har givit dem befogenheter att sätta högre betyg jämfört med de föregående bestämmelserna.

15. [...] Anser du att den nya principen för betygssättning skulle ha givit dig större befogenheter att sätta ett högre betyg än vad [dina tidigare elever] fick?



Figur 6: Respondenternas svar på fråga 15 i enkäten.

De respondenter som tror att så är fallet eller är helt säkra utgör tillsammans 65 % (56 % + 9 %), vilket indikerar att regeringens intentioner om att elevgruppen med varierande kunskaper eller enstaka sämre prestationer ska få högre betyg har haft det tänkta utfallet. Resultatet kan även betraktas i termer av betygsinflation vilket var ett återkommande tema i remissinstansernas svar. Huruvida den sannolika höjningen av betygssnitten ska betraktas som betygsinflation eller inte diskuteras i efterföljande kapitel.

### 7.2.3 Enkätens fritextsvar

I enkäten förekom tre frågor med fritextsvar där svensklärarna fick möjligheten att fritt resonera om sina upplevelser av reformens effekter på deras bedömningsarbete. Den ena frågan tog avstamp i eventuella utmaningar som respondenterna upplevde med tillämpningen av den nya principen för betygssättning. Den andra frågan handlade om hur respondenterna upplevde

att deras bedömningsrutiner förändrats med anledning av reformen. På den sista frågan fick respondenterna möjligheten att yttra övriga tankar som inte behandlades i enkäten. Svarsfrekvensen på dessa frågor var lägre eftersom de inte var obligatoriska att besvara för att delta i enkäten. På frågan om svensklärarna upplever några utmaningar när det kommer till sammanvägningen av elevers kunskaper vid betygssättning inkom 34 enkätsvar. På frågan om och hur svensklärarna upplever att deras bedömningsrutiner förändrats inkom 31 enkätsvar. På frågan om svensklärarna önskade att lyfta något övrigt som inte efterfrågades i enkäten inkom 17 enkätsvar. Genom fritextsvaren går det att identifiera olika uttryck för hur svensklärare upplever effekterna av reformen, vilket bidrar med värdefulla insikter kopplade till examensarbetets syfte.

Enkätsvaren visar att flera svensklärare upplever att fragmentiseringen av undervisning och bedömning har minskat, vilket också var en del av regeringens intentioner. En betydande andel svensklärare upplever inga utmaningar med hur sammanvägningen av elevers kunskaper ska tillämpas, och vissa tillägger att det snarare blivit lättare att sätta betyg som dessutom är mer rättvisa. En lärare beskriver att hen alltid arbetat utifrån en princip av sammanvägning oberoende av bestämmelserna. En annan lärare förklarar hur bedömningsarbetet förenklats eftersom hen har fått utökade möjligheter att träna med eleverna, snarare än att ständigt fokusera på bedömning.

Några svensklärare upplever utmaningar kring hur sammanvägningen ska tillämpas, och flera lyfter fram farhågor om godtycklighet i bedömningen och tilltagande betygsinflation. Samtidigt framträder positiva åsikter kring den professionella autonomin. Båda dessa trender i resultaten illustreras av följande svar:

Den nya grunden för betygssättning ger mig som lärare mycket riktigt större professionell frihet, men den ställer också krav på min kompetens att vikta betygsriterierna. Där kan jag uppleva en brist i det här nya systemet, som jag förstår är till för att eleverna inte ska hamna i kläm (vilket är bra). Ett av grundproblem är dock att vi har en lärarkår inom vilken det finns en osund osäkerhet kring betygssättning. När nu möjligheten att vikta betyg till elevernas fördel uppstår kommer det ofrånkomligen elda på en redan överhettad betygsinflation, men det är egentligen ett sidospår från denna fråga.

Läraren pekar i sitt svar på många av de farhågor som lyftes i remissinstansernas svar på Betygsutredningens (2018) betänkande. Resultaten indikerar att lärare tänker på sitt bedömningsarbete i både termer av likvärdighet och betygsinflation som en övergripande del av sitt arbete med att sätta rättssäkra betyg. Det finns en tydlig indikation på att lärarna

eftersträvar likvärdighet, men de upplever samtidigt att det finns hinder för likvärdigheten baserat på hur lärarkåren som helhet hanterar den professionella friheten.

Från svaren framgår även att lärare har olika sätt att förstå hur den nya principen ska implementeras. En lärare skriver att eleverna fortfarande behöver uppnå samtliga betygs-kriterier för att få betyget, samtidigt som hen anser att mellanbetygen D och B har blivit mer flexibla i bemärkelsen att eleven inte behöver ha uppnått en övervägande del av det högre betygssteget. En annan lärare beskriver hur vissa kunskaper är viktigare än andra och inte kan kompenseras: ”Att vara duktig talare kompenserar inte brister i läsförståelse.” Att lärare förstår den nya principens tillämpning på olika sätt ger visst fog för de farhågor om bristande likvärdighet i bedömningen som remissinstanserna lyfte. Svaren illustrerar det tolknings-utrymme som den nya bestämmelsen innebär, och att det inte går att ta för givet att bestämmelserna kommer att hanteras på samma sätt på lärar- och skolnivå.

Flera lärare understryker att behovet av ämneslagsdiskussioner har ökat med anledning av införandet av den nya principen för betygssättning. En lärare anser att den nya principen infört mer godtycklighet och att ”vi behöver ännu mer sambedömning för att det inte ska skilja för mycket”. Resultatet pekar på en konkret förändring av lärares bedömningsarbete, som också kan indikera att lärares arbetsbelastning ökat något i detta hänseende. Eftersom enkätundersökningen visar att svensklärarna generellt sett inte upplever någon minskad arbetsbelastning, så är det därför möjligt att den sammantagna arbetsbelastningen ökat eftersom svensklärare nu upplever ett utökat behov av ämneslagsdiskussioner för att säkerställa en likvärdig bedömning. Enkätundersökningens resultat går således inte helt i linje med regeringens intentioner om att lärares sammantagna arbetsbörda skulle minska.

Trots att få svensklärare angav att arbetsbelastningen avseende kommunikation av betyg med elever inte ökat, så ger flera av respondenterna uttryck för kommunikations-svårigheter som har uppstått med anledning av den godtycklighet i betygssättningen som de menar har uppstått.

Det kan vara svårt att kommunicera de avväganden man gör i sin bedömning och det finns många tolkningar av vad som är av vikt i ett bedömningsunderlag. För någon lärare kanske grammatiska regler är [...] viktigt, medan [någon] annan kanske fokuserar på litteratur och förståelse av den. En lärares autonomi i den bedömningen kan vara svårt för eleverna att förstå, och det finns en risk att de tycker att det föreligger orättvisa om lärarna inte är eniga om vad som är viktigt eller ej.

Fritextsvaret ger uttryck för att svensklärare intimt förknippar strävan efter likvärdighet med bedömningsarbetet och hur betyg på bästa sätt ska kommuniceras med eleverna. Ett betydelsefullt skifte i svensklärarnas tankesätt som identifieras ur svaren är hur lärare nu måste göra ytterligare en avvägning vid bedömningen, vilket är hur olika områden ska viktas vid betygssättningen. Denna viktning måste i sin tur kommuniceras med eleverna, vilket innebär utmaningar eftersom lärare har olika sätt att vikta svenskämnet's olika områden.

Andra svensklärare uppger att deras bedömningsrutiner har förändrats och en lärare beskriver att hen numera lägger upp undervisning som mer tar avstamp i ”tyngre” kriterier än de som är ”lättare”:

Jag tar lättare på vissa betygskriterier som jag inte upplever väger lika tungt i ämnet. Innan har jag strikt följt att eleverna ska ha minst två chanser att på ett varierat sätt visa sina kunskaper. Detta har jag släppt lite på gällande vissa kriterier och fokuserat mer på de jag och mina ämneskollegor anser är viktiga för svenskämnet.

En tolkning som svensklärare gör är alltså att en inte längre behöver viga lika mycket tid åt samtliga betygskriterier som förut eftersom betygskriterierna inte nödvändigtvis kommer att vara lika viktiga vid betygssättningen. Den här tolkningen får anses gå i linje med regeringens intentioner om att minska avprickningsmentaliteten i lärares bedömningsarbete, men faktumet att lärare också behöver vara eniga om vilka områden som väger tungt kan också betraktas som ett hinder för den likvärdiga bedömningen, i de fall där systematiskt arbete för likvärdig bedömning inte förekommer. Svaret illustrerar också en återkommande trend hos fritextsvaren, som handlar om ämneslagsdiskussionernas roll för bedömningsarbetet. Flera lärare ser att behovet av ämneslagsdiskussioner har ökat med anledning av de nya bestämmelserna eftersom dessa hjälper lärarna att komma fram till hur tillämpningen ska gå till i praktiken. Samtidigt påpekar vissa lärare att ämneslagsdiskussioner kan kantas av problem. Små skolor med få lärare har svårt att skapa förutsättningar för den sortens dialoger. Ibland leder diskussionerna till att man tänjer på betydelsen och vikten av vissa betygskriterier, enligt en lärare. Dessa enkätsvar är intressanta eftersom de blottar en brist i den likvärdighetssäkrande åtgärd som de flesta av lärarna lyfter fram som viktig. På små skolor där det enbart finns en lärare i varje ämne torde det vara utmanande att utforma meningsfulla diskussioner som leder till likvärdig bedömning, och i vissa fall är det möjligt att ämneslagsdiskussionerna får motsatt effekt, nämligen att kraven för betygskriterier sänks. Svaren kan också kopplas till resultaten från dokumentanalysen, där det framkom att flera remissinstanser såg potentiella hinder för likvärdigheten både inom och mellan skolor. Ämneslagsdiskussioner som används på ”rätt”

sätt kan sannolikt vara värdefulla för svensklärare när de ska kalibrera sina bedömningar mellan varandra inom skolan, men de erbjuder inga svar på frågan om hur likvärdig bedömning kan uppnås mellan skolor.

## **8 Diskussion**

I detta kapitel förs en diskussion om resultaten och hur de förhåller sig till examensarbetets syfte och frågeställningar, vilket leder till mina slutsatser. I denna diskussion kopplas resultaten först till det läroplansteoretiska ramverket. Examensarbetets första forskningsfråga besvaras således genom mina att slutsatser från dokumentanalysen dras genom att anlägga det läroplansteoretiska perspektivet på resultaten. Därefter besvaras examensarbetets andra och tredje forskningsfråga genom att dra slutsatser om den samlade bild som skapas av resultaten från både dokumentanalysen och enkätundersökningen. De förda resonemangen och slutsatserna kopplas till den tidigare forskning som presenterades i kapitel 4. Slutligen dras ett antal slutsatser med särskild relevans för skolors arbete med att främja likvärdigheten i skolan, som också kan vara av relevans för arbetet mot skolans betygsinflation.

### **8.1 Diskussion utifrån läroplansteorin**

Resultaten från dokumentanalysen visar att den *officiella* läroplanen – som skapas på den politiska arenan genom beslut av exempelvis regering och riksdag (Wahlström, 2023) – har en lutning mot det deliberativa synsättet, vilket innebär en kritisk inställning till centralisering och systematisering av bedömningsarbetet. Lutningen mot det deliberativa synsättet, som är något oväntad från den politiska arenan, skapas av den betydande tonvikt som regeringen lägger vid värdet av lärares professionella autonomi och lärarkårens förmåga att hantera principen om sammanvägd och allsidig bedömning. Vissa drag från det systematiska synsättet på läroplanen går också att identifiera från regeringens resonemang. Betygssystemets funktion som urvalsgrundande instrument och värdet av ett likvärdigt och rättssäkert betygssystem hålls upp som viktiga principer. Därtill signalerar regeringen också om reformer av bedömningsområdet som kommer att införas på sikt, så som centralrättning av de nationella proven och ankring av betygen i resultaten på de nationella proven, vilka är reformer som går i linje med ett systematiskt synsätt på läroplanen. Den stora vikten kan emellertid sägas ligga på det deliberativa synsättet eftersom reformen i sin helhet ämnade att utöka lärares professionella autonomi, vilket kan ses som ett erkännande av att läroplanens tillämpning i skolverksamheter bygger på att lärare får möjlighet att skapa mening kring den. Något som också talar för denna slutsats är att regeringens tyngsta argument vid bemötandet av remissinstansernas farhågor



kring likvärdighet och betygsinflation var just att lärare har den kompetens som krävs för att hantera den nya principen. En sorts målkonflikt framträder i resultatet, mellan regeringens strävan efter att centralisera bedömning men samtidigt värna om den professionella autonomi. I kontexten av införandet av den nya principen för bedömning så kan det konstateras att den professionella autonomi har vägt tyngst för den politiska arenan.

Den *uppfattade* läroplanen – som skapas genom lärares meningsskapande av läroplanen (Wahlström, 2023) – uppvisar också en lutning mot det deliberativa synsättet. Från dokumentanalysen och enkätundersökningen visar det sig att remissinstanserna och svensklärarna likt regeringen framhåller utökningen av den professionella autonomi som något positivt, vilket visar på en samstämmighet när det gäller uppfattningen om att tillämpningen av läroplanen bygger på att lärare har ett professionellt handlingsutrymme i bedömningsarbetet. Att lärare framhåller utökningen av den professionella autonomi som positiv är föga förvånande eftersom den professionella autonomi i grund och botten handlar om den tilltro som samhället hyser för professionen (Lundström, 2018). Det är emellertid något förvånande att lärarna och regeringen tycks ha intagit omvända roller i förhållande till vad som hade kunnat förväntas. Remissinstanserna och de tillfrågade lärarna framhåller de potentiella hindren för likvärdigheten och riskerna för betygsinflationen som synnerligen problematiska. Sådana farhågor hade kunnat förväntas från den politiska arenan som ofta framhåller standardisering av bedömningsfrågor som viktiga för likvärdighetsarbetet (Wahlström, 2023), men resultaten visar att lärarna ser likvärdigheten och betygsinflationen som något intimt förknippat deras bedömningsarbete. En konflikt mellan värderingar identifieras i materialet i bemärkelsen att lärarna på flera sätt är positiva till reformen och utökningen av den professionella autonomi i bedömningsarbetet, men att de inte verkar hysa en lika stark tilltro som regeringen till att reformen kan implementeras likvärdigt av svensklärarkåren i sin helhet.

## **8.2 Effekterna på bedömningsarbetet och professionell autonomi**

Svensklärarnas uppfattningar bidrar med en nyckel till att förstå hur svensklärarna uppfattar det utökade tolkningsutrymme som reformen medfört. Examensarbetets andra forskningsfråga tog avstamp i hur svensklärare upplever att den nya principen för betygssättning har påverkat deras bedömningsarbete och professionella autonomi, och i vilken utsträckning. Enkätundersökningens resultat tyder på att reformens intentioner i flera avseenden har realiserats.

Från enkätens fritextsvar framgår att flera lärare upplever att fragmentiseringen av utbildningen minskat med anledning av den nya principen eftersom de nu upplever ett större handlingsutrymme när det gäller att avgöra hur ”tunga” betygskriterierna är i relation till

betygssättningen. Såväl Sundman Marknäs (2015) som Betygsutredningen (2018) visade på en sorts avprickningsmentalitet som förekommit hos elever och lärare med anledning av att de dåvarande kunskapskraven tillmättes lika stor vikt. Det verkar således som att reformen har skapat goda förutsättningar för att stärka helhetsperspektivet på ett sätt som låter svensklärare fokusera på de områden av ämnet som de upplever är särskilt viktiga.

Svensklärarna upplever också att deras professionella autonomi i bedömningsarbetet har ökat något eller mycket och en majoritet uppger att de nu har mandat att sätta högre betyg på kunskapsnivåer som enligt den förra principen hade inneburit ett lägre betyg. Detta var också en uttalad intention med införandet av den nya principen för betygssättning från regeringens sida. Resultatet är intressant eftersom utökningen av den professionella autonomin kan betraktas som ett trendbrott jämfört med den begränsning av den professionella autonomin som observerats i Lundströms (2018) forskning i relation till NPM-reformrörelsen. En misstanke är emellertid att utökningen av den professionella autonomin bör betraktas som temporär med hänvisning till de kommande åtgärder som regeringen aviserat för skolans bedömningsområde, som i sig kan komma att begränsa lärares handlingsutrymme på sikt. I nästa avsnitt (8.3) förs en djupare diskussion om dessa åtgärder, samt vilka följder utökningen av den professionella autonomin får för likvärdig bedömning och betygsinflation.

Från enkätsvaren framträder emellertid ett antal områden där lärarnas uppfattningar av utfallet inte stämmer överens med regeringens intentioner. Medan regeringen resonerade att arbetsbördan för lärare kan komma att minska, så visar enkätundersökningen att arbetsbördan på flera områden upplevs vara oförändrad. Detta gäller arbetsuppgifter som kommunikationen av bedömningar med elever och vårdnadshavare och administration och dokumentation. Det faktum att arbetsbördan kopplat till kommunikationen av bedömningar inte tycks ha påverkats är intressant eftersom regeringen målade upp betygens kommunikerbarhet som en viktig princip för betygssystemet. Det verkar således som att betygssystemets kommunikerbarhet fortsatt står inför hinder, trots att en central utgångspunkt för det mål- och kunskapsrelaterade systemets införande var att bedömningar skulle bli lättare att kommunicera med elever och vårdnadshavare (se avsnitt 3.3). Vidare finns det även resultat från fritextsvaren som indikerar att behovet av ämneslagsdiskussioner har ökat. Skulle detta behov realiseras i form av utökad arbetstid så går det således att misstänka att arbetsbördan snarare har ökat med anledning av reformen. Slutsatsen som dras är att införandet av den nya principen för betygssättning har skapat förutsättningar för att minska skolans fragmentisering, givit lärare större befogenheter att sätta högre betyg jämfört med de föregående bestämmelserna för betygssättning, att den

professionella autonomin i bedömningsarbetet har utökats men att lärares arbetsbelastning är oförändrad eller möjligtvis har ökat något.

### **8.3 Hinder för likvärdigheten och risker för betygsinflation**

Examensarbetets tredje forskningsfråga grundade sig i hur hindren för likvärdighet och riskerna för betygsinflation har påverkats med anledning av införandet av den nya principen för betygssättning. Regeringen beskrev att riskerna för bristande likvärdighet var obetydliga med anledning av förslagen, men från enkätundersökningens resultat framträder en motsatt bild. Det är visserligen så att en majoritet av svensklärarna inte upplever några problem med hur sammanvägningen av elevers kunskaper ska implementeras i praktiken, men andelen lärare som upplever problem är så pass stor att hinder för likvärdigheten ur ett helhetsperspektiv identifieras. Svensklärarna upplever svårigheter med att upprätta liknande kulturer inom och mellan skolor och anser att betygssättningen blir mer godtycklig. Det faktum att flera av enkätens respondenter upplever att fler ämneslagsdiskussioner behövs för att säkerställa likvärdigheten tyder på att betygssättningens tolkningsutrymme har ökat. Om det utökade tolkningsutrymmet beaktas i relation till att en betydande del av svensklärarna inte haft tid att sätta sig in i bestämmelserna, och att det på flera skolor inte förekommer något systematiskt arbete för likvärdig bedömning, så är min slutsats att hindren för likvärdigheten har ökat. Slutsatsen bekräftas även av den tidigare forskningen (se kapitel 4) som visar att lärares bedömningsstrategier i hög utsträckning kan formas av strukturella faktorer, så som hög- och lågproduktionsmiljöer (Korp, 2006) och påtryckningar från aktörer som vårdnadshavare, skolledning och skolmyndigheter (Sundman Marknäs, 2015). Dessa faktorer är fortfarande närvarande i den svenska skolan, och således realiteter att beakta i relation till reformen.

Med anledning av de hinder för likvärdigheten som identifierats går det också att dra slutsatsen att riskerna för betygsinflation har ökat. Regeringens resonemang om att en temporär ökning av betygen utan motsvarande ökning i elevernas kunskapsnivåer inte kan anses vara betygsinflation bör ses mot bakgrunden att betygsinflation har varit ett faktum även innan reformen. Skolväsendets konkurrensutsättning, som är ett uttryck för skolans marknadsiering, har konstaterats vara en central orsak till betygsinflationen, och är fortfarande den rådande principen genom vilken den svenska skolan organiseras (Vlachos, 2010; Vlachos, 2012). Konkurrensutsättningen mellan skolor och de incitament som råder för skolor att sätta höga betyg måste betraktas som riskfyllda i relation till strävan efter likvärdighet och motverkningen av betygsinflation. I ett skolsystem som mäter kvalitet i termer av betyg, vilket påverkar attraktiviteten och i förlängningen finansieringen, så uppstår frågan om inte tolkningsutrymmet

kan komma att betraktas som ett verktyg för attraktiviteten, snarare än ett medel för att uppnå rättvisa betyg. I detta sammanhang är det lämpligt att återkomma till Lundströms (2018) forskning (se avsnitt 4.2), som visat att lärares professionella avgöranden utmanats de senaste decennierna genom högre krav på att tillfredsställa ”kunden”, ett problem som denna reform sannolikt har haft liten påverkan på. Slutsatsen är att riskerna för betygsinflation har ökat med anledning av reformen.

Det kan verka som att min intention är att måla upp den professionella autonomin som ett hinder för betygssättningens likvärdighet. Snarare vill jag peka på de underliggande brister hos skolans bedömningsområde som gör att lärares professionella autonomi inte kommer till sin rätt. Regeringen beskriver vikten av att lärare får det stöd som krävs för att tillämpa betygssättningens bestämmelser, men resultaten från enkätundersökningen indikerar att detta stöd är bristande för en betydande del lärare i den svenska skolan: lärare kan inte räkna med att få tid avsatt för att bekanta sig med nya reformer; alla skolor bedriver inte ett systematiskt arbete för likvärdig bedömning, trots att rektorns ansvar för detta utökades med anledning av reformen; det systematiska arbete som lärare tycks vara mest bekanta med (ämneslagsdiskussioner) präglas av risker som i sig kan äventyra likvärdigheten ur ett nationellt perspektiv. Av resultaten att döma upplevs utökningen av den professionella autonomin som något positivt av såväl regering som svensklärarkåren, men det går samtidigt att fråga sig om och när de underliggande hindren för likvärdigheten kommer att åtgärdas, och hur sådana åtgärder kan komma att påverka den professionella autonomin hos svensklärare, och lärare i allmänhet. När resultaten betraktas i relation till skolans kompensatoriska uppdrag, så går det också att konstatera att flera hinder förekommer för skolans utjämning av elevers olika bakgrunder och förutsättningar, sett ur ett bedömningsperspektiv. Det är tämligen svårt att se hur landets lärare ska lyckas erbjuda en likvärdig utbildning och sätta likvärdiga betyg när de verkar i ett system som på många sätt är utformat för det motsatta. Decentralisering, skolsegregation och konkurrensutsättning är inbyggda funktioner i skolsystemet, vars konsekvenser lärare enbart kan försöka att motverka.

Resultaten bedöms i flera avseenden vara relevanta för svenskämnet och svensklärares bedömningsarbete. För att landets skolor ska lyckas arbeta för en likvärdig bedömning och således motverka betygsinflationen, så krävs också att hinder för likvärdigheten motarbetas. Utökningen av lärares professionella autonomi till följd av den nya principen för betygssättning innebär också införandet av ytterligare ett potentiellt hinder för likvärdigheten i ett skolsystem som inte säkerställer ett tillräckligt stöd för lärare i bedömningsarbetet. Svensklärare som bedömer en elevtext och ska avgöra hur väl elevens prestation placeras på betygsskalan ska nu

även göra bedömningen om det finns potential att väga elevens styrkor och svagheter mot varandra vid den slutliga betygssättningen, vilket öppnar upp för ytterligare tolkningsmöjligheter utan möjligheter till adekvata externa referensramar. Resultaten visar ur flera aspekter att behovet av likvärdighetsfrämjande insatser har ökat. Vilka insatser som kan vara lämpliga för att stärka likvärdigheten har inte undersökts i detta examensarbete, men från enkätundersökningens fritextsvar framgår att ämneslagsdiskussioner är en åtgärd som efterfrågas av lärare. Med hänvisning till Korps (2006) undersökning av likvärdighet mellan låg- och högproduktionsmiljöer, och Skolverkets (2020a) undersökning av likvärdighet mellan skolor drar jag slutsatsen att de likvärdighetsfrämjande åtgärderna bör omfatta större enheter än individuella skolor, eftersom detta minskar risken för att lärare formar sina referensramar utifrån elevernas kunskapsnivåer inom skolan eller skolenheten. Denna slutsats är i synnerhet av relevans för svensklärare eftersom enkätundersökningen riktades till denna grupp, men slutsatsen har troligtvis relevans för lärarkåren i allmänhet eftersom all bedömning och betygssättning grundar sig i lärares tolkningar av de fastställda betygskriterierna.

#### **8.4 Övergripande kritisk reflektion**

Avslutningsvis bör ett antal övergripande kritiska reflektioner kring examensarbetet och slutsatserna göras. Det bör påpekas att det kan vara problematiskt att betrakta reformer i termer av *före* och *efter* eftersom implementeringsprocesser kan ta lång tid. Därtill konstaterar Lundström (2018) att reformer har en tendens att påverka och ibland förstärka varandra på oförutsedda sätt. Det är således inte omöjligt att resultaten från denna undersökning hade sett annorlunda ut om den genomfördes en längre tid efter reformens implementering, då de nya bestämmelserna hunnit mogna och ämnesbetygen kommit på plats. Som flera lärare påpekade i enkätundersökningen, så utgör den nya principen för betygssättning endast en del av ett större reformpaket. Det är därför sannolikt att effekten av den nya principen kan komma att ta sig nya uttryck när ämnesbetygen och andra kommande förändringar på bedömningsområdet implementerats. Enkätundersökningens låga deltagande kan betraktas som ett hinder för validiteten i de slutsatser som dras eftersom det är svårt att identifiera möjliga skevheter i urvalet. Tillförlitligheten hos enkätsvaren stärks emellertid av det faktum att de på flera plan visade sig överensstämma med resultaten från dokumentanalysen. I diskussionen om förutsättningarna för likvärdighet och riskerna för betygsinflation har enkätdata varit värdefulla eftersom de har visat att lärarkåren tycks ha olika strategier för att begripliggöra de nya bestämmelserna. Vore likvärdigheten och betygsinflationen opåverkad, så skulle fritextsvaren varit mer enhetliga i termer av de upplevelser som respondenterna ger uttryck för.

Slutligen bör det nämnas att det inte går att säga hur många av de svarande svensklärarna som arbetar på samma skola, vilket kan ha betydelse för frågan om det systematiska arbetet för likvärdighet på skolan. Samtidigt är bedömningen att majoriteten av de svarande är ett resultat av rekrytering från grupper i sociala medier som samlar lärare från hela landet, vilket bör innebära en god geografisk spridning.

## 9 Sammanfattning

Syftet med examensarbetet var att undersöka effekterna som den nya principen för betygssättning har haft på svensklärares bedömningsarbete, och hur förutsättningarna för skolans likvärdighet och riskerna för betygsinflation har påverkats. Syftet uppnåddes genom en dokumentanalys av politiska dokument kopplade till beredningen och införandet av den nya principen för betygssättning, samt en enkätundersökning som riktades till svensklärare verksamma i årskurserna 7–9 och på gymnasienivån. Analysen av resultaten tog avstamp i det läroplansteoretiska ramverket och den tidigare forskningen och undersökningar av svensklärares bedömningsarbete, lärares professionella autonomi, likvärdighet och betygsinflation. Slutsatserna som dras är:

- att såväl den *officiella* läroplanen som den *uppfattade* läroplanen uppvisar tydliga drag av det *deliberativa* synsättet genom remissinstansernas, den politiska arenans och svensklärares värdesättande av lärares professionella autonomi på bedömningsområdet,
- att fragmentiseringen avseende utbildningen och bedömning har fått goda förutsättningar att minska med anledning av reformen,
- att svensklärares professionella autonomi på bedömningsområdet stärkts med anledning av införandet av den nya principen för betygssättning,
- att den nya principen för betygssättning inte har medfört några betydande förändringar när det gäller lärares arbetsbelastning gällande bedömningsarbetet,
- att hindren för likvärdighet och riskerna för betygsinflation ökat med anledning av det utökade tolkningsutrymme som de nya bestämmelserna för betygssättning innebär,
- och att behovet av likvärdighetssäkrande insatser, så som ämneslagsdiskussioner om bedömning, i den svenska skolan ökat med anledning av den nya principen.

Examensarbetet blottar därmed ett antal kunskapsluckor som framtida forskning hade kunnat ta avstamp i. Mot bakgrund av den strävan efter professionell autonomi som av resultaten att döma finns hos såväl lärare som på den politiska arenan, så vore det intressant att undersöka hur och vilka likvärdighetsinsatser som kan tillämpas inom ramen för en stark professionell autonomi hos svensklärarkåren. Det vore exempelvis intressant att se hur likvärdigheten påverkats om skolor ålades att växla bedömningsunderlag med varandra på ett mer systematiskt sätt än vad som sker idag. En annan åtgärd att undersöka hade kunnat vara införandet av en nationell bedömningsdatabas där lärares bedömningar granskas utifrån en princip av peer-review, vilket hade kunnat stärka lärares ägandeskap av bedömningsarbetet och samtidigt stärka den nationella likvärdigheten. Regeringen Löfven gjorde gällande att fler förändringar av skolans bedömningsområde planeras och utreds, och om det blir verklighet av dessa förändringar är det möjligt att svensklärares professionella autonomi kan komma att begränsas på ett svåröverskådligt sätt i jämförelse med de ökningarna som den nya principen för betygssättning inneburit. Sådana undersökningar som nämns ovan hade kunnat bidra till att stärka svensklärares kompetens när det kommer till likvärdig bedömning och informera politiska beslutsfattare om vägar framåt som kommer både lärare och samhället till gagn.

## 10 Litteraturförteckning

- Bergström, G. & Ekström, L. (2018). Tre diskursanalytiska inriktningar. i: K. Boréus & G. Bergström, red. *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur AB, p. 253–301.
- Brinkkjaer, U. & Høyen, M. (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Första upplagan red. Lund: Studentlitteratur.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Första upplagan red. Lund: Studentlitteratur AB.
- Edmark, K. & Persson, L. (2022). *Resultat och betygssättning i gymnasiefriskolor*, Stockholm: SNS förlag.
- Hansén, S.-E. & Forsman, L. (2011). *Allmändidaktik: vetenskap för lärare*. 1:a upplagan red. Lund: Studentlitteratur.
- Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet? : en studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*, Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Liberg, C. (2014). Att vara lärare. i: U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg, red. *Lärande skola bildning*. Stockholm: Natur & kultur, s. 335–355.
- Lundgren, U. (2014). Det livslånga lärandet – att utbilda för ett kunskapsamhälle. i: U. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg, red. *Lärande skola bildning*. Stockholm: Natur & Kultur, p. 101–138.
- Lundström, U. (2018). Lärares professionella autonomi under New Public Management-epoken. *Utbildning och demokrati*, 27(1), p. 33–59.
- Nationalencyklopedin* (u.å.). Betyg. Tillgänglig: Nationalencyklopedin. [2023-04-29]
- Nationalencyklopedin* (u.å.). New public management. Tillgänglig: Nationalencyklopedin. [2023-01-23]
- Samuelsson, J. (2017). Betygshistorik. i: K. Nordgren, C. Odenstad & J. Samuelsson, red. *Betyg i teori och praktik: ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium*. Malmö: Gleerups, p. 9–38.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- SKOLFS 2022:13. *Läroplan för gymnasieskolan*. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2020a). *Rapport 2020:3 Analyser av likvärdig betygssättning i gymnasieskolan*, Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2022a). *Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om betyg och provning*. Stockholm: Skolverket.



- Skolverket (2022b). *Ämne – Svenska*. Tillgänglig på Internet: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan>  
[Använd 2023-02-13]
- Strannegård, L. (2023). Glädjebetygen kan tvinga oss att införa antagningsprov. *Dagens Nyheter*, 10 maj. <https://www.dn.se/debatt/gladjebetygen-kan-tvinga-oss-att-infora-antagningsprov/>
- Sundman Marknäs, A. (2015). *Betygssättning i grundskolans svenskämne*. Licentiatavhandling Malmö: Malmö högskola, 2015. Tillgänglig på Internet: <https://muep.mah.se/handle/2043/18787>
- Utbildningsdepartementet (2021). *Ämnesbetyg – betygen ska bättre spegla elevers kunskaper* (Regeringens proposition 2021/22:36). Regeringskansliet.
- Wahlström, N. (2023). *Läroplansteori och didaktik*. 3:e upplagan red. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Wikström, C. (2005). Grade stability in a criterion-referenced rating system: the Swedish example. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 12(2), p. 125–144.
- Vlachos, J. (2010). *Betygets värde – En analys av hur konkurrens påverkar betygssättningen vid svenska skolor*, Stockholm: Konkurrensverket.
- Vlachos, J. (2012). Är vinst och konkurrens en bra modell för skolan?. *Nationalekonomiska föreningen*, Issue 4, p. 16–30.

## 10.1 Empiriskt material

- Academedi AB (2020). *Remiss SOU 2020:43 Betygsutredningen 2018*. Tillgänglig på Internet: [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se) [Använd 2023-03-28].
- Betygsutredningen (2018). *Bygga, bedöma, betygsätta – betyg som bättre speglar elevernas kunskaper (SOU 2020:43)*.
- Gävle kommun (2020). *Remiss SOU 2020:43 Betygsutredningen 2018*. Tillgänglig på Internet: [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se) [Använd 2023-03-28].
- Läraryrket (2020). *Remiss SOU 2020:43 Betygsutredningen 2018*. Tillgänglig på Internet: [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se) [Använd 2023-03-28].
- Lärarnas Riksförbund (2020). *Remiss SOU 2020:43 Betygsutredningen 2018*. Tillgänglig på Internet: [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se) [Använd 2023-03-28].
- Malmö kommun (2020). *Remiss SOU 2020:43 Betygsutredningen 2018*. Tillgänglig på Internet: [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se) [Använd 2023-03-28].

Skolverket (2020b). *Remiss SOU 2020:43 Betygsutredningen 2018*. Tillgänglig på Internet: [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se) [Använd 2023-03-29].

Skolverket (u.å.). *Skolverkets Internetbaserade Resultat- och kvalitetsinformationsSystem, SIRIS*. Tillgänglig på Internet: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik>

Sveriges kommuner och regioner (2020). *Remiss SOU 2020:43 Betygsutredningen 2018*. Tillgänglig på Internet: [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se) [Använd 2023-03-28].

## 11 Bilagor

### 11.1 Förteckning över empiriskt material

#### 11.1.1 Propositionen

Kapitel/avsnitt	Sida
<i>Inledning</i>	1
<i>Kapitel 4 Betygen speglar inte elevers ämneskunskaper på ett rättvisande sätt</i>	46–47.
<i>Kapitel 5 Det ska införas en ny princip för betygssättning för mer rättvisande betyg inom skolväsendet</i>	47–50, 52–62
<i>Kapitel 8 Konsekvenser av förslagen</i>	119–122

#### 11.1.2 Betygsutredningen

Kapitel/avsnitt	Sida
<i>Sammanfattning</i>	s. 21–27, 29–31
<i>Kapitel 2 Utredningens uppdrag</i>	s. 181–188
<i>Kapitel 12 Förslag om kompensatorisk betygssättning</i>	s. 477–488 s. 493–499
<i>Kapitel 14 Förslag om att lärare ska göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper</i>	s. 519–527
<i>Avsnitt 16.2.2 Betygen kan ge en mer rättvisande bild av elevernas kunskaper</i>	s. 555
<i>Avsnitt 16.3 Konsekvenser för lärare</i>	s. 556–558
<i>Kapitel 17 Insatser för att motverka betygsinflation och olikvärdig betygssättning</i>	s. 591–625

#### 11.1.3 Svar från remissinstanser

<b>Remissinstans</b>	<b>Sidor</b>
Sveriges kommuner och regioner (SKR)	1, 6–10
Lärarnas Riksförbund	1–3, 6–9
Läraryrket	1–2, 4–9
Academedi AB	1–2
Malmö kommun	1–2
Gävle kommun	1, 3–7
Skolverket	7–8, 10

## 11.2 Enkätens frågebatteri

### Bakgrundsinformation till informanterna

#### Hej svensklärare!

Tack för att du vill ta dig tid att besvara denna enkät som utgör en del av mitt examensarbete inom ramen för ämneslärarutbildningen.

Med enkäten undersöks de [ändringar](#) som regering och riksdag har genomfört gällande hur lärare ska sätta betyg, och hur dessa ändringar har påverkat lärares arbete med bedömning. Ändringarna innebär att kravgränserna för betygen D–A inte längre är lika skarpa och att lärare genom en **allsidig** och **sammantagen** bedömning ska sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper med hjälp av betygskriterierna. Ändringarna kan ses som ett lättande av tidigare bestämmelser för betygssättning som krävde att elever uppnått *samtliga* kunskapskrav för att nå upp till ett visst betyg och att läraren skulle utnyttja **all tillgänglig information** vid betygssättningen.

#### Vem riktas enkäten till?

Enkäten riktar sig till dig som undervisande svensklärare på nivåerna 7–9 eller gymnasieskolan, och som har undervisat i skolan före och efter 2022-07-01. Enkäten riktar sig till såväl behöriga som obehöriga lärare.

#### Principer för datainsamlingen

I samband med att du besvarar enkäten ger du samtycke till att den efterfrågade informationen behandlas inom ramen för enkätens syfte. All insamlad data anonymiseras så att det inte går att identifiera dig eller din skola.

Tack för din tid,

*Carl-Johan Mellin*

*Lärarstudent vid Lunds universitet*

*Carljohan94@gmail.com*

### Webbutskick

Hej svensklärare!

Mitt namn är Carl-Johan Mellin och jag är ämneslärarstudent vid Lunds universitet. I mitt examensarbete undersöker jag de ändringar som regering och riksdag har genomfört gällande hur

lärare ska sätta betyg, och hur dessa ändringar har påverkat svensklärares arbete med bedömning. Om du har möjlighet att besvara min enkät vore jag väldigt tacksam.

Enkäten riktar sig till dig som undervisar i svenska årskurs 7–9 eller gymnasiet, och har undervisat före 2022-07-01. En utförligare beskrivning av enkätens utformning och syfte finner du i enkäten på följande länk: <https://forms.gle/8fD4f9a14CatNCQG6>

Stort tack för din tid!

### Enkätfrågor

	Bakgrundsfrågor	
1	I vilken regi drivs skolan som du arbetar på?	<input type="radio"/> Kommunal huvudman <input type="radio"/> Enskild huvudman (friskola) <input type="radio"/> Annan _____
2	Vilken nivå undervisar du på?	<input type="radio"/> 7–9 <input type="radio"/> Gymnasiet <input type="radio"/> Annan _____
3	Är du behörig att undervisa i svenskämnet för den nivå du undervisar på?	<input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nej
4	Hur länge har du varit verksam lärare?	<input type="radio"/> 0–5 år <input type="radio"/> 6–10 år <input type="radio"/> 11 år eller längre
5	Har din arbetsgivare avsatt tid för att du ska kunna sätta dig in i den nya principen för betygssättning?	<input type="radio"/> Ja, tillräckligt med tid <input type="radio"/> Ja, men ej tillräckligt med tid <input type="radio"/> Nej <input type="radio"/> Nej, men jag har inte behövt särskilt avsatt tid för att sätta mig in i den nya principen
6	I vilken utsträckning följde du den tidigare bestämmelsen om att eleven behövde uppnå <b>samtliga</b> kunskapskrav för ett betyg för att få det betyget?	<input type="radio"/> Mycket strikt <input type="radio"/> Strikt, men med vissa undantag <input type="radio"/> Jag gjorde ofta undantag <input type="radio"/> Jag följde inte den tidigare bestämmelsen
7	Förekommer det ett systematiskt arbete på din skola för att betygssättningen ska ske så likvärdigt som möjligt mellan lärare?	<input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nej <input type="radio"/> Vet ej

8	Om ja på fråga 7: Hur anser du att det systematiska arbetet med likvärdig betygssättning på din skola fungerar?	<input type="radio"/> Mycket bra <input type="radio"/> Bra <input type="radio"/> Dåligt <input type="radio"/> Mycket dåligt <input type="radio"/> Vet ej
9	Vad är din generella inställning till den nya principen för betygssättning som innebär att du som lärare ska göra en <b>sammantagen</b> och <b>allsidig</b> bedömning av elevens kunskaper?	<input type="radio"/> Mycket positiv <input type="radio"/> Positiv <input type="radio"/> Varken positiv eller negativ <input type="radio"/> Negativ <input type="radio"/> Mycket negativ
<b>Arbetsbelastning och autonomi</b>		
10	Hur upplever du att förutsättningarna att kommunicera dina bedömningar med dina <b>elever</b> har påverkats med anledning av den nya principen för betygssättning?	<input type="radio"/> Det har blivit betydligt mer utmanande <input type="radio"/> Det har blivit något mer utmanande <input type="radio"/> Ingen förändring <input type="radio"/> Det har blivit något lättare <input type="radio"/> Det har blivit betydligt lättare <input type="radio"/> Det har jag inte reflekterat över
11	Hur upplever du att förutsättningarna att kommunicera dina bedömningar med <b>vårdnadshavare</b> har påverkats med anledning av den nya principen för betygssättning?	<input type="radio"/> Det har blivit betydligt mer utmanande <input type="radio"/> Det har blivit något mer utmanande <input type="radio"/> Ingen förändring <input type="radio"/> Det har blivit något lättare <input type="radio"/> Det har blivit betydligt lättare <input type="radio"/> Det har jag inte reflekterat över
12	Hur upplever du att din arbetsbelastning har påverkats avseende <b>administration och dokumentation</b> med anledning av den nya principen för betygssättning?	<input type="radio"/> Det är betydligt mer tidskrävande <input type="radio"/> Det är något mer tidskrävande <input type="radio"/> Ingen förändring <input type="radio"/> Det är något mindre tidskrävande <input type="radio"/> Det är betydligt mindre tidskrävande <input type="radio"/> Det har jag inte reflekterat över
13	Hur upplever du att din arbetsbelastning har påverkats avseende <b>hanteringen av sena inlämningar från dina elever</b> med anledning av den nya principen för betygssättning?	<input type="radio"/> Det är betydligt mer tidskrävande <input type="radio"/> Det är något mer tidskrävande <input type="radio"/> Ingen förändring <input type="radio"/> Det är något mindre tidskrävande <input type="radio"/> Det är betydligt mindre tidskrävande

		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Det har jag inte reflekterat över</li> </ul>
14	<p><b>Professionell frihet (autonomi)</b> innebär att du som professionell lärare har frihet och utrymme att göra självständiga avgöranden i din yrkesroll. Hur upplever du att din professionella frihet i <b>bedömningsarbetet</b> har påverkats med anledning av den nya principen för betygssättning?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Jag har betydligt större professionell frihet</li> <li>○ Jag har något större professionell frihet</li> <li>○ Ingen förändring</li> <li>○ Jag har något mindre professionell frihet</li> <li>○ Jag har betydligt mindre professionell frihet</li> <li>○ Det har jag inte reflekterat över</li> </ul>
	<p><b>Ändringarnas påverkan på ditt bedömningsarbete</b></p>	
15	<p>Tänk tillbaka på betyg som du har satt på elever med varierande kunskaper när den förra principen för betygssättning gällde. Anser du att den nya principen för betygssättning skulle ha givit dig större befogenheter att sätta ett <b>högre</b> betyg än vad de fick?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ja, helt säkert</li> <li>○ Ja, jag tror det</li> <li>○ Nej, jag tror inte det</li> <li>○ Nej, absolut inte</li> <li>○ Det är för svårt att säga</li> </ul>
16	<p>Sammantagen bedömning innebär att när du ska sätta betyg så kan du väga en elevs svagare och starkare kunskaper mot varandra med hjälp av betygskriterierna. Upplever du några utmaningar när det kommer till att göra den sammanvägningen? Beskriv så utförligt som möjligt.</p>	Fritextsvar
17	<p>Har den nya principen för betygssättning lett till förändringar av dina egna bedömningsrutiner? Beskriv så utförligt som möjligt.</p>	Fritextsvar
18	<p>Har du några övriga kommentarer eller tankar som du vill dela med dig av?</p>	Fritextsvar

Stort tack för ditt deltagande i enkäten. Om du har några frågor eller synpunkter kring enkäten är du varmt välkommen att höra av dig. Hör gärna av dig om du skulle vilja få det färdiga examensarbetet mejlat till dig.



Med vänliga hälsningar,

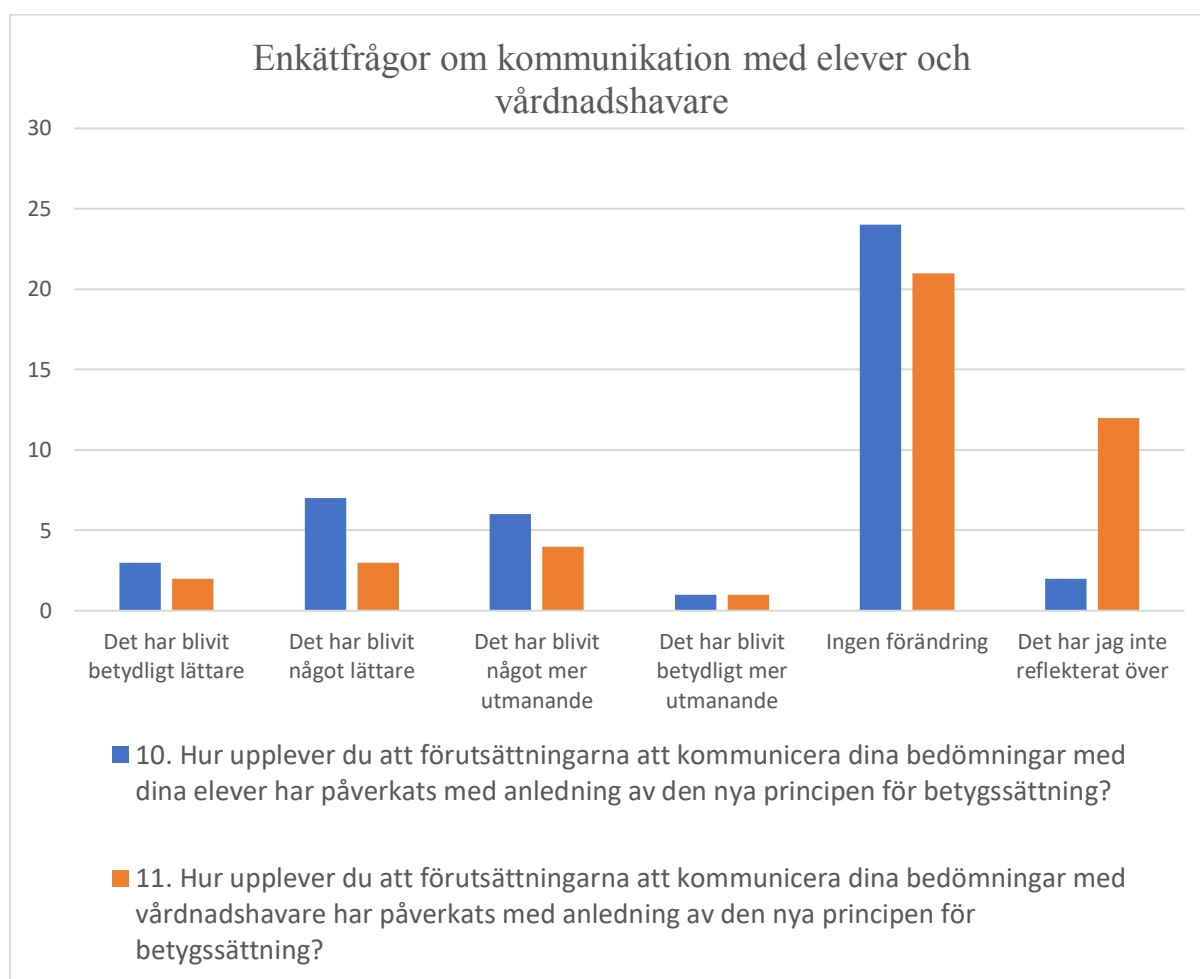
*Carl-Johan Mellin*

*Lärarstudent vid Lunds universitet*

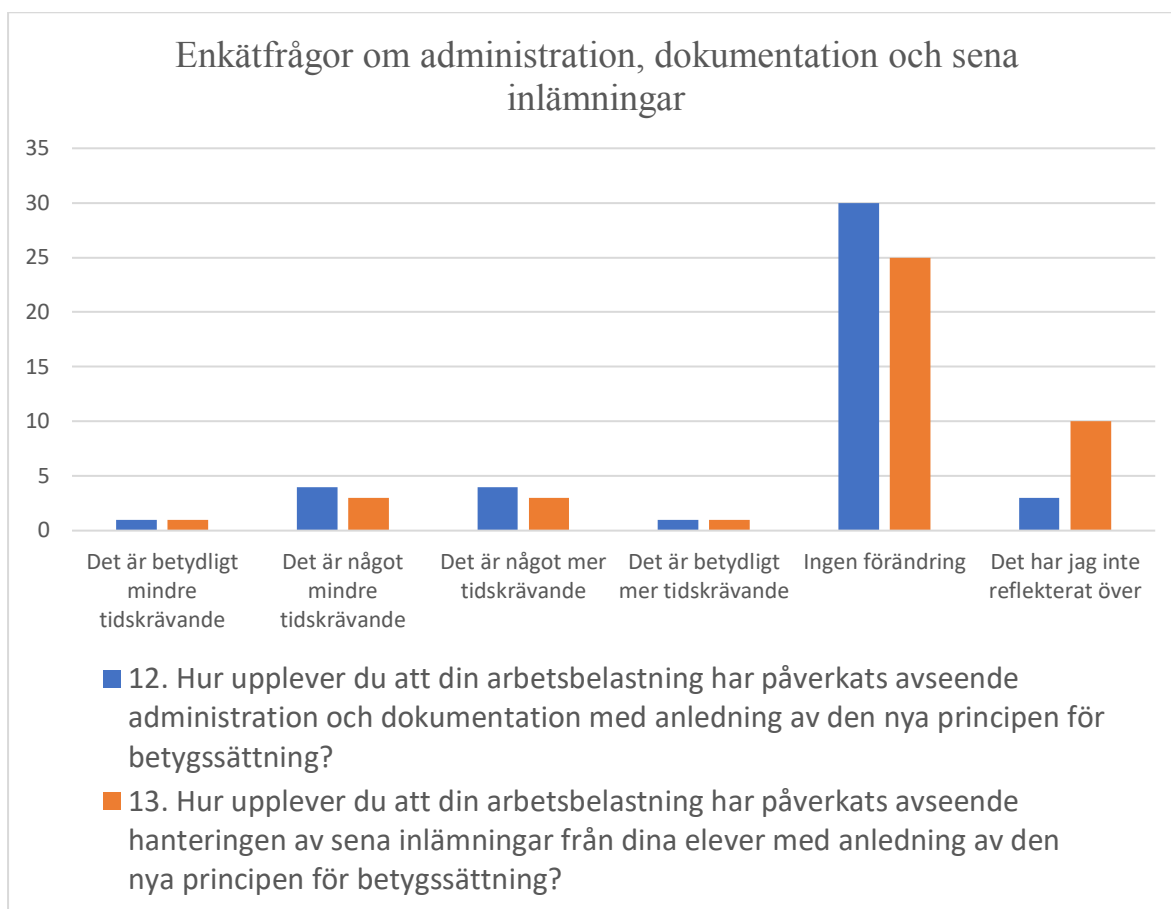
[Carljohan94@gmail.com](mailto:Carljohan94@gmail.com)

### 11.3 Data över svensklärare uppfattningar om arbetsbelastning

Följande bilaga innehåller data över hur lärare uppfattar att deras arbetsbelastning förändrats med anledning av införandet av den nya principen för betygssättning. Datan insamlades genom att efterfråga upplevelser av arbetsbelastning kopplat till kommunikation av betyg med elever och vårdnadshavare, administration och dokumentation och hanteringen av sena inlämningar. Datan hänvisas till i resultatkapitlet, men stapeldiagrammen presenteras i denna bilaga eftersom de alla visar samma tendenser, nämligen att en majoritet av de svarande inte upplever någon förändring eller anger att de inte har reflekterat över huruvida deras arbetsbelastning förändrats. Resultatet kan tolkas som att reformens påverkan på svensklärares arbetsbelastning har varit låg, men även att lärarna inte har hunnit reflektera över frågan med hänvisning till att de nya bestämmelserna fortfarande är relativt nya. Denna analys behandlas också i resultatavsnittet.



Figur 7: Respondenternas svar på fråga 10 och 11 i enkäten.



Figur 8. Respondenternas svar på fråga 12 och 13 i enkäten