

Betyg i årskurs 6. Vad händer i klassrummet och hur påverkar det eleverna?

Tord Göran Olovsson, Umeå universitet

När betygen infördes i årskurs 6 läsåret 2012/2013 var det en del av ett stort reformarbete i svensk grundskola.¹ Förutom betyg i årskurs 6 ingick den nya läroplanen Lgr 11 med nya kursplaner samt kunskapskrav, ny betygsskala samt nationella prov i fler ämnen och i tidigare årskurser. Avsikten med betyg i årskurs 6 var (regeringens proposition 2009/10:219) att

- öka måluppfyllelsen genom att uppmärksamma elever i behov av stöd tidigare i skolgången
- öka likvärdigheten
- förtydliga och förbättra informationen om skolresultaten till elever och föräldrar.

I fokus för denna artikel står frågan om hur betyg och summativa bedömningar kan påverka undervisning och elever, om elever i årskurs 6 själva uppfattar att betyg är något som har stora eller små konsekvenser för dem och hur lärare i så fall kan hantera detta. Artikeln bygger främst på resultat från doktorsavhandlingen *Det kontrollera(n)de klassrummet* (Olovsson, 2015), rapporten *Utvärdering av betyg från årskurs 6* (Skolverket, 2017) och rapportens bilaga *Att få sina första betyg* (Löfgren och Löfgren, 2016).² Artikeln vill även bidra med underlag för reflektion kring läsarens egen bedömningspraktik utifrån observationer av förändringar som inträffat i lärares och elevers sätt att arbeta i klassrummet, och i lärares arbete med bedömning och betygssättning i skolvardagen.

En konsekvens av betygens införande som särskilt diskuteras i artikeln är att det visat sig att undervisningen riskerar att bli alltför inriktad på kunskapskraven, det vill säga att kunskapskraven styr undervisningen i ämnena (Skolverket, 2017; Olovsson, 2015). Det kan

1 Betyg i årskurs 6 har getts tidigare i svensk grundskola, fram till cirka 1980. Varje kommun kunde under 1970-talet själva besluta om betyg i årskurs 6 skulle ges eller inte.

2 Dessutom ingår resultat från intervjuer med en grupp erfarna lärare (sju stycken från fyra olika skolor) som har satt betyg i flera ämnen i årskurs 6 både det första betygsåret, 2012/2013 samt 2015/2016. Dessa lärare benämns i texten som Årskurs 6-lärarna 2016.

få till följd att undervisningen avgränsas till det som ska bedömas, och då ofta det som är lätt att bedöma. I forskning (t. ex. Wyse & Torrance, 2009) brukar begreppet *narrowing the curriculum* (avsmalnande av läroplanen) användas för detta. Skollagen säger att "Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt". Kunskapskraven är ganska övergripande formulerade, och utformade för att användas till en sammanfattande bedömning av kunskaper i ett ämne. Om lärarna då fokuserar sin undervisning och återkoppling på kunskapskraven, finns det en risk att den information som ges inte identifierar styrkor och utvecklingsbehov tillräckligt väl. Detta kan föra med sig att eleverna inte får det stöd de behöver för att kunna utvecklas så långt som möjligt.

Betyg och summativ bedömning – hur påverkas eleverna och undervisningen?

Elever påverkas olika

En översikt av forskning inom området visar att summativ bedömning påverkar olika elever på olika sätt (Lundahl m.fl., 2015). Till exempel påverkas yngre elever mer negativt än äldre elever, och lågpresterande elever påverkas mer negativt än högpresterande. Forskning visar även att elever som får låga betyg i unga år kan påverkas negativt i sin fortsatta utbildning, vilket kan leda till ett bristande intresse för skolarbete (jfr Klapp, 2015a). Yngre elever kan också ha svårare att förstå innebörden av betyg, vilket gör att de oftare hanterar besked om låga betyg sämre än äldre elever (Harlen & Deakin Crick, 2002; 2003). Elever upplever också ofta att betyg som de får i unga år är svåra att förbättra längre fram i skolgången (Kärkkäinen, Rätty & Kasanen, 2008). Löfgren och Löfgren (2016) menar dock att svenska elever i årskurs 6 som beskriver sig som låg- eller högpresterande inte självklart tror att de alltid kommer att ligga på den betygsnivå de har i årskurs 6. Båda elevgrupperna framhåller att det finns möjligheter till både förbättring och försämring av betyg. Sjögren (2010) hävdar att betyg i årskurs 6 (undersökningen gjordes med elever som gick i årskurs 6 i svensk grundskola på 1970- och början på 1980-talet) kan vara positivt för vissa elevgrupper, särskilt för flickor med föräldrar med låg utbildningsnivå. Men Klapp (2015b) visar, med material från samma tidsperiod, att lågpresterande elever påverkas negativt i senare studier efter att de fått betyg i årskurs 6, och att det inte heller kan sägas att högpresterande elever gynnas av betyg i årskurs 6.

Undervisningen är mer inriktad på resultat

Summativt inriktade bedömningsreformer, som att införa betyg i lägre åldrar eller fler nationella prov, är ett sätt att styra utbildning från centralt håll (Stobart, 2008). Genom en ökad betoning på utbildningens resultat sker en indirekt styrning av undervisningen. Betygsreformer brukar dessutom ha ett snabbare genomslag än andra sorters skolreformer (Lundahl m.fl., 2015) i och med att skolor och lärare inte kan välja om de ska sätta betyg eller inte. Fler nationella prov och tidigare betyg kan dock distrahera undervisningen och innebära risk för försämrat lärande (Eklöf, 2017). De bedömningsreformer som genomfördes i svensk skola år 2011 förutsades på förhand också kunna innebära störst förändringar för lärare och undervisning i årskurs 4–6, just på grund av inriktningen mot fler nationella prov och betygssättning i årskurs 6 (jfr Samuelsson, 2012). I Skolverkets

inventering av lärares kompetensutvecklingsbehov inför betygen i årskurs 6 (Skolverket, 2011a) var de flesta intervjuade lärare positiva till införandet av betyg, och angav som ett av de främsta skälen att det kan öka elevers motivation. De lärare som var mer negativa trodde bland annat att fokus skulle hamna på betyget och inte på kunskapsutvecklingen. Wahlström och Sundberg (2015), som undersökt konsekvenserna av Lgr 11, beskriver att lärare i årskurs 6 berättar att undervisning och lärande har påverkats av de nya kursplanerna med kunskapskrav och betygssättning, genom ett större fokus på resultat.

Elever upplever både att betygen leder till stora och små konsekvenser

Ett sätt att mäta betygens påverkan på eleverna är vilka konsekvenser betygen kan få för dem, framför allt för framtida möjligheter i utbildning och arbetsliv. Begreppet *high stakes* brukar användas när konsekvenserna är stora medan *low stakes* används när det ger små konsekvenser (Korp 2011). Exempel på *high stakes* är slutbetygen i årskurs 9, som ligger till grund för urvalet till gymnasiet, medan betygen i årskurs 6 inte ligger till grund för urval och därmed formellt betraktas som *low stakes*. Betygen i årskurs 6 kan av elever ändå uppfattas som *high stakes*, vilket kan leda till negativ stress (Olovsson, 2015; Skolverket, 2017). I Skolverkets undersökning om betyg från årskurs 6 (2017) uppgav 77 procent av de tillfrågade lärarna i årskurs 6 att de upplever en ökad stress hos eleverna i jämförelse med hur det var innan betygen infördes.

Elever upplever betyg olika

Både Olovsson (2015) och Löfgren och Löfgren (2016) visar att det finns stora skillnader i hur elever upplever betygen i årskurs 6. En del tycker att betygen är mycket viktiga för deras framtida studier och yrkesverksamhet. Andra tycker inte det, men menar att betygen blir viktigare i högstadiet. Hur eleverna upplever betygen är inte kopplat till om eleverna ser på sig själva som högpresterande eller lågpresterande (Löfgren och Löfgren, 2016). Det finns dock olika nyanser i elevernas utsagor, samma elev kan till exempel uttrycka flera olika tankar inför betyg ”det känns både kul, läskigt och lite jobbigt” (Olovsson, opublicerat) och samma elev kan uttrycka olika inställning till betyg i olika ämnen.

Det finns dock en ganska tydlig tendens att eleverna i Olovssons undersökning upplever mer nervositet och negativ stress och ser betygen som mera *high stakes* än eleverna i Löfgren och Löfgrens undersökning. Olovssons datainsamling är gjord precis i samband med den första betygssättningen – 2012 och 2013 - och Löfgrens och Löfgrens är gjord lite senare när betyg satts i årskurs 6 några gånger – 2014/2015. Det kan förklara skillnaden.

Olovsson (2015) visar att många av eleverna upplever att skolarbetet i årskurs 6 förändrats jämfört med i årskurs 5. De beskriver exempelvis att de tar mer seriöst på skolarbetet i årskurs 6, och att de fokuserar mycket mer på att prestera så bra som möjligt, på grund av betygen. Liknande beskrivningar framkommer även hos elever i Löfgren och Löfgren (2016), som menar att betygen upplevs som *high stakes* för dessa elever. En tendens utifrån Olovsson (2015) är också att flickor redogör för en högre grad av stress inför betygssättningen än pojkar, vilket Skolverket (2017) också beskriver.

Eleverna behöver känna att betygen är till för stöd och stimulans

Många elever upplever en negativ stress till följd av betygsinförandet. Skolverket (2017) understryker att skolor och lärare har ett stort ansvar att arbeta på ett sådant sätt att betygen i årskurs 6 inte upplevs som *high stakes*. Det gäller istället att betona att betygen ska fungera som stöd och stimulans. Hur elever upplever betygen beror enligt Skolverkets utvärdering (2017) mycket på hur och i vilken omfattning människor i elevens omgivning, framför allt lärare, pratar om betyg.

Hur har undervisning och bedömning förändrats efter betygens införande i årskurs 6?

De första betygen i årskurs 6 gavs i slutet av höstterminen 2012. I detta avsnitt beskrivs och diskuteras förändringar i några aspekter i fråga om undervisning, bedömning och betygssättning i årskurs 6.

Beskrivningen bygger på Olovsson (2015)³, rapporten *Utvärdering av betyg från årskurs 6* (Skolverket 2017), Olovsson (2017), samt delvis opublicerade data från 2016, i texten benämnt *Årskurs 6-lärarna 2016*, och Wahlström och Sundberg (2015).

Styrdokumentet har fått större betydelse

Ett av de tydligaste resultaten i Olovsson (2015) är styrdokumentens viktigare roll för undervisningen och bedömningen i klassrumspraktiken i årskurs 6. Lärarna hänvisar till både kunskapskrav och centralt innehåll i högre grad än i årskurs 5. Detta sker särskilt vid inledningen av nya arbetsområden, men även i samband med lektioner i den vardagliga undervisningen. ”Det är klart att betygssättningen har bidragit till att vi lärare har pratat ihop oss mer om mål och kunskapskrav. Hade det inte varit betyg så tror jag att undervisningen skulle se annorlunda ut” (lärare, Granskolan). Kursplanernas och kunskapskravens framskjutna position i klassrummet, och den vikt som läggs vid dem, visar att både lärares och elevers självständighet i förhållande till styrdokument kan anses ha blivit mer begränsad i årskurs 6. Det är en förändring jämfört med årskurs 5 när undervisningen var mindre styrd utifrån kursplaner och kunskapskrav i de enskilda ämnena, och större hänsyn togs till elevers egna initiativ och intressen. Den beskrivna inriktningen

³ Olovsson (2015) beskriver konsekvenserna för klassrumspraktiken när betygen infördes 2012 och 2013 på två skolor – Granskolan och Tällskolan.

var särskilt tydlig i en av skolorna – angående både vad eleverna skulle arbeta med och hur de skulle göra det. Att ta tillvara och uppmuntra elevers initiativ och intressen är dock något som följer av Lgr 11. Det är även viktigt att påpeka att det utifrån Lgr 11 inte behöver vara någon motsättning mellan fokus på kursplaner och kunskapskrav eller på elevers egen initiativförmåga, kreativitet och drivkraft.

Skolverkets utvärdering (2017) visar att införandet av nya kursplaner med kunskapskrav har medfört att lärare uppger att de i större utsträckning än tidigare använder sig av dem när de planerar undervisningen. För lärarna i årskurs 6 blir kursplanerna med kunskapskrav ett viktigare verktyg när de måste sätta betyg. I materialet från *Årskurs 6-lärarna 2016* berättar en lärare om styrdokumentens ökade påverkan: ”Jag har blivit noggrannare jämfört med innan betygssättningen, och går in och tittar mer detaljerat i kursplanerna.” En annan tycker att det går att hålla distans till styrdokumentet med några års erfarenhet av betygssättningen: ”Det är nog jag som bestämmer mer över betygssättningen än tvärtom.”

Mer skriftlig dokumentation av elevernas prestationer

Dokumentationen av elevernas arbetsprestationer (Olovsson, 2015) är i större utsträckning skriftlig och sker oftare i årskurs 6 än i årskurs 5. Enligt lärarna beror det på att de i högre grad än tidigare behöver underlag inför betygssättningen. I årskurs 6 har båda skolorna tillgång till digitala verktyg för dokumentationen av elevernas prestationer och utveckling (vilket inte var fallet i årskurs 5). ”Det är väldigt mycket fokus på dokumentation idag, och tyvärr går det ut över kvaliteten på undervisningen. Det är en sådan dokumentationshets att vi knappt hinner planera lektioner” (lärare, Tallskolan).

Hela 84 procent av lärarna i Skolverkets undersökning (2017) lägger mer tid på att dokumentera elevernas kunskapsutveckling efter att betygen har införts. De förklarar det med att de behöver bedömningsunderlag när de ska sätta betyg och för att kunna visa vad betygen bygger på. Utsagor från *Årskurs 6-lärarna 2016* visar att lärarna lägger mycket tid på dokumentation för att ha bedömningsunderlag. ”Jag har blivit mer systematisk i att leta belägg för elevernas kunskaper. Jag har hela tiden i bakhuvudet att jag ska sätta betyg”. Lärarna berättar också hur dokumentationsarbetet har förändrats, jämfört med tillvägagångssättet inför den första betygssättningen 2012: ”Vi lärare tänker tillsammans redan i planeringsstadiet, på vad som ska bedömas”. Det finns alltså tecken på att lärarna effektiviserar dokumentationen i summativt syfte, för betygssättning. Det är dock viktigt att komma ihåg att dokumentation behöver ske också i formativt syfte, för att elevernas förmågor ska utvecklas så långt som möjligt. Dokumentationen kan då ligga till grund för utvärdering av undervisningen, och exempelvis innebära att mål, undervisning och vad som bedöms behöver justeras eller ändras utifrån den fortlöpande, formativa bedömning som gjorts under pågående undervisning.

Summativt syfte med bedömningarna, samt lärares förhållningssätt till kunskapskraven

Bedömningarnas huvudsakliga syfte under den undersökta perioden i årskurs 6 verkar vara summativ (Olovsson, 2015). Det understryks bland annat genom att lärarnas återkoppling

är ganska kortfattad, exempelvis sker den genom respons till eleven i form av ”rätt” eller ”fel” på uppgifter de utfört, eller att bedömningar under pågående undervisning sker med mycket tydlig koppling till kunskapskraven. Det finns dock också inslag av mer beskrivande och utförlig återkoppling. En del lärare använder också information från den fortlöpande bedömningen av elevernas kunskaper till att anpassa den fortsatta undervisningen.

Kunskapskraven är mer i fokus i årskurs 6 än i årskurs 5, och är den del ur styrdokumentet som har störst betydelse i undervisningen. Det centrala innehållet uppmärksammas också relativt ofta. ”Vi har en fortgående process på skolan, att vi ska bli duktigare på att kunna förklara vad det är vi ska jobba med, och vad eleverna förväntas kunna. Jag tror att vi alla är märkta av att det är betygsår i år” (lärare, Granskolan). Men syftet och de långsiktiga målen (förmågorna) som formellt ska gälla som mål för undervisningen, och även del 1 och 2 i läroplanen kommer däremot mer i skymundan när lärarna presenterar och diskuterar lektionsinnehållet och när de undervisar.

Lärarna har många funderingar om kunskapskraven, och hur de ska tolka elevernas prestationer i förhållande till kunskapskraven. ”Det är jätteluddigt. Vad är välutvecklat och mindre utvecklat? Det finns ett stort utrymme för godtycklighet tycker jag” (lärare, Tallskolan). Att kunskapskraven i de olika ämnena är omfattande kan bidra till att lärare känner att de behöver identifiera elevers prestationer i förhållande till de enskilda kunskapskraven så fort som möjligt. Det verkar inte riktigt finnas tid för lärarna att fördjupa sig i hur tolkningen ska ske eller vad det är i elevernas prestationer som ska bedömas, och hur det ska göras. Utifrån gällande bestämmelser finns dock inte något krav på att alla enskilda underlag behöver värderas i förhållande till kunskapskraven. Värdering i förhållande till kunskapskraven (och då på ett större underlag) behöver däremot ske vid betygssättning och när den skriftliga individuella utvecklingsplanen och åtgärdsprogram ska skrivas.

Undervisning och lärandeaktiviteter i årskurs 6 har enligt Wahlström och Sundberg (2015) förändrats efter Lgr 11:s och betygens införande. Bedömningarna har en mer summativ inriktning. Lärare och rektorer (Skolverket, 2017) hävdar också att det finns risk för att undervisningen riktas in mot det som ska betygssättas, det vill säga kunskapskraven, och att annat blir mindre viktigt. Detta kan kopplas till begreppet *backwash effect* (Torrance, 2011), som betyder att undervisning och i förlängningen det lärande som möjliggörs hos eleverna påverkas av den bedömning som ska ske. Innehåll som är svårare att bedöma, eller inte är uttalat i kunskapskraven, får litet eller inget utrymme i undervisningen. Det finns lärare och rektorer som menar att det delvis beror på omfattningen av kunskapskraven i vissa ämnen – undervisningens fokus läggs på kunskapskraven för att de ska hinna bedömas (Skolverket, 2017).

Några år efter den första betygssättningen tycker många lärare att de känner säkerhet både i att förstå kunskapskraven och i att relatera dem till elevers prestationer. De känner sig också säkrare på att väga samman prestationer när det är dags att sätta betyg (Skolverket, 2017). En del lärare (cirka 25 procent) känner sig dock fortfarande osäkra, särskilt i

tolkningen av kunskapskraven. ”När det gäller progressionen i kunskapskravens värdeord kan jag som enskild lärare aldrig göra en rättvis bedömning. Man måste vara minst två för att kommunicera det” (en av *Årskurs 6-lärarna 2016*). De flesta lärare i *Årskurs 6-lärarna 2016* beskriver dock att de våren 2016 känner en ganska stor säkerhet både vid bedömningar och betygssättning. De förklarar det med att de nu arbetat utifrån Lgr 11:s kursplaner och kunskapskrav under flera år, och har satt betyg några gånger, vilket medfört att de blivit allt säkrare. De beskriver ett mer självständigt förhållningssätt till kursplaner och kunskapskrav i undervisningen och bedömningen. Det framstår också som att det finns en medvetenhet om vikten av framåtsyftande bedömning när det gäller den egna undervisningen och elevernas kunskapsutveckling, och att lärare därigenom försöker ge eleverna mer fördjupad återkoppling än vad enbart kunskapskraven ger möjlighet till.

En av *Årskurs 6-lärarna 2016* utvecklar sina tankegångar om undervisning och bedömning i förhållande till kunskapskraven: ”Eleverna måste få känna sig avslappnade och veta att nu är det meningen att jag ska lära mig – jag ska *träna* på det här, jag måste inte kunna. (...) För de ska inte behöva känna att de hela tiden ska bedömas mot kunskapskraven, då vågar de inte fråga, inte göra fel, inte säga något ogenomtänkt”. Sædbom Florin (2015) ifrågasätter den betoning som finns på mål och kunskapskrav, eftersom den gör att ”fokus i högre grad läggs på ett tänkt resultat av undervisningen än den pedagogiska processen som ska möjliggöra elevers lärande” (s. 45). Sædbom Florin framhåller att det finns stora utmaningar med att använda sig av kunskapskrav i undervisning och interaktion med eleverna, och att kunskapskraven inte självklart beskriver vad eleverna behöver *lära sig*. Att lärare arbetar med att förtydliga kunskapskrav för eleverna behöver inte betyda att eleverna i grunden utvecklar sitt kunnande. Sædbom Florin påpekar att kursplanen förefaller vara en ”falsk profet (...) på så sätt att den invagar lärare i förvisning om att ämnesinnehållet enkelt låter sig kommuniceras och därför inte behöver problematiseras” (s. 255). Hon pekar på att lärares didaktiska problematisering av ämnesinnehåll är viktigt för en undervisning som främjar elevernas lärande.

Fokus på prestation eller lärande i undervisning och bedömning

Kunskapskraven, som dessutom av lärare och elever upplevs som något otydliga, kan till stor del sägas utgöra de mål som finns i den undervisning som observerats (Olovsson, 2015). Lärarna ger uttryck för ett behov av mer kunskap om bedömning till stöd för djuplärande. ”Jag tycker att svårigheterna i bedömningen kommer om det blir en stor textmassa. Jag kan missa grejor, och känner att det blir min svaghet. Det blir bara fragment jag bedömer. Det kanske finns annat också som skulle kunna utvecklas” (lärare, Granskolan). En tolkning av detta är att lärare tidigt efter införandet av nya kursplaner var osäkra på hur de skulle bedöma elevernas prestationer och hur de skulle använda bedömningarna för att utveckla mer komplexa förmågor (ett djupare lärande). Bedömning behövdes, men förutsättningarna för ett djupare lärande var inte optimala, eftersom lärarna inte ansåg sig kunna ge återkoppling av hög kvalitet. Följden blev att lärandet kom i andra hand, och prestationen blev det centrala. Det hade gått kort tid efter att de nya styrdokumentet och betygen hade införts. Lärare hade inte hunnit sätta sig in i de

långsiktiga målen innebär eller hunnit med att didaktiskt problematisera ämnesinnehållet. Lärarna kände sig även i början osäkra på vad som krävdes vid betygssättningen för att elevprestationerna skulle bedömas motsvara vissa kvaliteter i kunskapskraven. Det lärande som möjliggjordes i klassrummet vid och efter betygens införande kunde alltså vara av ganska ytligt slag.

När elevernas prestationer ska betygssättas för första gången kan man förvänta sig att det som är viktigt vid betygssättningen också blir viktigt att rikta in sig på i undervisningen. Som en av *Årskurs 6-lärarna 2016* uttrycker det: ”Det är behovet av underlag för alla kunskapskrav som ligger till grund för hur man lägger upp arbetsområdena. Man är noggrannare på att få med de olika kunskapskraven i de aktiviteter som ska göras, för att kunna göra bedömningen.” Det finns då tecken på att också undervisningen i hög grad riktas in mot kunskapskraven. Detta visar på en ambition att sätta betyg av hög kvalitet – en rättssäker betygssättning. Samtidigt ställer skollagen krav på att elevernas kunskaper ska utvecklas så långt som möjligt. Vid planering av undervisningen behöver läraren även planera för utvärdering av undervisningen (formativ bedömning) så att den kan ge eleverna stöd, stimulans och flera olika möjligheter att utveckla och visa sina kunskaper och så att bedömningarna kan ske allsidigt. I anknytning till detta kan följande citat från Skolverkets allmänna råd (Skolverket, 2011b) uppmärksammas: ”Det är viktigt att eleverna upplever att bedömningarna ända fram till att slutbetyg sätts är till för att stödja deras kunskapsutveckling (s. 25).

Den stress som lärare upplever med att hinna med att få ett brett och rättvisande underlag som visar på elevens kunskaper i samtliga ämnen vid betygssättningen, kan dock göra att andra, fördjupande, viktiga och utvecklande aktiviteter för eleverna blir åsidosatta (Skolverket, 2017). En av *Årskurs 6-lärarna 2016* menar också att arbetsmiljön i årskurs 4 och 5 påverkas i samma riktning, just på grund av betygssättningen i årskurs 6. Hon säger: ”Det som har varit negativt med betygssättningen, är att det har blivit mindre av lek och samspel i verksamheten. Det har varit mera fokuserat på att prestera än det var innan vi skulle sätta betyg, och det tycker jag man kan märka på sammanhållningen i klasserna. Det har blivit mindre av att vara ute i skolskogen och göra trivsamma aktiviteter, vilket är viktigt för att få acceptansen för andra barn.”

Bilden av den ökade inriktningen på summativ bedömning (Skolverket, 2017) är en bild som kan nyanseras. *Årskurs 6-lärarna 2016* tror sig kunna göra undervisningen fylligare och mer fördjupad i takt med att de känner sig säkrare på att hantera kursplaner och kunskapskrav, och är mer medvetna om betygssättningens eventuella negativa konsekvenser. Det kan även leda till en mer allsidig bedömning utifrån att eleverna i en varierad undervisning får flera olika möjligheter att visa sina kunskaper. Detta kan i sin tur göra betygssättningen mer rättssäker.

Press att prestera – stress hos eleverna

Många av eleverna i de undersökta skolorna berättar om press och stress (Olovsson, 2015): ”Jag ser inte så mycket fram emot betygssättningen för jag tycker att det blir så mycket

press. Jag tycker att det skulle vara bättre att få de första betygen på högstadiet istället (elev, Tallskolan). En annan elev från Tallskolan ser pressen ur ett annat perspektiv: ”Vi har mer press på oss, men det motiverar mig bara att plugga mer och vara koncentrerad på lektionerna.” För många av eleverna är det viktigt att visa sina kunskaper för lärarna. Detta tyder på att bedömningen och betygen för dem i detta skede är *high stakes* (Löfgren och Löfgren, 2016): ”När jag fick veta att vi skulle ha betyg så tog jag saker mera seriöst. Jag slarvade inte så mycket och strejkade, som jag kanske gjorde förut” (elev, Granskolan).

År 2015 var eleverna i årskurs 6 mer stressade än eleverna i årskurs 4 och 5. Så var inte fallet vare sig år 2012 eller år 2009 när betyg i årskurs 6 ännu inte införts (Skolverket, 2017). 77 procent av lärarna tycker att stressen hos eleverna har ökat sedan betygen infördes. Hos *Årskurs 6-lärarna 2016* finns utsagor som beskriver att vissa elever skulle trivas bättre i skolan utan betyg, att de blir ”nedtryckta” och att betygsbokstaven står i vägen för kunskapsutvecklingen hos vissa elever (även Olovsson, 2017). Men nästan hälften av eleverna i årskurs 6 uppger att de mer sällan, eller aldrig känner stress på grund av betygen, och att den upplevda stressen inte alltid per automatik är negativ (Skolverket, 2017).

Elevernas motivation och arbetsdisciplin

Eleverna var i årskurs 6 mer angelägna att ta reda på vad som förväntades av dem ifråga om prestationer, och ganska många elever uttryckte att de arbetade mera koncentrerat och målmedvetet än i årskurs 5 (Olovsson, 2015). Prat om saker som inte hade med lektionsinnehållet att göra blev mindre vanligt, och arbetstiden ägnades i högre grad åt själva skolarbetet: ”I 5:an arbetade jag inte så bra, men eftersom vi skulle få betyg i 6:an var jag tvungen att skärpa mig och visa mera av vad jag kan. Jag tycker att jag har ett bättre sätt att jobba på nu” (elev, Tallskolan).

En majoritet av lärarna i Skolverkets (2017) undersökning upplever att elevernas motivation för skolarbete är större efter införandet av betygen. Lärarna upplever dock inte att elevernas arbetsdisciplin har ökat på motsvarande sätt. Mer än hälften av lärarna anger att arbetsdisciplinen är på en liknande nivå som innan betygens införande. *Årskurs 6-lärarna 2016* är inte heller odelat övertygade om att elevernas arbetsdisciplin och aktivitet på lektionerna som helhet förbättras för att deras kunskaper ska betygssättas. En av lärarna beskriver den klass hon hade vid betygens införande, och den klass hon sedan fick: ”Jag märkte stor skillnad med förra årskullen, vissa skärpte sig väldigt mycket i årskurs 6. Gruppen som jag haft nu har varit mera avslappnad, flera elever har varit målmedvetna ända från 4:an. Men jag har någon elev som har gjort ett rejält ryck nu i 6:an.” En majoritet av eleverna anser däremot att betygen gör att de arbetar hårdare (Skolverket, 2017).

Diskussion om undervisning, bedömning och betygssättning

I det här avsnittet beskrivs hur situationen i några av de aspekter som berörts ovan har utvecklats sedan betygsinförandet läsåret 2012/2013. Underlaget är fortfarande litet och kan bara betraktas som tendenser (Olovsson, 2015; Skolverket, 2017), innan mer forskning kommer. Diskussionen berör lärares förhållningssätt i undervisnings- och

bedömningspraktiken i årskurs 4–6, betygssättningen i årskurs 6 och avslutningsvis undervisning och bedömning i årskurs 4–5.

Positiva och negativa konsekvenser av betygen

En jämförelse mellan år 2012/2013 och några år efteråt visar att erfarenhet och rutiner har gjort betygssättningen smidigare. Det finns dock några kvardröjande svårigheter.

Styrdokumentet används fortfarande mer än innan Lgr 11 infördes, även om det finns tydliga tecken på att de används på ett mer förtroget sätt, både från lärares och elevers sida. Lärarna behöver fortfarande synliggöra och bedöma elevernas prestationer, för att anpassa undervisningen, stödja elevens utveckling i relation till de långsiktiga målen och betygssätta elevernas kunskaper i relation till kunskapskraven. Men lärarna beskriver nu en mer invand process. Detsamma gäller elevdokumentationen, där det finns tecken på att rutiner har inarbetats som gör att betygssättningsprocessen kan fungera smidigare. Både vid tiden för införandet och några år efteråt är dock kunskapskraven en utgångspunkt för undervisningen, och undervisning och bedömning har ett summativt fokus. Det är något som både Olovsson (2015) och Skolverket (2017) beskriver i ganska hög grad. En risk med detta är att undervisningen inte utgår från hela syftet och det centrala innehållet i kursplanen och att undervisningen smalnas av mot det som ska bedömas utifrån kunskapskraven (Skolverket, 2017).

Årskurs 6-lärarna 2016 beskriver ett dubbelt förhållningssätt till kunskapskraven och bedömningarnas syfte i sin undervisning: samtidigt som betygssättningen blivit mer invand är det flera av dem som problematiserar undervisningen och sin egen användning av kunskapskraven. Det framkommer bland annat att det inte behöver finnas någon direkt motsättning mellan betygssättning (summativ bedömning) och formativ bedömning, samt att undervisningen handlar om mer än att ständigt försöka hitta belägg för elevernas kunskaper. Kunskaperna ska bedömas och betygssättas, men strategier behöver även finnas för att uppmärksamma själva lärandet. Lärarna försöker hitta sätt att dämpa den ökade pressen att prestera som identifierats hos elever både vid betygens införande och några år senare. Ett sätt kan vara att rikta ljuset mot de långsiktiga målen för lärandet och fundera över hur de kan möjliggöras genom lärarens didaktiska behandling av vilket urval av innehåll som görs, och hur undervisning om ett ämnesinnehåll går till, istället för mot vad undervisningen ska resultera i vid ett givet tillfälle. En positiv konsekvens av betygen i årskurs 6 som var tydlig i Olovsson (2015) var elevernas ökade motivation och arbetsdisciplin i skolarbetet. Några år senare är den mindre påtaglig, åtminstone vad gäller arbetsdisciplinen (Skolverket, 2017). Sammantaget kan sägas att betygens införande i

årskurs 6 gett upphov till både negativa och positiva konsekvenser, men att det bara delvis har gett avsedda effekter⁴ (se även Skolverket, 2017).

Ökad medvetenhet om betygens negativa konsekvenser

Forskning visar att nackdelarna med betygssättning och summativ bedömning i yngre åldrar är fler än fördelarna. Det finns dock tecken (hos *Årskurs 6-lärarna 2016*) på en ökad medvetenhet hos lärare om betygens tänkbara negativa aspekter, och att de av hänsyn till eleverna använder sig av strategier och förhållningssätt i undervisning och bedömning som de anser underlättar arbetet. Dessa strategier och förhållningssätt är enligt lärarna lika viktiga att använda i årskurs 4 och 5, även om den största ”betygsstressen” brukar komma i årskurs 6.

En positiv konsekvens med Lgr 11 och betygssättningen enligt *Årskurs 6-lärarna 2016* är att de är bättre verktyg för att ta reda på elevernas kunskaper. Det har i sin tur förbättrat lärarnas möjligheter att ge återkoppling som främjar elevernas kunskapsutveckling. Däremot framgår inte vilken typ av återkoppling som avses, om den är uppgiftsspecifik, processorienterad eller individrelaterad – för olika typer av återkoppling (se t ex Allal, 2010). På så sätt kan alltså lärare uppleva att en ökad styrning via styrdokumentet är något positivt. ”Det är inte så att det styr min undervisning på det sättet att jag har ökat antalet prov eller läxor för att skaffa belägg. Min grundsyn på lärande, kunskapsinhämtning och hur undervisning ska bedrivas, den är kvar” (En av *Årskurs 6-lärarna 2016*).

Några av *Årskurs 6-lärarna 2016* problematiserar också betygssättningen i förhållande till kunskapskraven, tolkningen av progressionen i kunskapskraven och sin egen erfarenhet av detta. En lärare säger: ”Det är klart att jag har blivit duktigare sedan första gången jag satte betyg, men jag kan inte säga att wow jag kan det här! Första gången jag satte betyg hade det varit mycket mer diskussioner på vår skola om bedömning och betygssättning och tolkning av kursplanerna och kunskapskraven. Nu är det väldigt tyst. Diskussionen om hur vi går tillväga måste fortsätta.”

Av detta kan man dra slutsatsen att kursplanens syfte och centrala innehåll (med förmågor och det som ska läras) kan behöva bearbetas ännu mer i planering och undervisning. Att problematisera och sätta in ett ämnesinnehåll i ett sammanhang, *didaktisering*, är något bl.a.

⁴ Det främsta motivet bakom införandet av betyg i årskurs 6 var att måluppfyllelsen skulle öka genom att elever i behov av stöd tidigt skulle identifieras och ges stöd (Skolverket, 2017).

Lindström och Pennlert (2016) förespråkar som ett sätt att öka eleverns intresse och lust att lära. Det innebär bland annat att bearbeta ett ämnesinnehåll i flera aspekter (exempelvis fakta, begrepp, samband, perspektiv) för att på ett fördjupat sätt bearbeta centralt innehåll i kursplanerna.

Hur lärare pratar om betyg spelar roll

Skolverket (2017) framhåller vikten av att stressen för eleverna inte blir alltför stor och negativ. Betygen i årskurs 6 ska enligt Skolverket inte ses som *high stakes*, utan de infördes bland annat för att ge stöd och stimulans till eleverna. Att elever ändå kan uppleva betygen i årskurs 6 som *high stakes* verkar vara kopplat till hur och hur mycket lärare, skola och vårdnadshavare pratar om betyg (Löfgren och Löfgren, 2016).

Hur kan då framför allt lärare prata om betyg med eleverna för att hålla nere elevernas stress och press att prestera? Vid intervjuer med *Årskurs 6-lärarna 2016* framkommer ett antal exempel på hur de hanterar betygssättningen med sina elever. De flesta säger att de på olika sätt försöker tona ner vikten av betyg i årskurs 6, för att eleverna inte ska se betygen som viktigare än själva lärandeprocessen. En av lärarna beskriver att de har föräldramöten i slutet av årskurs 5 och i början av årskurs 6 där de förklarar hur betygssystemet och betygsskalan fungerar. En viktig del i detta är att informera vårdnadshavare om att de kan hjälpa sina barn genom att tona ner betygens roll i just årskurs 6. Läraren tror att föräldramötena har varit till gott stöd i arbetet, eftersom lärarna på ett enklare och mer lösningsinriktat sätt kunnat kommunicera med elev och föräldrar om någon elev till exempel upplever stor nervositet i samband med betygssättningen, eller riskerar underkänt betyg i något ämne.

Lärare beskriver även andra sätt att tona ner fokuset på prestationer. Det kan till exempel vara elevgruppsdiskussioner där eleverna får diskutera förhållningssätt till jämförelser av betyg med varandra. Ska man till exempel känna sig ”tvingad” att berätta om någon kamrat frågar vilket betyg man fått i ett ämne? Andra lärare säger till sina elever att betygssättningen bara är en avstämning av elevernas kunskaper, till stöd för att de ska kunna utvecklas så långt som möjligt. En lärare som säger sig använda ett huvudsakligen formativt förhållningssätt i undervisningen brukar säga till sina elever: ”När ni fått betygen i handen är de historia. Det var den terminen, nu tar vi nya tag och ser framåt!”. I Löfgren och Löfgren (2016) finns även andra exempel på hur lärare kan uttrycka sig i sin ambition att avdramatisera betygssättningen. Det finns lärare som påpekar att eleverna kommer att få betyg många gånger innan det är dags för slutbetyget i årskurs 9, och att betygen i årskurs 6 inte på något sätt är avgörande. Lärare kan också säga att det är bra träning inför högstadiet att få betyg i årskurs 6, och på så sätt tona ner betydelsen av årskurs 6-betyget, eller att lärare på olika sätt själva tar på sig ett ansvar för de betyg elever får.

Något annat som lärarna tycker är viktigt är att informera eleverna om betygen så att de får veta vad som ligger bakom själva betyget. Viktigt är också att informera om hur överlämningen av betygen går till (oftast går det till så att betygen skickas hem via post).

En intressant kommentar som Löfgren och Löfgren (2016) gör är att eleverna tycker att lärarna pratar mycket om betyg, och på olika sätt. Även om det handlar om att försöka tonar ner betygens betydelse och att avdramatisera betygssättningen, eller om att ha en dialog för att eleverna ska förstå varför de fått ett visst betyg och vad de kan göra för att utvecklas ännu mer, så visar lärarna på detta sätt att de fäster stor vikt vid betygen - och att detta då även lätt förs över till eleverna. Att sätta betyg ingår ju som en del i läraryrket och det kan vara viktigt att fundera över hur de egna åsikterna om betyg, både positiva och negativa, överförs till eleverna och hur eleverna i så fall påverkas av detta.

”*Årskurs 6-lärarna 2016*” återkommer ofta till den kontinuerliga dialog som flera av dem försöker få till med eleverna om deras kunskaper och prestationer, för att få en så väl fungerande bedömnings- och betygssättningspraktik som möjligt. Detta gäller inte bara i årskurs 6 utan det framgår av intervjuerna att det även gäller i årskurs 4 och 5. De vinnlägger sig i återkopplingen till eleverna om att ge positiv information om hur arbetet kan utvecklas, vilket även Skolverket (2017) menar är gynnsamt för elevers prestationer. Enligt elever i årskurs 6, några år efter betygens införande, pratar drygt hälften av eleverna med sina lärare om hur det går, i de flesta ämnen. *Årskurs 6-lärarna 2016* tycker också att det är viktigt, men några medger att bristen på tid i skolvardagen gör att dialogen och kommunikationen kan utvecklas. När lärare behöver göra prioriteringar väljer de att inrikta sig främst på elever som riskerar F i betyg. Särskilt i dessa fall vinnlägger lärare sig om att ha en fortlöpande dialog med eleven och elevens vårdnadshavare. ”Föräldrar har ofta enorm påverkan på sina barn” (en av *Årskurs 6-lärarna 2016*) och det är viktigt för eleverna att lärare och vårdnadshavare arbetar i samma riktning. I Skolverket (2017) framkommer även att vårdnadshavare anser att dialog med läraren om elevernas prestationer är viktig. Fortlöpande information om studieresultat och utvecklingsbehov ingår dessutom i lärares skyldigheter enligt styrdokumentet (skollagen 3 kap. 4 §).

Tydligare struktur för undervisning och bedömning i årskurs 4–5

De allra flesta av de intervjuer som artikeln bygger på är med lärare som arbetade med elever i årskurs 6. Mycket av vad lärarna säger kan dock kopplas även till årskurs 4 och 5. Undervisningen och bedömningen i årskurs 4 och 5 har formellt förstås samma inriktning, eftersom elevernas kunskapsutveckling ska bedömas i förhållande till de långsiktiga målen för hela grundskolan. Information om elevernas kunskapsutveckling sker i årskurs 4 och 5 till elever främst på lektionstid och som återkoppling på uppgifter, och till elever och föräldrar i samband med utvecklingssamtal och med stöd av den skriftliga individuella utvecklingsplanen. En del av den senare är omdömen om de olika skolämnena, som också är en summativ bedömning (Skolverket, 2013) i förhållande till kunskapskraven i årskurs 6.

Något som framkommer vid intervjuerna med *Årskurs 6-lärarna 2016* är att undervisningen i årskurs 4 och 5 tydligare än tidigare riktas in mot årskurs 6, på grund av kunskapskraven och betygssättningen. Det pratas exempelvis oftare redan i årskurs 4 om den kommande betygssättningen, och eleverna är också på ett annat sätt medvetna om den. En av lärarna beskriver hur hon pratar med sina elever i början av årskurs 4: ”Ni hade nationella prov i 3:an, och nästa avstämning av era kunskaper sker i 6:an – nu ska vi jobba mot de mål och

kunskapskrav som gäller för 6:an.” En annan lärare beskriver att hon vid inledningen av arbetsområden i årskurs 4 lanserar framför allt kunskapskraven och att de börjar prata om värdeord och progression redan då med avsikten att eleverna ska få börja bekanta sig med uttryck från kursplaner och kunskapskrav. Det kan kanske finnas skäl att ibland göra detta, men det gäller att tänka på balansen mellan att skaffa sig ett rättssäkert betygsunderlag och samtidigt stötta eleverna att nå så långt som möjligt. Det senare blir svårare att göra om det främst är kunskapskraven som fokuseras på, och ibland kanske även blir föremål för undervisningen.

I intervjuerna med *Årskurs 6-lärarna 2016* framkommer det dock att underlagen för betygssättning inte behöver ”jagas” på samma sätt i årskurs 4 och 5 som i årskurs 6. En lärare reflekterar kring att dokumentationen behöver ske systematiskt även i dessa årskurser, framför allt för att situationen vid betygssättningen inte ska bli alltför stressig, men även för att följa och främja elevernas kunskapsutveckling.

Avslutningsvis kan konstateras att 2015 är eleverna i årskurs 4 och 5 mindre stressade än eleverna i årskurs 6 (Skolverket, 2017), till skillnad från 2012 och 2009. Då fanns det inte några direkta skillnader mellan årskurserna vad gällde upplevd stress.

Mycket pekar på att införandet av betyg i årskurs 6 hittills har inneburit att ”närvaron” av styrdokumentet, framför allt kursplaner och kunskapskrav har blivit extra påtaglig i undervisningen i årskurs 6. Kursplanernas beskrivningar av ämnens syften och de förmågor som eleverna ska utveckla, det centrala innehållet men även del 1 och 2 av läroplanen ska förstås ligga till grund för undervisningen i hela årskurs 4–6. Bedömning av elevernas kunskaper i relation till kunskapskraven sker i både årskurs 4 och 5, inom ramen för arbetet med den skriftliga individuella utvecklingsplanen. Dokumentation av elevernas kunskaper för *både* summativa och formativa syften bör därmed ske fortlöpande under årskurs 4–6.

En reflektion och möjlig slutsats är att undervisning och bedömning i årskurs 4–6 behöver ha en tydlig struktur under alla tre åren, bland annat för att undvika stor ”betygsstress” i årskurs 6. Undervisningen behöver förstås ta avstamp i styrdokumentet, men främst med fokus på ämnets syfte, de förmågor som ska utvecklas och ett väl bearbetat ämnesinnehåll. Utifrån en tydligt strukturerad undervisning och bedömning i hela årskurs 4–6 bör därmed betygen i årskurs 6 kunna hanteras som en av övriga delar i undervisnings- och lärandeprocessen. Betygen måste alltså inte innebära att vissa delar av styrdokumentet i årskurs 6 har en mer framskjuten position än i årskurs 4–5.

Tankar om hur lärare kan skapa stimulerande undervisnings- och lärmiljöer bör finnas med i hela undervisnings- och lärandeprocessen – miljöer där bedömning och betyg inte upplevs som *high stakes* av eleverna.

Referenslista

- Allal, L. (2010). Assessment and the regulation of learning. I: P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (Eds). *International Encyclopedia of Education*, vol 3. s. 348-352. Oxford: Elsevier.
- Eklöf, H. (2017). Betygen i den svenska skolan. I A. Hult & A. Olofsson (Red.), *Utvärdering och bedömning i skolan* (s. 62–76). Stockholm: Natur & Kultur.
- Harlen, W., & Deakin Crick, R. (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning. *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Harlen, W. & Deakin Crick, R. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10(2), 169–207. DOI: 10.1080/096959403200012127
- Klapp, A. (2015a). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Klapp, A. (2015b). Does grading affect educational attainment? A longitudinal study. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. doi: 10.1080/0969594X.2014.988121.
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning. Vad, hur och varför?* Stockholm: Fritzes.
- Kärkkäinen, R., Rätty, H. & Kasanen, K. (2008). Children's notions of the malleability of their academic competencies. *Social Psychology of Education* 11, 445–458.
- Lindström, G. & Pennlert, L. Å. (2016). *Undervisning i teori och praktik – en introduktion i didaktik*, 6:e uppl. Umeå: Fundo förlag.
- Lundahl, C., Hultén, M., Klapp, A., & Mickwitz, L. (2015). *Betygens geografi – forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt* Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Löfgren, R., & Löfgren, H. (2016). *Att få sina första betyg – En rapport om elevers berättelser om sina erfarenheter att få betyg i årskurs 6*. Stockholm: Skolverket.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3735>
- Olovsson, TG. (2015). *Det kontrollera(n)de klassrummet- Bedömningsprocessen i svensk grundskolepraktik i relation till införandet av nationella skolreformer* (Doktorsavhandling, Pedagogiska institutionen, Umeå universitet).
- Olovsson, TG. (2017). Betygens införande i årskurs 6. I A. Hult & A. Olofsson (Red.), *Utvärdering och bedömning i skolan* (s. 170–184). Stockholm: Natur & Kultur.
- Regeringens proposition. 2009/10:219. *Betyg från årskurs 6 i grundskolan*.
- Samuelsson, P. (2012). Betygshistorik. I K. Nordgren, C. Odenstad & J. Samuelsson (red). *Betyg i teori och praktik*. Malmö: Gleerups.

- Sjögren, A. (2010). *Betygsatta barn – spelar det någon roll i längden?* Rapport 2010:8. Uppsala: IFAU.
- Sädbom Florin, R. (2015). *I det didaktiska spänningsfältet mellan styrning och elevers lärande. En studie av lärares tal om och iscensättning av kursplanemål i en mål- och resultatstyrd skola* (Doktorsavhandling, Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University).
- Skollagen. (2010). http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet_2010:800
- Skolverket (2011a) *Bedömning och betyg. Inventering av kompetensutvecklingsbehov hos lärare i årskurserna 4–6 inför betyg i årskurs 6*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Allmänna råd för planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013). *Den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017). *Utvärdering av betyg från årskurs 6*. Stockholm: Skolverket.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3735>
- Stobart, G. (2008). *Testing times*. New York: Routledge.
- Torrance, H. (2011). Using assessment to drive the reform of schooling: Time to stop pursuing the chimera? *British Journal of Educational Studies*, 59(4), 459–485.
- Utbildningsdepartementet (2014). *En bättre skolstart för alla: Bedömning och betyg för progression i lärandet*. Promemoria. Hämtad från <http://www.regeringen.se/sb/d/18295/a/244959>
- Wahlström, N., & Sundberg, D. (2015). *Theory-based evaluation of the curriculum Lgr 11*. Uppsala: IFAU.
- Wyse, D., & Torrance, H. (2009). The development and consequences of national curriculum assessment for primary education in England. *Educational Research*, 51, (2), 213–228.