

Ett likvärdigt betygssystem

Volym 1

*Betänkande av Utredningen om
likvärdiga betyg och meritvärden*

Stockholm 2025



STATENS OFFENTLIGA
UTREDNINGAR

SOU 2025:18

SOU och Ds finns på regeringen.se under Rättsliga dokument.

Svara på remiss – hur och varför
Statsrådsberedningen, SB PM 2021:1.

Information för dem som ska svara på remiss finns tillgänglig på regeringen.se/remisser.

Layout: Kommittéservice, Regeringskansliet

Omslag: Elanders Sverige AB

Tryck och remisshantering: Elanders Sverige AB, Stockholm 2025

ISBN 978-91-525-1155-8 (tryck)

ISBN 978-91-525-1156-5 (pdf)

ISSN 0375-250X

Till statsrådet Lotta Edholm

Regeringen beslutade den 22 juni 2023 att ge en särskild utredare i uppdrag att analysera och lämna förslag på förändringar i betygssystemet och systemet för meritvärdering som syftar till att betyg och meritvärden från grundskolan och gymnasial nivå mer rättvisande speglar elevers ämneskunskaper samt motverkar betygsinflation. Samma dag förordnades Magnus Henrekson som särskild utredare. Utredningen har antagit namnet Likvärdiga betyg och meritvärden (U 2023:02).

Som sakkunniga i utredningen förordnades från den 3 oktober 2023 ämnesrådet Mattias Ahlquist, Utbildningsdepartementet, kanslirådet Ylva Eresund Rosing, Utbildningsdepartementet, kanslirådet Lisa Midlert, Utbildningsdepartementet och departementssekreteraren Jonathan Grosin, Finansdepartementet. Ylva Eresund Rosing entledigades från den 20 februari 2024 och departementssekreteraren Hans Almgren förordnades från den 20 februari 2024.

Som experter i utredningen förordnades från den 3 oktober 2023 verksamhetschefen Pontus Bäckström, Sveriges Lärare, seniore rådgivaren Johan Börjesson, Skolverket, rådgivaren Åsa Holm-Oiwa, Specialpedagogiska skolmyndigheten, rektor Fredrik Lindmark, Sveriges Skolledare, seniora rådgivaren Eva Minten, Universitets- och högskolerådet, ordförande Embla Persson, Sveriges Elevkårer och avdelningschefen Anna Sellin, Skolinspektionen. Johan Börjesson, Skolverket, entledigades från den 3 september 2024 och ersattes av undervisningsrådet Martina Möller som förordnades från den 3 september 2024.

Som sekreterare i utredningen anställdes Hannes Theander från den 7 augusti 2023, Isak Skogstad från den 16 augusti 2023, Kristina Ingemarsdotter Persson (huvudsekreterare) från den 11 september 2023, Jens Anker-Hansen från den 23 oktober 2023, Maria Karlsson från den 15 januari 2024 och Anders Auer från den 15 januari 2024.

Isak Skogstad entledigades från den 10 oktober 2023. Anders Auer entledigades från den 15 juli 2024. Jens Anker-Hansen entledigades från den 31 december 2024.

Utredningen överlämnar härmed sitt betänkande Ett likvärdigt betygssystem (SOU 2025:18). Uppdraget är med detta slutfört.

Stockholm i februari 2025

Magnus Henrekson

Kristina Ingemarsdotter Persson
Jens Anker-Hansen
Anders Auer
Maria Karlsson
Hannes Theander

Innehåll

Ord och begrepp	25
Sammanfattning	33
Frågor och svar om förslagen	49
Summary	69
DEL 1	
Författningsförslag	87
1.1 Förslag till lag om ändring i skollagen (2010:800)	87
1.2 Förslag till förordning om avgifter vid genomförande av nationella slutprov inom kommunal vuxenutbildning ...	143
1.3 Förslag till förordning om ändring i Högskoleförordningen (1993:100)	144
1.4 Förslag till förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet	158
1.5 Förslag till förordning om ändring i förordning (SKOLFS 2010:250) om läroplan för specialskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet i vissa fall	163
1.6 Förslag till förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2010:251) om läroplan för sameskolan samt förskoleklassen och fritidshemmet i vissa fall	169

1.7	Förslag till förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2010:255) om läroplan för anpassade grundskolan	174
1.8	Förslag till förordning om ändring i gymnasieförordningen (2010:2039)	177
1.9	Förslag till förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2011:144) om läroplan för gymnasieskolan	204
1.10	Förslag till förordning om ändring i skolförordningen (2011:185)	207
1.11	Förslag till förordning om ändring av förordningen (2011:1108) om vuxenutbildning	217
1.12	Förslag till förordning om ändring i förordning (2014:854) om vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år och statsbidrag för sådan utbildning	225
1.13	Förslag till förordning om ändring i förordningen (2015:1047) med instruktion för Statens skolverk.....	228
1.14	Förslag till förordning om ändring av förordningen (SKOLFS 2023:130) om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena	230
2	Utredningens arbete.....	257
2.1	Aktörer och representanter som vi har träffat.....	257
2.1.1	Kontakter med forskare.....	257
2.1.2	Uppdrag.....	258
2.1.3	Studiebesök.....	259
2.1.4	Internationella kontakter.....	259
2.1.5	Andra pågående utredningar	260
2.1.6	Övriga möten	261
2.2	Betänkandets disposition	262
3	Utredningens uppdrag och utgångspunkter	265
3.1	Uppdraget enligt direktivet.....	265
3.1.1	Uppdragets kopplingar till undervisningen.....	265

3.2	Utredningens utgångspunkter	267
3.2.1	Förslagen ska bidra till ett kunskapsutvecklande skolsystem	269
3.2.2	Förslagen ska främja ämneskunskap och öka likvärdigheten med stöd i nationella prov	273
3.2.3	Förslagen ska bidra till att motverka stress.....	274
3.2.4	Förslagen ska öka förutsättningarna för mer likvärdiga meritvärden.....	275
3.2.5	Förslagen ska minimera kryphålen.....	276
3.2.6	Förslagen ska medföra att rätt personer får rätt utbildningsplatser	278
3.3	Antaganden om, och behov av, parallella reformer.....	279
4	Bestämmelser om betyg och betygssättning.....	281
4.1	Bestämmelser om betyg återfinns i lag, förordning och läroplaner	282
4.2	Betyg, betygsskala och betygs-kriterier	283
4.2.1	Skolformer där betyg sätts	283
4.2.2	Betygsskalan, betygs-kriterier och betygssättning.....	283
4.3	Bestämmelser om betyg i de olika skolformerna	286
4.3.1	Betyg i grundskolan, specialskolan, sameskolan och anpassade grundskolan.....	286
4.3.2	Betyg i gymnasieskolan och anpassade gymnasieskolan	288
4.3.3	Betyg i kommunal vuxenutbildning	291
4.4	Nationella prov, nationella bedömningsstöd och nationella kartläggningsmaterial	293
4.4.1	Nationella prov	294
4.4.2	Resultat på nationella prov ska särskilt beaktas vid betygssättning.....	294
4.4.3	Nationella bedömningsstöd och kartläggningsmaterial	295
4.5	Behörighet och urval till gymnasieskolan.....	296
4.5.1	Behörighet och urval till nationella program i gymnasieskolan.....	296

4.5.2	Behörighet och urval till introduktionsprogram	297
4.6	Behörighet och urval till högskolan	297
4.6.1	Grundläggande behörighet	298
4.6.2	Särskild behörighet	298
4.7	Behörighet och urval till yrkeshögskolan	299
4.7.1	Grundläggande behörighet	299
4.7.2	Behörighet i övrigt	300
4.7.3	Urval	300
5	Fördjupad beskrivning av dagens betygssystem.....	301
5.1	Tidigare betygssystem i Sverige.....	301
5.1.1	De tidiga bokstavsbetygen.....	302
5.1.2	Vägen till ett relativt betygssystem.....	304
5.1.3	Det relativa betygssystemets utveckling.....	305
5.1.4	Mot målrelaterade betyg.....	307
5.1.5	Antagningssystemet i relation till målrelaterade betyg	309
5.1.6	Transparens och måluppfyllelse	311
5.1.7	Stödsystemet bidrar till betygens bristande likvärdighet.....	315
5.2	Prövning.....	317
5.2.1	Lärare med erfarenhet av prövning i grundskolan	318
5.2.2	Lärare med erfarenhet av prövning i gymnasieskolan	319
5.2.3	Prövning i komvux.....	320
5.3	Effekter av att dagens betyg inte är likvärdiga.....	322
5.3.1	Olikvärdiga betyg påverkar tillträde till utbildning	326
5.3.2	”Särskilt beakta” har inte gjort jobbet såsom avsett	327
5.3.3	Är betygsinflation och glädjebetyg ett problem som berör alla skolor?	329
5.3.4	Räcker det inte att förtydliga betygskriterierna?.....	330

5.3.5	Kopplingar till <i>Läroplansutredningen</i>	335
5.4	De nationella provens införande och syften	337
5.4.1	Grundskolan	338
5.4.2	Gymnasial nivå.....	339
5.4.3	Ytterligare syften genom uppdrag till Skolverket	340
5.4.4	Begränsning och förtydligande av provens syften.....	341
5.4.5	Införande av att nationella provresultat särskilt ska beaktas vid betygsättningen/dagens reglering	342
5.5	Dagens regelverk för nationella prov.....	343
5.5.1	Ansvar för nationella prov	344
5.5.2	De nationella provens funktion i dag	344
5.5.3	När de nationella proven inte fungerar som avsett.....	351
5.6	Olika syften kräver olika utformning av prov.....	357
5.6.1	Syftet att kartlägga elevernas kunskaper	358
5.6.2	Syftet att konkretisera kursmål och betygskriterier.....	360
5.6.3	Syftet att använda nationella prov för resultatuppföljning	362
5.6.4	Syftet att stödja likvärdig och rättvis bedömning och betygsättning.....	363

DEL 2

6	Betyg, bedömning och centrala prov i andra utbildningssystem.....	369
6.1	Centrala prov och examensprov i OECD-länderna	369
6.2	Urval av länder	371
6.3	Det finns inte ett rätt sätt.....	372
6.4	Olika länder har olika elever, med olika förutsättningar, i olika skolformer	372
6.5	Examinationer och bedömning i grundskolan	374

6.5.1	Inga länder tillämpar samma betygsskala.....	374
6.5.2	Betygen i grundskolan är ofta olikvärdiga.....	375
6.6	Antagning till gymnasial utbildning baseras sällan på godkända betyg eller betygsgenomsnitt.....	376
6.7	Betygsinflation förekommer och diskuteras ur olika perspektiv.....	377
6.8	Studentexamen från högskoleförberedande gymnasial utbildning kräver examensprov	378
6.9	Provkonstruktionen varierar.....	380
6.10	Extern bedömning är norm.....	380
6.11	Lärare har status och undervisar, de examinerar inte	380
6.12	Decentraliserad och kvotgruppsbaserad antagning till högskolan är norm.....	382
7	Utredningens sammanfattande vägval	385
7.1	Sverige sticker ut.....	385
7.2	Sammanfattande slutsatser av analysen av modeller.....	387
7.3	Sammanfattning av statistiska analyser, internationell jämförelse och vetenskapliga underlag per delområde	390
7.3.1	Ta vara på lärarbetygen men utnyttja externa prov som gemensam måttstock.....	390
7.3.2	Kalibrering av meritvärden i sin helhet.....	395
7.3.3	En hybridmodell för grundskolan och gymnasieskolan	396
7.3.4	En betygsskala med jämna skalsteg.....	397
7.4	Ett nytt provsystem.....	408
8	Val av modell och redogörelse för alternativ	411
8.1	Huvudförslag: Meritvärdeskalibrering.....	411
8.1.1	Meritvärdeskalibreringsmodellen – steg för steg	414
8.1.2	Skäl för meritvärdeskalibrering som utredningens huvudalternativ.....	420

8.1.3	De lärarsatta betygens funktion som mål- och resultatmått.....	429
8.1.4	Meritvärdeskalibrering – några exempel	429
8.1.5	Meritvärdeskalibrering i olika scenarier	437
8.2	Alternativt förslag grundskolan och specialskolan: direktstyrningsmodellen.....	440
8.2.1	Skälen för direktstyrningsmodellen som alternativt förslag.....	440
8.2.2	Fördelar jämfört med huvudförslaget	442
8.2.3	Nackdelar jämfört med huvudförslaget	442
8.3	Alternativt förslag för gymnasieskolan: Examensprovsmodellen.....	445
8.3.1	Skäl för examensprov som alternativt förslag i gymnasieskolan.....	445
8.3.2	Fördelar jämfört med huvudförslaget	447
8.3.3	Nackdelar jämfört med huvudförslaget	448
8.4	Andra förslag som utretts.....	454
8.4.1	Examensprov i grundskolan och specialskolan....	454
8.4.2	Direktstyrningsmodell i gymnasieskolan	454
8.4.3	Sammanvägningsmodellen	457
8.4.4	Högskoleprovet som kalibreringsverktyg för gymnasiebetygen	458
8.4.5	Inspektion/granskning enligt tidigare förslag	459

DEL 3

9	Förslag på en numerisk betygsskala och nya betygskriterier	463
9.1	Problematik med dagens betygsskala i den föreslagna modellen	463
9.1.1	Ojämna skalsteg.....	463
9.1.2	Olika principer för olika betygssteg.....	464
9.1.3	Få betygssteg är inte optimalt för betyg som ska användas för urval.....	465
9.2	En betygsskala 1–10.....	465
9.2.1	Jämna och fler steg i betygsskalan.....	466

9.2.2	Betyg enligt anpassade grundskolans kursplaner eller anpassade gymnasieskolans ämnesplaner samt för vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år	467
9.2.3	Minskade golv- och takeffekter	467
9.2.4	Konsekvenser av införandet av godtagbar nivå ...	468
9.2.5	Optimering för urval.....	469
9.3	Betygskriteriernas utformning och den nya betygsskalan	470
9.3.1	Nya betygskriterier som är stödjande vid betygssättningen	470
9.3.2	Hur ska fler steg i betygsskalan tolkas utifrån betygskriterierna?.....	473
9.3.3	Lärares betygssättning och kommunikation till eleverna med stöd av ny betygsskala och nya betygskriterier	474
9.3.4	Provresultat från tidigare årskohorter kan ge lärare stöd vid kommande betygssättning	475
9.3.5	Lärare ska fortsatt kunna göra undantag vid betygssättningen	477
9.3.6	Betygssättning kan förbättras med ändrade kurs- och ämnesplaner	479
9.3.7	Sammantagen bedömning över hela betygsskalan.....	482
9.4	Konsekvenser och följdändringar av en ny betygsskala och nya betygskriterier.....	484
9.4.1	Konsekvenser för stödsystemet	484
9.4.2	Extra anpassningar och särskilt stöd.....	487
9.4.3	Mottagande i anpassade grundskolan och anpassade gymnasieskolan, placering i resursskola, skolpliktens upphörande i förtid, rätten att slutföra grundskolan efter skolpliktens upphörande och lovskolan.....	491
9.4.4	Konsekvenser för ämnesbetyg och rätten att gå om en nivå i ett ämne i gymnasieskolan.....	494
9.4.5	Konsekvenser för betygssättning av gymnasiearbetet och komvuxarbetet	497

9.5	Andra förslag som har utretts	498
9.5.1	En betygsskala med fler eller färre skalsteg	498
9.5.2	En betygsskala utan godtagbara kunskaper	499
9.5.3	Andra betygskriterier	502
10	Förslag på betygsmodell för grundskolan	505
10.1	Huvudförslag: meritvärdeskalibrering.....	505
10.1.1	Exempel på kalibrering.....	513
10.1.2	Elever utan provresultat	514
10.2	Alternativt förslag för grundskolan: Ämnesvis kalibrering.....	516
10.2.1	Ämnen med prov.....	516
10.2.2	Kalibrering av betyg med nationella slutprovresultat i närliggande ämnen	517
10.2.3	Kalibrera betyg som inte har nationella provresultat i närliggande ämnen.....	519
10.2.4	Antalet prov behöver inte öka	520
10.2.5	Provbetygen räknas in i meritvärdet	520
10.2.6	Elever utan provresultat	524
10.3	Andra förslag som har utretts	524
10.3.1	Viktning av ämnen i grundskolan utifrån ankring i prov.....	524
10.3.2	Alternativ för ämnen utan nationella prov.....	525
10.3.3	Införande av ett särskilt gymnasieförberedelseprov	527
11	Förslag på betygsmodell för gymnasieskolan	529
11.1	Den svenska gymnasieskolans förutsättningar för förslagen	529
11.1.1	Ämnesbetygsreformen.....	530
11.2	Meritvärdeskalibrering i gymnasieskolan	530
11.2.1	Exempel på meritvärdesberäkning.....	538
11.2.2	Nationella slutprov på gymnasial nivå.....	540
11.2.3	Provgenomförande och prov	542
11.2.4	Meritpoängen avskaffas.....	545
11.2.5	Elever utan provresultat	549

11.2.6	Elever som byter skola.....	551
11.2.7	Det finns möjlighet att sprida ut elevers provgenomförande på flera år	552
11.3	Mer regelbunden inrapportering av betyg på gymnasial nivå	557
11.4	Övergripande konsekvenser av meritvärdeskalibrering för gymnasieskolan.....	558
11.5	Alternativt förslag: Examensprov för meritvärdering.....	558
11.5.1	Samma prov och provgenomförande som i huvudförslaget.....	560
11.5.2	Behov av förändringar jämfört med huvudförslaget.....	560
12	Förslag på hantering när betygsvärden inte kan kalibreras eller nationella slutprov inte kan genomföras	563
12.1	Utgångspunkter för förslagen om undantag förskolenheter.....	563
12.2	Specialskolan och resursskolor	564
12.2.1	Specialskolan	565
12.2.2	Resursskolor.....	566
12.3	Särskilda utbildningsformer.....	567
12.3.1	Utbildning vid särskilda ungdomshem.....	567
12.3.2	Utbildning för intagna i kriminalvårdsanstalt	567
12.4	Introduktionsprogram	568
12.5	Skolenheter eller program med få elever.....	569
12.6	Enskilda elever vars provresultat kraftigt avviker från de lärsatta betygen.....	570
13	Förslag på betygsmodell för kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå.....	573
13.1	Bakgrund.....	573
13.1.1	Betygsättning och meritvärdesberäkning.....	576

13.2	Problem med likvärdig betygssättning inom komvux.....	578
13.2.1	Tillämpning av utredningens förslag om meritvärdering inom komvux.....	579
13.3	Meritvärdering i komvux på gymnasial nivå.....	580
13.3.1	Utfärdande av gymnasieexamen från komvux.....	583
13.3.2	Provgenomförande	586
13.4	Mer regelbunden inrapportering av betyg på gymnasial nivå.....	587
13.5	Konsekvenser för komvux.....	588
13.5.1	Bättre förkunskaper i högre utbildning	588
13.5.2	Konsekvenser för komvux organisation	589
13.5.3	Avsmalning mot ämnen som har nationella slutprov	590
13.5.4	Risk för att genomströmningen minskar	590
13.5.5	Examinationen bygger endast på delar av ämnepänen.....	591
13.6	Andra förslag som har övervägts	592
13.6.1	Alternativa modeller.....	592
14	Förslag på regelverk för betyg efter prövning och möjligheter att göra om nationella slutprov	595
14.1	Bestämmelser om prövning i grundskolan, specialskolan, gymnasieskolan och komvux.....	595
14.1.1	Meritvärdering vid ansökan till gymnasieskolan eller högre utbildning	598
14.2	Utredningens utgångspunkter och förslag om prövning ...	599
14.2.1	Prövning för betyg i grundskolan och specialskolan	600
14.2.2	Prövning i gymnasieskolan	602
14.2.3	Prövning i komvux på gymnasial nivå.....	604
14.3	Det blir fortfarande möjligt att höja sitt meritvärde.....	605
14.3.1	Möjlighet att göra nya respektive att göra om nationella slutprov.....	606
14.3.2	Avgift vid genomförande av nationella slutprov	613

14.4	Andra förslag som har utretts.....	615
15	Förslag på ändrade behörighetsregler för antagning till gymnasieskolan och till högre utbildning	617
15.1	Bakgrund.....	617
15.1.1	Dagens behörighetskrav till gymnasieskolan stänger ute elever i onödan	617
15.1.2	Behov av förändrade behörighetskrav till följd av våra förslag	620
15.2	Ändrade behörighetsregler för tillträde till gymnasieskolan	621
15.2.1	Andelen behöriga till gymnasieskolans nationella program	624
15.2.2	Behörighetsregler för introduktionsprogrammet språkintröduktion	626
15.2.3	Riksrekryterande spetsutbildning	627
15.2.4	Vikten av nya yrkesutbildningar och ett nytt introduktionsprogram	628
15.2.5	Behörighet och meritvärde för elever på introduktionsprogram och nya yrkesprogram	630
15.3	Examenskraven för en gymnasieexamen behöver anpassas till meritvärdeskalibreringsmodellen.....	632
15.3.1	Förslag om en ändrad gymnasieexamen	633
15.3.2	Bedömning om en anpassning av förslaget om gymnasialt yrkesutbildningsbevis	635
15.3.3	Konsekvenser för vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år.....	635
15.4	Tillträde till högre utbildning	637
15.4.1	Ändrade behörighetsregler samt ändrade regler vid platsfördelning vid urval.....	637
15.4.2	Förslag gällande grundläggande behörighet	638
15.4.3	Förslag gällande särskild behörighet.....	639
15.4.4	Förslag gällande urval	641
15.5	Behörighetsregler för tillträde till yrkeshögskolan behöver inte ändras	642

15.6	Alternativt förslag för behörighet till gymnasieskolan.....	644
15.7	Andra förslag som har övervägts men avfärdats	646
16	Förslag på reglering av betygssättning	649
16.1	Inledande överväganden och utgångspunkter.....	649
16.2	Utgångspunkter för betygssättningen i meritvärdeskalibreringsmodellen.....	650
16.2.1	Fortfarande ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem.....	650
16.2.2	Hantering av olikvärdighet inom en skola.....	650
16.2.3	De lärarsatta betygen ska bygga på relevanta underlag.....	651
16.2.4	Det ska vara tydligt för eleverna när deras kunskaper bedöms för betygssättning	652
16.3	Utgångspunkter för betygssättningen i komvux på gymnasial nivå	653
16.4	Reglering av betygssättning.....	654
16.4.1	Bedömningssamråd för likvärdighet inom skolor och program.....	654
16.4.2	Betygsunderlag	657
16.4.3	Ökad transparens ur ett elevperspektiv	658
16.4.4	Att särskilt beakta nationella prov.....	660
16.4.5	Yrkesprov.....	661
17	Förslag på ändringar i det nationella provsystemet	663
17.1	Förslag om nationella prov och nationella slutprov.....	663
17.1.1	Ansvar och organisation för nationella slutprov	664
17.1.2	Justera ramverk och informera om det nya syftet.....	666
17.1.3	Poäng för varje provutgåva ska skalas om efter provets genomförande.....	668
17.1.4	Utprovning av uppgifter i nationella slutprov	675
17.1.5	Central rättning ska införas för samtliga nationella slutprov	677

17.1.6	Nationella slutprov ska konstrueras för att automaträttas och bedömas centralt.....	678
17.1.7	Återkoppling från nationella slutprov	679
17.1.8	Överklaga nationella slutprovresultat.....	681
17.1.9	Antalet prov i grundskolan.....	683
17.1.10	Nya prov i gymnasieskolan och komvux.....	684
17.1.11	Samma prov i komvux som i gymnasieskolan	685
17.1.12	Anpassningar ska beslutas av rektor och undantag ska beslutas av Skolverket	686
17.1.13	Nödvändiga åtgärder för nationella slutprov i komvux och för prövning.....	688
17.1.14	Antalet provtillfällen ska begränsas	688
17.1.15	Möjlighet att göra om prov	690
17.2	Nödvändiga åtgärder för nationella slutprov enligt alternativt förslag till betygsmodell för grundskolan.....	691
17.2.1	Skolverket behöver fastställa de olika provens svårighetsgrad.....	691
17.2.2	Kravgränserna för varje provutgåva ska sättas genom ankring till tidigare provutgåvor	691
17.2.3	Poängskalor som bibehåller, och undviker att reducera, mängden information	693
17.2.4	Rättning under terminstid	694
17.2.5	Muntliga delprov utgår från nationella slutprov.....	694
17.3	Prov som inte berörs av utredningens förslag	694
17.4	Oegentligheter och fusk ska förebyggas och åtgärdas	696
17.4.1	Skolor som fuskar	696
17.4.2	Individer som fuskar	697
17.4.3	Regelverk för och hantering av oegentligheter i andra länder	697
17.4.4	Hur fusk hanteras vid högskoleprovet	701
17.4.5	Förslag om hur oegentligheter vid nationella slutprov ska förebyggas och åtgärdas	701
17.4.6	Uppföljning av oegentligheter och fusk.....	705
17.5	En framtid med ökad automaträttning och bedömning av artificiell intelligens.....	706

17.5.1	Vad går att mäta med uppgifter med fasta svarsalternativ?	706
17.5.2	Hur fungerar AI-bedömning?	709
17.5.3	Effektiv och konsistent bedömning	710
17.6	Andra förslag som har utretts	711
17.6.1	Nollalternativet.....	711
17.6.2	Alternativet att genomföra prov under hela året i komvux	711
18	Ett nytt system för trendmätning av kunskaper	713
18.1	Meritvärdeskalibreringsmodellen accentuerar ett tidigare identifierat behov	713
18.2	Nationell trendmätning	714
18.2.1	Varför kan de nationella proven inte mäta trend?.....	715
18.3	Systemet ska utformas optimalt för syftet	715
18.4	Begränsad nedbrytning av resultaten.....	716
18.5	Incitament att delta i proven	717
18.6	Införandet kräver viss fortsatt utredning	717
DEL 4		
19	Prov-, betygs- och bedömningsstress	721
19.1	Skolan är barn och ungdomars obligatoriska arbetsplats ...	721
19.2	Psykisk ohälsa bland unga globalt.....	722
19.2.1	Psykisk ohälsa och skolrelaterad stress bland svenska barn och unga.....	723
19.2.2	Internetanvändning och sociala medier?.....	725
19.3	Prov-, bedömnings- och betygsstress.....	726
19.3.1	Utmärkande för <i>high stakes</i> -provstress	728
19.3.2	Svenska elevers relation till bedömning och nationella prov	729
19.3.3	Skillnader mellan flickor och pojkar.....	731

19.3.4	Elever med funktionsnedsättningar och särskilda behov	732
19.4	Att främja psykisk hälsa och minska stress hos barn och unga behöver prioriteras generellt	733
19.4.1	Hälsofrämjande insatser för psykisk hälsa	733
19.5	Vad kan utredningens förslag bidra med?	734
19.5.1	Läroplaner, mål och en skarp godkäntgräns för behörighet.....	734
19.5.2	Tydligare roll för de nationella proven	736
19.5.3	Det behöver bli tydligt när elevers kunskaper bedöms för betyg	736
19.5.4	”Det är inte farligt att skriva prov”	738
19.5.5	Provkonstruktion och provtillfällen behöver utvecklas för att inte öka stress	739
19.5.6	Lärare har särskild potential	740
19.5.7	Känsla av sammanhang främjar både lärande och välbefinnande.....	742
19.5.8	Alternativa bedömningsformer	743
19.5.9	Vikten av att inte utestängas från fortsatt utbildning	744
20	Införande och ikraftträdande	747
20.1	Tidsplan.....	747
20.1.1	Ikraftträdande och tillämpning av förslagen	747
20.2	Övergångsbestämmelser	750
20.2.1	Elever ska slutföra utbildning inom samma betygssystem.....	750
20.3	Genomförande.....	756
20.3.1	Skolverket ska ansvara för genomförande och implementering av förslagen	756
20.3.2	UHR ska ansvara för genomförande och implementering av förslagen	758
20.3.3	Skolinspektionen ska genomföra inspektioner ...	759
21	Konsekvenser	761
21.1	Nollalternativet.....	761

21.2	Alternativa lösningar.....	762
21.3	En reform som förändrar synen på vad betyg är.....	763
21.4	Framför allt elever och lärare berörs av förslagen.....	765
21.4.1	Antalet elever och lärare i grundskolan och gymnasieskolan.....	765
21.5	Konsekvenser för elever i grundskolan och gymnasieskolan	767
21.5.1	Ett betygssystem som främjar likvärdighet och rättvisa	767
21.5.2	Meritvärdeskalibrering kan uppfattas som svår att förstå.....	768
21.5.3	Bedömning och betyg är naturliga och viktiga inslag i skolgången – men de kan skapa stress	769
21.5.4	Den skarpa godkäntgränsen i enskilda ämnen tas bort för tillträde till nationella program i gymnasieskolan.....	773
21.5.5	Betygsskalan utformas så att elever kan se att ansträngning lönar sig.....	775
21.5.6	Likvärdiga förutsättningar att genomföra nationella slutprov	775
21.5.7	Nationella slutprovresultat och meritvärden delges efter vårterminsslutet	779
21.5.8	Lovskolan som väg till behörighet blir överflödig	780
21.5.9	Efterfrågan på prövning bedöms minska	780
21.5.10	Konkurrerens om utbildningsplatser i gymnasieskolan på mer likvärdiga villkor	781
21.5.11	Kompensatoriska behörighets- och examenskrav till och i gymnasieskolan.....	783
21.5.12	Kraven för gymnasieexamen och behörighet till högre utbildning separeras.....	784
21.5.13	Gymnasieelever kan komma att vilja fördjupa sig i provämnerna	785
21.5.14	Olika grupper av elever väntas påverkas olika av förslagen	785
21.6	Konsekvenser för elever i komvux på gymnasial nivå.....	791

21.6.1	Nationella prov blir mer <i>high stakes</i> för komvuxelever	793
21.6.2	Nationella slutprov kan genomföras minst tre gånger per år.....	794
21.6.3	Ämnen utan nationella slutprov.....	795
21.7	Elever i specialsolan och i riksgymnasiesolan.....	796
21.8	Konsekvenser för lärare.....	798
21.8.1	Reella möjligheter att ansvara för betygens likvärdighet	798
21.8.2	Bättre arbetsvillkor och minskad risk för påtryckningar.....	799
21.8.3	Lärares förutsättningar att minska stress samt öka trygghet och studiero.....	800
21.8.4	Inga ytterligare administrativa arbetsuppgifter ...	802
21.8.5	En ny betygsskala.....	803
21.8.6	Nationella prov försvinner som stöd för lärares betygssättning.....	804
21.8.7	Central rättning.....	804
21.8.8	Vad händer med undervisningen?	804
21.9	Vad säger elever och lärare som vi mött?	806
21.9.1	Betygsskalan	807
21.9.2	Bedömningssamråd	809
21.9.3	Provsystemet	809
21.9.4	Kalibrering av betygsvärden för likvärdighet	812
21.9.5	Ny meritvärdesberäkning för urval.....	812
21.10	Konsekvenser för uppföljning och utvärdering av elevers kunskapsutveckling	814
21.10.1	Det nya nationella provsystemet kan inte användas för nationell kunskapsutvärdering	814
21.10.2	Kommer betyg och nationella slutprov kunna användas för resultatuppföljning?	815
21.11	Konsekvenser av avskaffade meritpoäng.....	815
21.12	Konsekvenser för tillträde till högre utbildning och yrkeshögskoleutbildning.....	817
21.13	Offentligfinansiella konsekvenser	818

21.13.1	Antaganden och grunder för kostnadsberäkningarna.....	821
21.13.2	Förslagen minskar statens utgifter	834
21.13.3	Finansiering av förslagen fram till 2028	838
21.14	Samhällsekonomiska konsekvenser	839
21.14.1	Nyttan är principiell	839
21.14.2	Vikten av att inte utestänga från utbildning som leder till arbete	840
21.14.3	Gymnasieexamen och behörighet till högre utbildning.....	846
21.14.4	Antagning och urval till högre utbildning på mer likvärdiga villkor	847
21.15	Konsekvenser för jämställdhet.....	849
21.16	Konsekvenser i förhållande till EU:s dataskyddsförordning	850
21.17	Barnrättsperspektiv.....	854
21.18	Konsekvenser för Skolverket	856
21.19	Konsekvenser för UHR.....	858
21.20	Konsekvenser för Statens skolinspektion	858
21.21	Konsekvenser för SPSM	859
21.22	Konsekvenser för Yrkehögskolan	859
21.23	Konsekvenser för högskolor	860
21.24	Konsekvenser för relationen mellan staten och andra aktörer.....	861
21.24.1	Konsekvenser för kommuner och regioner	861
21.24.2	Konsekvenser för statlig skolverksamhet	864
21.24.3	Konsekvenser för fristående skolhuvudmän.....	865
21.24.4	Konsekvenser för andra företag.....	865
21.25	Konsekvenser gällande oegentligheter.....	866
21.25.1	Digitala prov på fasta provdatum minskar riskerna för fusk vid provgenomförandet	866
21.25.2	Central rättning förhindrar fusk och felaktigheter vid bedömning av prov.....	867

21.25.3	Lärarsatta betyg och rektors roll.....	868
21.26	Uppföljning och utvärdering.....	868
21.26.1	Meritpoäng i språk och matematik.....	868
21.26.2	Muntlig förmåga.....	869
21.26.3	Komvuxelever.....	869
21.26.4	Löpande behov av uppföljning.....	870
21.26.5	När och hur kan reformen utvärderas?.....	871
22	Författningskommentar	875
22.1	Förslaget till lag om ändring i skollagen (2010:800)	875
22.2	Övriga förordningsändringar.....	927
	Referenser.....	929

Bilagor – se Volym 2

Ord och begrepp

Ankaruppgifter/ankring	Ett sätt att göra nationella prov jämförbara över tid genom att återanvända vissa uppgifter i proven. Dessa uppgifter fungerar då som ankare för att kunna jämföra provpopulationernas kunskaper och därmed svårighetsgraden mellan olika provutgåvor.
Betygskriterier	Uttrycker nivån på elevernas kunskaper. Dagens betygskriterier beskrivs som kännetecken på vad en elev behöver kunna för att få ett visst betyg.
Betygsvärde	I befintligt betygssystem: det numeriska värdet (0, 10, 12,5, 15, 17,5 eller 20 poäng) som varje betyg omvandlas till innan sammanräkning till ett meritvärde. Kallas ibland också för betygspoäng eller siffervärde. (Begreppet omdefinieras i utredningens förslag.)
Censor	Person som kommer till skolor för att göra en extern bedömning, t.ex. av muntlig framställning eller praktiska moment.
Diagnostiskt syfte	Prov/mätningar som används för att avgöra elevernas uppnådda mål med utgångspunkt i kurs- eller

	ämnesplaner och betygskriterier samt för att visa elevers styrkor och svagheter i respektive ämne inför fortsatt undervisning.
Ekvivalering	Metod för att göra två eller flera utgåvor av ett prov likvärdiga med varandra så att resultaten blir jämförbara oberoende av utgåvornas skillnad i svårighetsgrad.
Elevkohort	Beteckning på en grupp elever med vissa gemensamma kännetecken och erfarenheter under en viss tidsperiod, t.ex. de som läst en nivå ett visst år eller skrivit samma utgåva av ett prov.
Extern kalibrering	Kalibrering av betyg, betygsvärden eller meritvärden som hanteras utanför skolan genom standardiserade och centralt bedömda prov.
Formativ bedömning	Bedömning i syfte att stödja kunskapsutveckling genom att läraren samlar information om elevers styrkor och utvecklingsbehov för att förändra och utveckla undervisningen samt för att ge återkoppling till eleverna. Det kallas även bedömning för lärande, BfL.
<i>High stakes</i> -prov	Prov vars resultat får stor betydelse för elevers betyg eller tillträde till nästa utbildningsnivå.
ILSA	<i>International Large Scale Assessments</i> . Internationella studier som jämför elevpopulationers kunskaper och utbildningsresultat över hela världen, t.ex. för att identifiera framgångsfaktorer i olika länder.

Jämförelsetal	Dagens begrepp för det numeriska värdet för de samlade betygen från gymnasial nivå som används vid antagning till högskolan.
Kalibrering	Utjämning av avvikelser genom en gemensam genomsnittlig norm från ett externt verktyg, t.ex. nationella provbetyg.
Konstrukt	En konstruerad, latent (dold och inneboende i ett koncept) variabel av kunskaper som provet syftar till att mäta. Några läser t.ex. bättre än andra. För att kunna mäta skillnaden konstruerar vi en variabel: läskunnighet. Människors förmåga att läsa är förmodligen mer komplex, men variabeln kan manifesteras i provet till att bli en god representation.
Konstruktäckning	En beskrivning av hur väl konstruktets olika delar tas upp i ett prov. Kurs- och ämnesplaner i ett skolämne konstrueras inte primärt för att kunskaper ska mätas med prov. Ett skolämne kan därför sägas bestå av flera konstrukt som vid betygsättning och i prov behöver förenas till en enhetlig skala. I nationella prov blir innebörden därför hur väl ett prov eller en provutgåva prövar ämnes- eller kursplanens bredd.
Kravgräns	Antalet poäng, i dagens nationella prov, som måste uppnås för att omvandlas till ett visst provbetyg eller skalpoäng.

Kunskapskrav	Kunskapskraven (eng. <i>standards</i>) anger vilka kunskaper som krävdes för de olika betygsstegen i Lgr11 och Gy11. Begreppet ersattes sedan med <i>betygskriterier</i> .
<i>Low stakes</i> -prov	Prov vars resultat inte påverkar eleverna personligen, t.ex. internationella kunskapsutvärderingar.
Meritpoäng	Extra poäng som adderas till meritvärdet om eleven fördjupat sig i kurser inom engelska, matematik eller moderna språk utöver vad som är obligatoriskt.
Meritvärde	Ett numeriskt värde för de samlade betygen i grundskolan som används vid antagning till gymnasieskolan. Begreppet används även vid antagning till högskolan, men för gymnasial nivå heter de sammanräknade betygen egentligen <i>jämförelsetal</i> .
Mål- och kunskapsrelaterade betyg	Betyg som sätts genom jämförelser mellan elevens kunskaper och fördefinierade mål.
Mål- och resultatstyrd skola	Detta syftar på styrkedjan för skolsystemet i sin helhet. Där staten genom sina myndigheter definierar nationella mål och utvärderar måluppfyllelse. Kommunala och enskilda huvudmän styr hur målen ska uppfyllas i skolorna de förvaltar och utvärderar sina skolors resultat.

Normering	Ett fastställande av vilka krav, t.ex. poäng på ett prov, som ska ställas för olika betyg. Normen kan bygga på en tänkt fördelning som för högskoleproven eller de relativa betygen i Sverige.
Percentilrankning	Ett statistiskt mått som visar hur en individ eller observation förhåller sig till andra i form av en procentandel. Om en elev t.ex. har en percentilrankning på 75, innebär det att personen presterar bättre än 75 % av de övriga individerna i samma population.
Prognos-/prediktionsvärde	En skattning av hur väl något kan förutsäga framtida utfall, t.ex. hur väl ett högt betyg eller resultat på högskoleprovet säger något om hur väl man klarar av högskolestudier.
Provbetyg	En representation av provresultatet i form av ett betyg.
Provpopulation	De individer (elever) som skrivit en viss utgåva av ett prov vid ett visst tillfälle. Används för att jämföra provpopulationer med varandra.
Reliabilitet	Ett provresultats tillförlitlighet, t.ex. vilka möjligheter eleven fått att visa vad den kan. Kvantitativt är det en beskrivning av hur konsistent en mätning är. Kan avse hur samstämmiga bedömare är eller hur konsekvent uppgifterna i ett prov bedömer samma konstrukt.

Relativa betyg	Betyg som sätts genom ranking utifrån jämförelser mellan olika elevers kunskaper, t.ex. utifrån en viss given fördelning av betygen.
Råpoäng	Poäng som tilldelas av bedömare eller en dator för varje svar eller lösning i eleven prov.
Skalpoäng	Poäng som omvandlats från råpoäng till en skala gemensam för olika delprov i ett prov eller för olika provutgåvor så att de ska bli jämförbara med varandra oberoende av hur svåra uppgifterna i de olika delproven eller provutgåvorna varit.
Summativ bedömning	Bedömning i syfte att summera elevers kunskaper vid ett visst tillfälle, t.ex. inför betygssättningen för att säkerställa ett relevant och rättvisande betygsunderlag i förhållande till kurs- och ämnesplaner. Kan även hänvisa till utvärdering av hur en skola eller huvudman uppfyllt sina mål (s.k. <i>accountability assessment</i>).
Tak- och golveffekter	Statistiska fel som uppstår när elever har kunskaper över eller under de värden som den använda betygsskalan hanterar.
Validitet	Beskrivning av hur användbart och giltigt ett betygsunderlag, t.ex. resultatet från ett prov, är för ett specifikt syfte, såsom att sätta betyg.
Årsvis standardisering	Ett sätt att göra nationella prov jämförbara över tid genom att på förhand bestämma provets medelvärde och spridning för att sedan

skala om provutgåvors råpoäng
utifrån det.

Sammanfattning

Utredningen har haft i uppdrag att analysera och lämna förslag på förändringar i betygssystemet och systemet för meritvärdering. Förslagen ska syfta till att betyg och meritvärden från grundskolan, specialskolan och gymnasial nivå blir mer likvärdiga och på ett rättvisande sätt speglar elevers ämneskunskaper. På så sätt kan de fungera som ett rättssäkert instrument för urval till nästa utbildningsnivå.

Dagens målrelaterade betygssystem är inte konstruerat för att ge likvärdiga betyg

I dag är betygen olikvärdiga och det finns dessutom problem med att kraven för ett givet betyg varierar över tid (betygsinflation eller betygsdeflation). Detta snedvrider antagningen och urvalet till gymnasieskolan och högre utbildning. Det är t.ex. inte alltid de mest högpresterande eleverna som kommer in på de mest attraktiva utbildningarna. Dessutom kan elever som går på en ”generös” skola bli behöriga, medan elever med motsvarande kunskaper på en annan skola inte blir det eftersom kraven för godkända betyg där var högre.

Det grundläggande problemet med dagens betygssystem är att det saknar objektiva referenspunkter och betyg kan därmed i praktiken inte bli likvärdiga. Därutöver finns det problem med marknadskrafter som skapar incitament för olikvärdig betygssättning och bidrar till betygsinflation.

Betygen i dagens system sätts av enskilda lärare. I en del ämnen bidrar nationella prov med stöd i form av provresultat som särskilt ska beaktas. Varje enskild lärare kan dock inte förväntas tolka betygskriterier och bedöma elevernas prestationer – eller särskilt beakta

provbetygen – på ett sätt som stämmer överens med alla andra lärare i landet.

Däremot är lärarsatta betyg bra på att förutsäga hur eleverna kommer att lyckas på nästa nivå i utbildningssystemet eftersom lärare som har följt elever under en längre tid besitter värdefull information om elevens kunskaper. Av den anledningen är det klokt att dra nytta av lärarsatta betyg i meritvärderingen. För att kunna det måste betyg från olika skolor göras jämförbara, vilket de inte är i dag.

Sverige sticker ut internationellt

I utredningen har vi gått igenom hur betygssystem ser ut i andra med Sverige jämförbara länder och i utbildningssystem med mycket goda resultat i internationella kunskapsmätningar. Vi har inte hittat något annat land där betygssättningen är så decentraliserad att behörighet till nästa utbildningsnivå avgörs av enskilda lärares betyg eller där urval baseras enbart på lärarsatta betyg. Det finns inslag av lärarsatta betyg även i andra länder men då i kombination med oberoende och centralt rättade prov.

Det centrala provsystemet är även det annorlunda i Sverige än i jämförbara länder. Det är mycket sällsynt att elevsvar på nationella prov bedöms på skolan och beaktas av lärarna vid den egna betygssättningen. Vanligen hanteras centrala prov som oberoende mätningar vid sidan om lärares betygssättning. Det finns utbildningssystem där provresultaten vägs in mer eller mindre mekaniskt som en del av meritvärdet. Det finns även system där provresultaten används på skolnivå för att ämnesvis kalibrera de lärarsatta betygen, redovisas separat eller fungerar som fristående examensprov.

I Sveriges nationella provsystem finns ingen reglering av hur tungt de nationella proven ska väga för betyget. Nationella prov är till för att stödja lärare vid betygssättningen och därmed främja en likvärdig betygssättning på nationell nivå. Läraren ska *särskilt beakta* det nationella provet vid betygssättningen, men det är upp till läraren att avgöra hur stor vikt det nationella provet ska ges för varje enskild elev. Denna avsaknad av tydliga regler skapar stora skillnader i användningen av de nationella proven. Vi erfar att lärarkåren tillämpar regelverket mycket olika.

Givet ovanstående är det inte någon större överraskning att samtliga utvärderingar och analyser av likvärdig betygssättning som gjorts avseende det svenska målrelaterade betygssystemet pekar åt ett och samma håll, nämligen att dagens målrelaterade betygssystem inte kan generera likvärdiga betyg på nationell nivå.

Det målrelaterade betygssystemet konstruerades inte som ett rättvist och rättssäkert urvalsinstrument

När det målrelaterade betygssystemet infördes 1994, var utredare och beslutsfattare redan väl medvetna om att det inte var möjligt att enbart med hjälp av nationella mål och betygskriterier uppnå nationellt likvärdiga betyg. Men detta sågs inte som något större problem eftersom man ansåg att betygen var på väg att spela ut sin roll som urvalsinstrument. Gymnasie- och högskolan byggdes ut i rekordfart, alla skulle inom en snar framtid kunna läsa vidare på den utbildning de önskade. Om enstaka, enskilda utbildningar krävde urval kunde det lösas med högskoleprovet eller antagningsprov.

Problemet är att den glädjeprognoz som det målrelaterade betygssystemet baserades på inte har förverkligats. Skolvalsreformen, friskolereformen och betygsbaserad antagning till gymnasieskolan har medfört att betygen i dag är viktigare än någonsin. Behörighetskrav till gymnasieskolan (lägst betyget E i vissa ämnen) är helt avgörande för om en sökande överhuvudtaget kan komma in på ett nationellt program. Behörighet till högre utbildning är likaledes uppbyggt på betygen, eftersom det krävs gymnasieexamen och godkända betyg i vissa kurser för grundläggande och särskild behörighet. Betygen har också blivit ett av de mest centrala måtten som staten och huvudmännen använder för att utvärdera skolors resultat med.

Vi bedömer att dagens betygssystem bygger på falska premisser och att reformer för likvärdighet är helt avgörande för utbildningssystemets framtida legitimitet.

Olikvärdiga betyg är ett systemfel

Skolverket, Skolinspektionen, Riksrevisionen och ledande utbildningsforskare har alla kommit fram till att det nuvarande målrelaterade betygssystemet inte gör det möjligt för lärarna att säkerställa betygens likvärdighet i riket. Problemen finns inbyggda i systemet och beror inte på att lärarna skulle vara dåligt utbildade på att tolka betygskriterier och sätta betyg. Lärare kan sätta rättvisande betyg inom den egna undervisningsgruppen, dvs. rangordna elevernas kunskaper efter olika nivåer. De kan dock inte utifrån betygskriterierna tolka olika elevprestationer på ett sätt som stämmer överens med alla andra lärares tolkningar i alla andra skolor i hela landet. I praktiken använder olika lärare olika måttstockar vid betygsättningen. Varje måttstock är ett resultat av en enskild lärares tolkning av betygskriterierna utifrån dennes erfarenhet av hur lärares elever brukar prestera. Det innebär att en lärare som är van vid högpresterande elever ofta ställer högre krav än en lärare som är van vid lågpresterande elever. Lärarna sätter därmed inte betyg efter en gemensam måttstock. Den enda möjliga gemensamma måttstocken är de nationella proven, under förutsättning att de i framtiden rättas centralt.

Betygsmodeller som kan skapa ökad likvärdighet

Vi kan konstatera att det antagligen inte finns något land som har ett perfekt likvärdigt betygssystem och att det troligtvis är en utopi att vi skulle kunna konstruera ett betygssystem som är 100 % rättvist. Det svenska betygssystemet har låg grad av likvärdighet och saknar central styrning av hur betygen ska förhålla sig till de nationella proven. Utifrån det utgångsläget finns det goda förutsättningar att ta fram alternativa betygsmodeller som ger högre grad av likvärdighet än vad dagens betygssystem förmår.

Vi har därför utvärderat olika alternativa betygsmodeller, såväl analytiskt och statistiskt utifrån datasimuleringar som kvalitativt utifrån fokusgruppintervjuer:¹

- Examensprovsmodellen innebär att betyget i ett ämne helt och hållet beror på elevens resultat i ett för alla elever gemensamt,

¹ Betygsmodellerna beskrivs mer ingående i sammanfattningens sista avsnitt.

centralt rättat slutprov i ämnet. Lärarna är således helt frånkopplade de resultat som används för antagning.

- Direktstyrning innebär att lärarna justerar de betyg som de själva tänkt sätta utifrån skolans genomsnittliga resultat på de nationella slutproven.
- Sammanvägningsmodellen innebär att en elevs lärarsatta betyg vägs ihop med dess resultat på nationella slutprov. Betyg i ämnen som inte har nationella prov kan eventuellt viktas ned.
- Statistisk moderering innebär att lärarna sätter betyg oberoende av elevernas resultat på nationella slutprov. Betygen justeras sedan ämnesvis på central nivå så att skolans genomsnittliga betyg i respektive ämne motsvarar skolans genomsnittliga provresultat i samma ämne. Därefter kan ett viktat genomsnitt beräknas av elevens modererade betyg och elevens individuella provresultat. Detta utgör det slutliga betyget i ämnet.

Slutsatser och grund för förslagen

Betygsmodellerna har olika för- och nackdelar. I ett skolsystem där eleverna i grundskolans sista år eller i gymnasieskolan läser ett begränsat antal ämnen kan framför allt modereringsmodellen leda till en betydligt högre grad av likvärdighet än dagens svenska system. Att helt förlita sig på centrala examensprov som underlag för betygsättning är inte optimalt eftersom de endast använder begränsad information om elevens kunskaper inhämtad vid några få mättillfällen.

Samtliga utvärderade modeller är konstruerade för att hantera betygen ämnesvis. Problemet är att det i praktiken inte är en framkomlig väg för den svenska skolan som bygger på att alla elever läser många olika ämnen. I gymnasieskolan kan eleven dessutom läsa ämnen på olika nivåer och det är inte alltid känt på förhand vilken nivå som kommer att bli den avslutande för eleven. Givet det svenska skolsystemets unika profil där eleverna behåller en bredd i sin utbildning med många ämnen även på gymnasial nivå uppstår problem när vi vill försöka kalibrera betygen i varje enskilt ämne. Bredden i ämnen i gymnasieskolan är något som allmänt uppfattas som positiv och värd att bevara. Vi bedömer att det inte är önskvärt

att gå ifrån denna bredd för att uppnå ett likvärdigt betygssystem. I stället har vi sökt en väg som uppnår likvärdighet samtidigt som bredden bevaras.

Vi föreslår i stället en helt ny ansats där det är det samlade genomsnittliga betyget, *meritvärdet*, som ska göras likvärdigt, inte varje enskilt betyg. Det är meritvärdena som eleverna använder för att konkurrera om platser på nästa utbildningsnivå så därför behöver dessa vara jämförbara mellan skolor.

Vår slutsats är att det bästa förslaget på ny betygsmodell för Sveriges nuvarande utbildningssystem kräver följande samverkande centrala beståndsdelar:

- **Betygens informationsvärde:** Lärarna besitter värdefull information om elevernas kunskaper och det slutliga betyget/meritvärdet ska ta vara på den informationen.
- **Provens värde som gemensam mätning:** De lärarsatta betygen är inte jämförbara mellan skolor och måste därför överföras till en gemensam måttstock: centralt rättade nationella prov.
- **Ankring av genomsnittsbetyg genom prov:** Skolans genomsnittsbetyg måste ankra i skolans genomsnittliga nationella provresultat.
- **Betyg och prov som oberoende mätningar:** De nationella proven ska vara oberoende mätningar av elevernas individuella kunskaper och lärarna ska därför sätta sina betyg oberoende av elevernas resultat på dessa prov.
- **Årvis standardisering för att göra resultat likvärdiga:** Årvis standardisering av prov och provutgåvor krävs för att garantera dels att olika ämnen inte blir olika svåra att få bra betyg i, dels att olika årskullar inte diskrimineras på grund av varierande svårighetsgrader i prov i ett givet ämne över tid.
- **Centraliserad kalibrering:** En modell där kalibrering görs centralt ger ett bättre likvärdighetsutfall än om lärarna själva ska justera sina betyg efter resultaten på de nationella slutproven. Det minskar också arbetsbördan för lärarna.
- **En numerisk, mer fingradig och symmetrisk betygsskala:** Fler betygssteg tar tillvara mer information om elevernas, egentligen steglösa, kunskapsnivåer. En mer fingradig betygsskala ökar

möjligheten att sprida ut elevernas resultat och därmed förbättras betygens urvalsfunktion.

Det är effektivt att bevara den del i det svenska antagningssystemet som innebär att urval till utbildning sker i huvudsak baserat på sökandes sammantagna meritvärde, dvs. hur väl sökanden har klarat av studier i samtliga ämnen på underliggande utbildningsnivå. Vi föreslår därför att i stället för att kalibrera betygen i varje enskilt ämne, kalibreras elevernas *genomsnittliga* betyg, dvs. dagens meritvärde i grundskolan respektive jämförelsetal/betygspoäng i gymnasieskolan.

Vi föreslår en meritvärdeskalibreringsmodell

Modellen syftar till att elevers meritvärden från grundskolan och gymnasieskolan, vilka används för antagning och urval vid ansökan till fortsatta studier, ska bli likvärdiga och därmed jämförbara mellan skolor. Likvärdiga meritvärden uppnås genom användning av både lärarsatta betyg och av elevers resultat på nationella slutprov. Så här ser den föreslagna processen ut, steg för steg:

1. Lärarna sätter betyg baserat på egna betygsunderlag. Dessa betyg fungerar som direkt återkoppling till elever och vårdnadshavare.
2. De lärarsatta betygen utgör grund för beräkning av ett genomsnittligt *individuellt betygsvärde* (det som i dag kallas meritvärde, betygspoäng eller jämförelsetal).
3. Ett *genomsnittligt betygsvärde* för skolan/programskolan² beräknas baserat på elevernas individuella betygsvärden.
4. Eleverna genomför ett flertal *nationella slutprov* i grundskolan respektive gymnasieskolan. Elevens provresultat från samtliga slutprov räknas ihop till ett samlat genomsnittligt *individuellt provresultat*.
5. Ett *genomsnittligt provresultat* för skolan/programskolan beräknas baserat på elevernas individuella provresultat.

² Med programskola menas de elever som läser samma program på samma skola. En skola kan således bestå av flera programskolor.

6. Skolans/programskolans *genomsnittliga betygsvärde* jämförs med skolans/programskolans *genomsnittliga provresultat*. Skillnaden utgör grunden för kalibrering.
7. Elevernas individuella *genomsnittliga betygsvärden kalibreras* så att skolans/programskolans *genomsnittliga betygsvärde* justeras till nivå och spridning motsvarande skolans/programskolans *genomsnittliga provresultat*.
8. Elevens *kalibrerade betygsvärde* (70 %) och elevens *genomsnittliga individuella provresultat* (30 %) vägs sedan samman till ett *meritvärde*.

Lärarsatta betyg kommer att behöva rapporteras in till Skolverket. Resterande steg, dvs. beräkning av betygsvärden, kalibrering och meritvärdesberäkning, föreslås sedan ske centralt på Skolverket, som också ska ha en databas med de nationella slutprovsresultaten.

Det kommer att finnas enstaka fall där elevers betygsvärden inte kan kalibreras, där nationella slutprov inte kan genomföras samt fall som föranleder behov av manuell hantering av Skolverket. För dessa föreslås behandling i särskild ordning.

Behörighet till gymnasieskolan föreslås bygga på att den sökande som lägst har ett *genomsnittligt meritvärde* på 4. Till högskolan ska behörighet baseras på gymnasieexamen, godtagbara kunskaper i vissa nivåer i ämnen och godtagbara nationella slutprovsresultat i vissa ämnen.

Det behövs en numerisk betygsskala med symmetriska skalsteg

Problemen med dagens betygsskala

En kritik mot dagens beräkning av meritvärde och jämförelsetal är att halva skalan, dvs. 1–9, inte används. Stegen i dagens betygsskala A–F är dessutom inte symmetriska, dvs. det är inte lika långt mellan stegen, när bokstäverna vid beräkning av meritvärde respektive jämförelsetal ges siffervärden. F ger 0 poäng, E 10 poäng, D 12,5 poäng, C 15 poäng, B 17,5 poäng och A 20 poäng. Skillnaden mellan F och E på 10 poäng är lika stor som mellan samtliga godkända betygssteg från E till det högsta betyget, A. Det betyder

att ett olikvärdigt tilldelat F eller E får större konsekvenser vid beräkning av meritvärde för individen än ett olikvärdigt satt A–D. Asymmetrin, att det är 10 poängs skillnad mellan F och E men bara 2,5 poängs skillnad mellan övriga betygssteg, skapar därför problem vid den kalibrering som vi föreslår för meritvärdesberäkning.

Tio betygssteg och ingen skarp godkänthgräns

Det nya betygssystemet kräver en numerisk betygsskala med jämna skalsteg. Betygsskalan ska gå från 1 till 10 där betyget 1 är det lägsta betyget och betyget 10 det högsta. Det ska finnas betygskriterier som beskriver de olika betygsstegen på betygsskalan. Det finns en nivå för godtagbara kunskaper i betygsskalan, men även kunskaper under den nivån ska kunna tilldelas siffervärden. Betygskriterierna är följande för betygen:

- 1–3 mindre än godtagbara kunskaper
- 4–5 godtagbara kunskaper
- 6–7 goda kunskaper
- 8–9 mycket goda kunskaper
- 10 utmärkta kunskaper

På så sätt kan nivån på elevens kunskaper och färdigheter betygsättas även när dessa är lägre än en godtagbar nivå. En sammantagen bedömningsprincip ska gälla för samtliga betygssteg. Det innebär att goda kunskaper inom en viss aspekt av ämnet kan kompensera för svagare kunskaper rörande en annan aspekt.

Lärarna ska vid betygssättningen inte längre utgå från en bedömning av om en elev uppfyller betygskriterierna. I stället ska lärarna vid betygssättningen utgå från en bedömning av hur elevens kunskaper förhåller sig till ämnets syfte, mål och centrala innehåll för de olika stadierna, årskurserna eller gymnasieåren och med stöd av betygskriterierna sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.

Skälen för en tiogradig betygsskala är flera. Först och främst innebär förslaget att hela den numeriska skalan används, vilket främst är av betydelse för de betyg som används för antagning och urval. Med 1–10-skalan införs tre steg under godtagbar nivå och de

godtagbara betygsstegen blir två fler än i dag, dvs. sju i stället för fem. Det medför en viss ökning som möjliggör för lärarna att sprida ut eleverna baserat på deras olika kunskapsnivåer. Det finns dock en begränsning i hur många steg som det är ändamålsenligt och rimligt för lärare att skilja mellan när betygen är målrelaterade.

Antalet skalsteg syftar till ökad precision i relation till meritvärdeskalibreringen där betygsvärdet bygger på många betyg. Med en mer fingradig skala än dagens bevaras mer information om elevers kunskaper och konsekvenserna av om en elev får ett betygssteg högre eller lägre än vad den egentligen förtjänar blir inte lika stora. Data-simuleringar som vi har gjort visar också att en mer fingradig skala ökar betygens likvärdighet, oavsett betygsmodell. Med det menas att en mer fingradig betygsskala i sig skulle öka likvärdigheten redan om den infördes i dagens betygssystem.

Det behövs ett nytt system för nationella slutprov

I grundskolans årskurs 9 och specialskolans årskurs 10 föreslås varje elev skriva fem nationella slutprov. Gymnasieelever behöver skriva fem till åtta nationella slutprov. I vilka ämnen avgörs av skolform och program. Proven behöver genomföras digitalt och svaren bedömas centralt. I grundskolan, specialskolan och gymnasieskolan föreslås provtillfällena begränsas till två på våren – ett ordinarie och ett uppsamlingstillfälle.

Lärare i provämnena ska inte längre särskilt beakta provresultaten vid sin betygssättning. Däremot viktas varje elevs individuella provresultat in automatiskt som en egen del i meritvärdet. Detta är inte minst viktigt för att motivera elever att genomföra proven. Varje prestation på slutproven kan bidra till att höja elevens meritvärde. Det föreslås finnas möjlighet för elever och sökanden att göra om och göra nya nationella slutprov för både behörighet och urval.

Eftersom provresultaten inte ska användas av läraren vid betygssättningen behöver den centrala rättningen inte vara färdigställd innan betygen ska sättas. Central rättning bedöms därför kunna ske i huvudsak efter grundskolans, specialskolans och gymnasieskolans skolavslutning. Elevens provresultat föreslås återföras direkt till eleven, i likhet med tillvägagångssättet i många andra länder.

För att proven ska kunna användas i det nya systemet behöver de vara stabila över tid, dvs. svårighetsgraden får inte variera alltför mycket. Provresultaten, på gruppnivå och ämnesvis, kommer i efterhand att bli tillgängliga för skolorna. Det innebär att rektor och lärare kan analysera provresultaten i relation till betygssättningen på skolan så att skillnaden mellan betygsvärden och provresultat blir så liten som möjligt framgent. För denna uppföljning behöver lärarna samverka. Syftet är att skolan över tid ska få en så god uppfattning som möjligt om nivån i den egna skolan relativt riksnittet för att undvika större kalibrering uppåt eller neråt av de egna elevernas genomsnittliga lärarsatta betyg.

Det behövs bedömningssamråd för likvärdighet inom skolor och program

Kalibreringen av betygsvärden blir säkrare ju större elevgrupper som omfattas. Vi gör avvägningen att kalibrering ska ske på skolenhetsnivå i grundskolan och på programskolenhetsnivå för gymnasieskolan. För specialskolan och komvux föreslås särskilda regler för meritvärdesberäkning. I dag kan lärare på samma skola ställa olika krav för ett och samma betygssteg i ett ämne. Lärare som undervisar i samma ämne och på samma program på en skola behöver samarbeta kring hur betygsunderlag tas fram, analyseras och värderas. Olikvärdighet inom skolor eller program kan annars medföra en orättvis kalibrering. Rektor föreslås därför ansvara för att s.k. ämnesvisa bedömningssamråd genomförs och att lärare får tid för gemensamt arbete kring betygssättningen av kunskaperna för de elever vars betygsvärden ska kalibreras tillsammans.

Bedömningssamråd ska bidra till samsyn kring vad som är ett relevant betygsunderlag och hur betygskriterier tolkas i relation till ämnets syfte, mål och centrala innehåll, så att en lokal samstämmighet inför betygssättningen uppnås. Kalibreringen kan sedan hantera likvärdigheten på nationell nivå, så att skolans/programmets betygsvärden blir likvärdiga med andra skolors betygsvärden. I våra förslag betonas att lärarnas professionella bedömning förblir central, men samråd kan höja kvaliteten och säkerställer likvärdigheten inom skolorna.

Eftersom bedömningsamråden bygger på samstämmig betygssättning i de grupper som kalibreras tillsammans, begränsas de till de fall där två eller fler lärare undervisar i samma ämne i en grundskola eller inom samma program på en gymnasieskola.

Komvux behöver hanteras i särskild ordning

Komvux är unikt genom sin flexibilitet, med möjlighet för vuxna elever att läsa både enstaka ämnen och med gymnasieexamen som mål, samt att komplettera för behörighet. Det medför samtidigt att det inte finns sammanhållna undervisningsgrupper att kalibrera betygsvärden mot, om inte komvux funktion och organisatoriska grund skulle ändras radikalt.

Vår problembild är behäftad med osäkerhet, men de rapporter som finns från bl.a. Skolinspektionen gör att vi bedömer att betygen är mer olikvärdiga i komvux än i gymnasieskolan. Förutsättningarna för likvärdig betygssättning är här sämre än för andra skolformer, i synnerhet när anordnandet av utbildning läggs ut på entreprenad. Begränsad undervisningstid i kombination med bristande lärarinteraktion, t.ex. på grund av distansundervisning, ger anledning att ifrågasätta förutsättningarna för likvärdig betygssättning.

Mot denna bakgrund föreslås att meritvärden från komvux på gymnasial nivå enbart baseras på resultat från nationella slutprov. De nationella slutproven och datum för genomförande blir gemensamma för komvux och gymnasieskolan. Komvux föreslås få ett extra ordinarie provtillfälle under hösten. För de vanligaste ämnena föreslås även ett extra uppsamlingstillfälle. Det innebär att de lärarsatta betygen i komvux inte används för antagning och urval till högre utbildning, i stället beräknas meritvärdet helt på de nationella slutprovsresultaten. Lärarsatta betyg kommer dock fortsatt att behövas för att få en gymnasieexamen och för att ge information till eleven och dess framtida arbetsgivare.

Förändringarna bör införas stegvis

Den nya betygsskalan och bedömningsamråden föreslås införas stegvis fr.o.m. höstterminen 2027, medan det nya nationella provsystemet införs stegvis fr.o.m. vårterminen 2028. I grundskolan

och specialskolan synkroniseras ett nytt betygssystem med införandet av den tioåriga grundskolan, vilken föreslås införas höstterminen 2028. Det innebär att den nya betygsskalan kan börja tillämpas höstterminen 2028 för elever som då påbörjar årskurs 8 (dvs. den nya årskurs 9) och specialskolans årskurs 9 (dvs. den nya årskurs 10), för att vårterminen 2030 kunna få slutbetyg enligt den nya betygsskalan. I gymnasieskolan införs den nya betygsskalan för elever som påbörjar utbildning höstterminen 2027.

Meritvärdeskalibrering föreslås införas vårterminen 2030 för elever som den terminen avslutar grundskolans årskurs 9 (dvs. den nya årskurs 10) och specialskolans årskurs 10 (dvs. nya årskurs 11) och gymnasieskolans år 3. För komvux på gymnasial nivå införs nationella slutprov fr.o.m. våren 2030. De samlade förslagen bedöms samhällsekonomiskt effektiva och fr.o.m. år 2032 beräknas de även medföra en statsfinansiell besparing.

Utvärderingen av alternativa betygsmodeller

Examensprov

Antagning till fortsatt utbildning enbart utifrån resultat på examensprov medför likvärdiga villkor för eleverna och kan förhindra betygsinflation. Våra statistiska utvärderingar visar dock att examensprov har problem med likvärdigheten på grund av en stor mätosäkerhet som beror på att hela betyget i ett givet ämne avgörs vid ett enda provtillfälle. Man kan lite förenklat säga att examensprov är *rättvisa* men *inte rättvisande*.

Att använda examensprov i praktisk-estetiska (PREST) ämnen och yrkesämnena skapar organisatoriska, ekonomiska och mättekniska utmaningar för standardiserade prov, vilket innebär att betyg i dessa ämnen måste hanteras i särskild ordning eller exkluderas vid antagning.

Även om det gick att konstruera prov i samtliga ämnen skulle det bli logistiskt svårt att låta varje elev skriva examensprov i 16 ämnen i grundskolan och 20–25 kurser (fr.o.m. hösten 2025 nivåer i ämnen) i gymnasieskolan. Med en examensprovsmodell skulle man därför sannolikt behöva minska antalet ämnen som skulle ingå i beräkningen av meritvärdet, med konsekvensen att vi skulle få en avsmalnande läroplan. Många elever är stressade över de nationella

proven som dessa ser ut i dag och de är skeptiska till renodlade examensprov.

Direktstyrning

Direktstyrning innebär att lärarna justerar de betyg som de själva tänkt sätta utifrån skolans genomsnittliga resultat på de nationella slutproven. Det medför att proven behöver ha genomförts och bedömts i god tid före betygssättningen. Modeller där lärare och skolor själva ska justera sin betygssättning i samtliga ämnen, i relation till t.ex. sin elevkohorts prestationer på nationella prov i ett mindre antal ämnen, kan medföra likvärdiga betyg på ämnesnivå för de ämnen som har nationella prov. Precis som med examensprovsmodellen uppstår dock utmaningar i ämnen som saknar nationella prov. Modellen kräver också granskning av och påföljder för skolor som hanterar justeringen felaktigt.

På gymnasial nivå blir modellen svårhanterlig med det svenska kurs-/nivåbaserade systemet där man inte vet på förhand vilken nivå i ett ämne som kommer att bli den sista. Eleverna skulle därför behöva skriva ett stort antal nationella prov. Det skulle i sin tur kunna leda till stress och ovilja att läsa vidare i de ämnen som har nationella prov.

En generell nackdel ur elevperspektiv är att lärare måste sänka eller höja enskilda elevers betyg med hela betygssteg. I praktiken får därmed enskilda elever sina betyg sänkta om gruppens betygsnivå ligger för högt i förhållande till provresultaten. En ytterligare nackdel är att det endast är skolans genomsnittliga betygsnivå som kan kalibreras medan det i praktiken är omöjligt att få lärarna att också beakta *spridningen* i betygen. Därmed kan en viktig aspekt av olikvärdig betygssättning *inom* skolan inte åtgärdas.

Vi bedömer att en direktstyrningsmodell är svår att få legitimitet för, även om systemet eliminerar risken för fusk och felaktigheter i samband med justeringen. Vi hittar heller inga exempel på andra länder som använder direktstyrning. Det är bara i Sverige som en liknande modell använts, nämligen i det relativa betygssystemet mellan 1962 och 1994 i grundskolan och mellan 1966 och 1995 på gymnasial nivå.

Sammanvägning

Sammanvägningsmodellen innebär att lärarsatta betyg inte justeras på något sätt men att en elevs betyg vägs ihop med elevens resultat på nationella slutprov. Betyg i ämnen som inte har nationella prov kan viktas ned eller räknas in trots att de inte justerats.

Olikvärdigheten i meritvärdena minskar delvis med denna modell, men den försvinner inte eftersom en del av elevens meritvärde fortfarande utgörs av olikvärdigt satta betyg. Nackdelen är således att den olikvärdiga betygssättningen mellan skolor mildras något utan att stoppas. I realiteten uppstår en stor risk för att lärarnas betygssättning i stället skenar iväg ännu mer för att kompensera för att de lärarsatta betygen inte får samma genomslag på meritvärdet som i dagens system.

Vi bedömer att en sammanvägningsmodell kan fungera hjälpligt i skolsystem som inte kännetecknas av marknadskrafter och fria skolval i lika stor utsträckning som Sverige, som t.ex. Danmark och Norge (där man har en sammanvägningsmodell). Dessa aspekter i det svenska systemet driver på incitamenten för skolor att profilera sig genom att sätta högre betyg än vad som är kunskapsmässigt motiverat. Vi bedömer även att modellen inte heller ligger i linje med utredningens direktiv om att motverka betygsinflation och öka likvärdigheten i ämnen som inte omfattas av nationella prov.

Statistisk moderering

Statistisk moderering innebär att lärarna sätter betyg oberoende av elevernas resultat på nationella slutprov. Dessa betyg justeras sedan ämnesvis på central nivå så att skolans genomsnittliga betyg i respektive ämne motsvarar skolans genomsnittliga provresultat i det ämnet. Även spridningen i betyg kalibreras så att den motsvarar spridningen i provresultaten. Därefter kan ett viktat genomsnitt beräknas av elevens modererade betyg och elevens individuella provresultat. Detta utgör det slutliga betyget i ämnet.

Inspiration till modellen kommer framför allt från New South Wales, Australien, som tillämpar en motsvarande betygmodell för gymnasieskolan. En väsentlig skillnad jämfört med svensk gymnasieskola är att eleverna i New South Wales har betydligt färre ämnen i slutet av sin utbildning (5–6 ämnen). Det innebär att samtliga ämnen

kan kalibreras ämnesvis. Utifrån de datasimuleringar som Skolverket och vi själva genomfört uppvisar modereringsmodellen dock det bästa likvärdighetsutfallet av samtliga ovanstående modeller med avseende på likvärdighet i de ämnen som har nationella prov. En tillämpning i svensk grund- eller gymnasieskola medför samma problem som med en examensprovmodell och direktstyrningsmodell; ämnen utan nationella prov blir svåra att hantera.

Frågor och svar om förslagen

Elever

Vilka utbildningsformer omfattas av förslagen?

Meritvärdeskalibreringsmodellen omfattar grundskolans årskurs 9 och gymnasieskolan. För specialskolans årskurs 10 föreslås en sammanvägningsmodell. Kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå omfattas inte av meritvärdeskalibrering utan elever som läser en hel utbildning där får meritvärden baserade på resultat på nationella slutprov. Förslaget om ny betygsskala omfattar alla elever i grundskolans och specialskolans betygssättande årskurser samt i sameskolan. Det påverkar även elever i den anpassade grundskolan i de fall betyg sätts. Förslaget kommer även påverka den anpassade gymnasieskolan.

Vilka utbildningsformer omfattas inte av ett nytt sätt att meritvärdera för antagning till nästa utbildningsnivå?

Sameskolan, anpassade grundskolan och anpassade gymnasieskolan samt komvux på grundläggande nivå, anpassad utbildning på grundläggande nivå, anpassad utbildning på gymnasial nivå och svenska för invandrare omfattas inte av ett nytt sätt att meritvärdera för antagning till nästa utbildningsnivå.

Vilka förändringar blir det för elever i grundskolan och specialskolan?

Eleverna skriver nationella slutprov i slutet av grundskolans årskurs 9 respektive specialskolans årskurs 10. Alla prov är skriftliga, genomförs digitalt och rättas centralt. En elev genomför, precis som i dag, prov i fem ämnen.

Vilka förändringar blir det för gymnasieelever?

Eleverna som går på gymnasieskolans nationella program får genomföra fler nationella slutprov än antalet obligatoriska nationella prov i dag. Antalet nationella slutprov varierar beroende på vilket program man går. Eleverna behöver tänka på att det är de samlade kunskaperna och färdigheterna inom ämnet som prövas i provet. Det är en skillnad jämfört med dagens nationella prov som vanligen endast behandlar innehållet i en kurs. Eftersom progressionen mellan nivåerna i ämnesplanerna från år 2025 är tydligare än mellan tidigare kurser väntas det bli lättare att hålla ihop nivåerna inom ett ämne.

Hur räknas meritvärdet ut i grundskolan, specialskolan och gymnasieskolan?

Elevens kalibrerade *betygsvärde* (beräknat som genomsnittet av de lärarsatta betygen, kalibrerat för att kunna jämföras mellan skolor) står för 70 % och elevens individuella resultat på de nationella slutproven står för 30 %.

I specialskolan går få elever och därför kalibreras inte betygsvärdet. I stället vägs det mekaniskt samman med proven. Betygsvärdet står för 50 % och elevens individuella resultat på de nationella slutproven står för 50 %.

Vilka förändringar blir det för studerande på komvux?

Den största förändringen för elever som läser komvux på gymnasial nivå är att de lärarsatta betygen inte används för meritvärdesberäkning. Eleverna kommer att behöva genomföra nationella slutprov för behörighet eller urval i ämnen som sådana prov ges i. De lärarsatta betygen kommer fortsatt att användas för att kunna ta ut en gymnasieexamen eller för att visa en arbetsgivare att eleven har genomfört ett yrkespaket.

En annan förändring är att elever måste genomföra slutproven på fastställda provdatum varje halvår.

Vad blir skillnaden för elever i komvux på gymnasial nivå jämfört med elever i gymnasieskolan?

Elever i komvux på gymnasial nivå omfattas inte av meritvärdeskalibrering eftersom det inte kan säkerställas att det finns en undervisningsgrupp att kalibrera mot. I stället beräknas ett meritvärde på de ämnen som eleven genomför nationella slutprov i. Höga betyg från lärare på komvux förbättrar därmed inte elevernas chanser att antas till en attraktiv högskoleutbildning. Lärarsatta betyg används precis som i dag bl.a. för återkoppling, för att få en gymnasieexamen och för att kunna visa en arbetsgivare.

Varför skiljer sig modellen för komvux på gymnasial nivå?

Kalibrering av samlade betygsvärden på gruppnivå bygger på att det finns sammanhållna undervisningsgrupper över tid som har genomfört nationella slutprov samtidigt och därmed har jämförbara provresultat att kalibrera betygsvärden mot. Detta saknas i komvux på grund av att antagningen sker kontinuerligt och undervisningen ofta är individualiserad.

Betygen bedöms även vara mindre tillförlitliga i komvux på gymnasial nivå eftersom många kurser (nivåer) genomförs under kort tid och på distans.

Antagning och urval

Hur påverkas antagning och urval till gymnasieskolan?

Meritvärdeskalibrering gör att olikvärdigheten i lärarsatta betyg inte påverkar elevernas meritvärden. Enkelt uttryckt kommer vi därför att vara säkrare på att ”rätt personer”, de mest meriterade, får utbildningsplatser när det är konkurrens, dvs. fler sökande än det finns platser.

Den som söker ett nationellt program i gymnasieskolan behöver ha ett genomsnittligt, kalibrerat meritvärde på 4 för att vara behörig. Detta beräknas inte innebära högre krav än i dagens system. Däremot blir även behörighetskrav mer likvärdiga, dvs. det beror inte på vilken skola en elev har gått i om eleven blir behörig till ett nationellt program i gymnasieskolan.

Hur ska elever i årskurs 9 i grundskolan respektive i specialskolans årskurs 10 veta om de kan räkna med att komma in på den gymnasieutbildning de önskar?

Det kommer, precis som i dag, att vara osäkert fram till dess att antagningen är avslutad. De nationella slutproven rättas och resultat och meritvärde återrapporterats under sommaren.

Blir det stor skillnad mot i dag?

Den största skillnaden blir att den s.k. preliminära antagningen blir något mer osäker eftersom den bygger på lärarsatta betyg, och är oberoende av de provresultat som sedan ska utgöra grund för kalibrering samt räknas med. Dock vet inte heller eleverna i dag vilka betyg de faktiskt får förrän slutbetygen är satta, även om det ibland förespeglas att eleverna långt innan kan veta vilka betyg de ska få. De vet inte heller hur många som söker en viss utbildning och därmed inte heller vilka meritvärden som faktiskt krävs. En skillnad är dock att eleverna i dag vid skolavslutningen känner till sin behörighet. I det nya systemet avgörs behörighet när proven är bedömda.

Hur kommer antagning och urval till yrkeshögskolan att påverkas?

De förändringar som genomförs bedöms inte påverka antagning till yrkeshögskolan, eftersom antagningen fortsatt kan genomföras med lärarsatta betyg om urval sker.

Hur kommer antagning och urval till högskolan att påverkas?

Meritvärdeskalibrering gör att olikvärdigheten i lärarsatta betyg inte påverkar elevernas meritvärden. Enkelt uttryckt kommer vi därför att vara säkrare på att ”rätt personer”, de mest meriterade, får utbildningsplatser när det är konkurrens, dvs. fler sökande än det finns platser.

Den som söker en utbildning på högskolan behöver ha en gymnasieexamen samt ha klarat vissa nivåer i ämnen med lägst betyget 4 och nationella slutprov med lägst resultatet 4 för att vara behörig. Vilka ämnen som krävs beror på vilken utbildning man söker till.

Meritpoängen avskaffas. Eleverna kommer inte längre att få extra poäng för att ha läst engelska, matematik eller moderna språk på nivåer utöver vad som krävs för behörighet till en högskoleutbildning.

Hur kommer antagning och urval att påverkas för sökande med äldre examen?

Äldre betyg kommer liksom vid tidigare övergångar att behöva hanteras genom övergångsbestämmelser, eftersom betyg från nu gällande system och det som vi föreslår inte kommer att vara direkt jämförbara.

Hur kommer antagning och urval att påverkas för sökande med utländsk examen?

Universitets- och högskolerådet kommer precis som i dagsläget att behöva översätta och beräkna hur betyg från t.ex. en utländsk gymnasieutbildning ska meritvärderas i relation till svenska betyg.

Provsystemet

Vad är ett nationellt slutprov i grundskolan?

Ett prov som en elev skriver i årskurs 9 i grundskolan eller årskurs 10 i specialskolan. Varje prov mäter elevens kunskapsnivå i ett specifikt ämne: engelska, matematik, NO, SO och svenska eller svenska som andraspråk. Provet utgår från kursplanen i ett ämne men resultatet presenteras inte i form av ett provbetyg utan som ett provresultat/provpoäng på en kontinuerlig och standardiserad poängskala.

Vad är ett nationellt slutprov i gymnasieskolan?

Ett prov som en elev skriver i gymnasieskolan, efter den avslutande nivån i ett ämne på komvux eller om en elev väljer att genomföra ett slutprov på nytt. På en skola kan samtliga elever på ett program

skriva slutprov redan efter år 1 eller 2 om studier i ett ämne avslutas redan då men de flesta prov väntas skrivas i slutet av år 3.

Proven mäter elevens kunskapsnivå i ett gymnasiegemensamt ämne eller ett ämne som krävs för särskild behörighet till högre utbildning. De utgår från ämnesplanen i ett ämne men resultatet presenteras inte i form av ett provbetyg. I stället redovisas resultatet i form av en provpoäng på en kontinuerlig och standardiserad poängskala.

Blir slutproven obligatoriska i grundskolan och specialskolan?

Ja, proven blir obligatoriska att genomföra.

Blir de nationella slutproven obligatoriska i gymnasieskolan?

Slutproven ska vara obligatoriska att genomföra för elever på högskoleförberedande program.

En elev som går ett yrkesprogram och har valt bort grundläggande högskolebehörighet får, men behöver inte, genomföra slutproven.

Blir de nationella slutproven obligatoriska i komvux på gymnasial nivå?

Slutproven är frivilliga för eleven att genomföra, men genomförda prov krävs för att söka vidare till högre utbildning.

Kan man undantas från att genomföra nationella slutprov?

Ja, skolan kan ansöka till Skolverket om att en elev ska undantas från att genomföra nationella slutprov, t.ex. på grund av att eleven har en funktionsnedsättning där tillåtna anpassningar är otillräckliga eller om eleven vistas på sjukhus. För detta krävs i regel läkarintyg. Eleven kan också undantas på grund av att den saknar tillräckliga kunskaper i svenska.

Om eleven undantas från ett eller flera prov beräknas elevens sammantagna provresultat som ett genomsnitt av de provresultat på proven som den inte är undantagen från.

Får eleven ett betyg på varje prov?

Eleven får ett provresultat uttryckt i poäng på varje prov. Poängen redovisas på en kontinuerlig och standardiserad skala som är gemensam för alla provutgåvor.

Hur många nationella slutprov genomför eleverna i årskurs 9?

Fem nationella slutprov i slutet av vårterminen i årskurs 9.

Hur många nationella slutprov genomför eleverna i gymnasieskolan?

Eleverna genomför skriftliga nationella slutprov, de flesta i slutet av gymnasieskolans år 3. På yrkesprogram blir det i grunden fem prov medan elever på högskoleförberedande program vanligen får genomföra sex till åtta prov.

Elever som vill ha utökade behörigheter kan i vissa fall behöva avlägga fler slutprov, men som mest åtta prov.

Vad gäller för elever som väljer bort grundläggande behörighet?

Om eleven har valt bort grundläggande behörighet från ett nationellt yrkesprogram kan den inte söka till högskolan och är därmed inte i behov av ett meritvärde. Eleven behöver därför inte genomföra slutprov. Om personen senare i livet vill söka till högskolan behöver den komplettera med de ämnen och nivåer som krävs för behörighet till den utbildning som ska sökas. Personen behöver då även genomföra slutprov i komvux.

Vad händer om en elev missar ett prov?

I de flesta fall erbjuds ett uppsamlingstillfälle, i nära anslutning, för elever som varit frånvarande vid ordinarie provtillfälle. Om eleven även är frånvarande vid detta provtillfälle får eleven provresultatet 0 på det slutprov eleven missat. Elevens genomsnittliga betygsvärde kalibreras på samma sätt som för skolkamraterna, men i elevens meritvärde kommer provresultatet 0 att räknas med. Eleven kan dock genomföra provet efter avslutad grund- eller gymnasieskola och tillgodoräkna sig det nya provresultatet.

Vem beslutar om anpassningar vid genomförande av nationella slutprov?

Vilka anpassningar som är tillåtna för ett prov bestäms, precis som i dag, av Skolverket. Vilka elever som ska ha någon av de tillåtna anpassningarna bestäms av rektor. Många anpassningar i det digitala provsystemet är tillgängliga för samtliga elever, t.ex. förstoring och kontrastinställningar. Dessa kan eleven välja att slå på själv.

När får eleven sina provresultat?

När samtliga elevers delprov är bedömda centralt kan eleven ta del av sitt provresultat genom att logga in på webben under sommaren respektive julen (endast komvux).

Kan en person göra om ett slutprov från grundskolan som den redan har genomfört?

Ja, en person kan göra om ett nationellt slutprov som den redan genomfört och fått resultat på. Om det nya resultatet är högre kan detta användas och ersätta ett tidigare resultat vid beräkningen av elevens meritvärde.

Kan en person göra om ett slutprov från gymnasieskolan som den redan har genomfört?

En person kan genomföra ett slutprov på nytt på gymnasial nivå. Provet genomförs i sådana fall i komvux. En person som redan har avlagt ett nationellt slutprov får genomföra slutprovet som tidigast det andra kalenderhalvåret det år han eller hon fyller 20 år. Om det nya resultatet är högre kan det ersätta ett tidigare resultat vid beräkningen av elevens meritvärde.

Vad händer med de nationella proven i grundskolans och specialscolans övriga årskurser?

Utgångspunkten är att de finns kvar. Däremot kan syftet med nationella prov i grundskolans årskurs 6 och specialscolans årskurs 7 förändras från att de ska vara betygsstödjande, genom att läraren särskilt ska beakta dem, till att bli t.ex. diagnostiska.

Vad betyder det att proven årsvis standardiseras?

Syftet med årsvis standardisering är att proven ska bli stabila från år till år, dvs. resultaten blir jämförbara även när provutgåvorna är olika svåra. Det innebär att man fastställer ett specifikt nationellt genomsnitt och en specifik nationell spridning/fördelning av provresultatet på förhand och som är densamma från år till år. På så sätt spelar det ingen roll om ett års utgåva av provet innehåller lättare eller svårare uppgifter än andra utgåvor. Elevens standardiserade provresultat blir inte summan av de poäng eleven fått från alla svar på uppgifterna utan provresultatet skalas om så att det blir jämförbart med andra elevers resultat på tidigare utgåvor av provet.

Utgångspunkten för årsvis standardisering är att elever från närliggande årskullar, sett över hela riket, presterar på samma genomsnittliga kunskapsnivå eller åtminstone inte skiljer sig mer än marginellt. De förhållandevis små variationerna i kunskap som finns mellan närliggande årskullar bedöms som betydligt mindre än den variation i svårighetsgrad som dagens nationella prov uppvisat över tid. Dagens nationella prov är inte årsvis standardiserade utan i stället bestäms gränser för olika provbetyg genom att provets

svårighetsgrad uppskattas innan det genomförs. Med årsvis standardisering kommer ett prov som visar sig vara ovanligt lätt eller svårt inte att påverka det slutliga (standardiserade) provresultatet utan vara jämförbart på ett mer rättvisande sätt.

Rättning och meritvärdesberäkning

Vem kommer att bedöma elevernas svar på proven?

Fasta svarsalternativ eller enkla svar kan poängsättas automatiskt. Mer resonerande svar behöver, precis som uppsatser, bedömas av behöriga och legitimerade lärare organiserade av Skolverket. Dessa centrala bedömare är legitimerade lärare som genomgått en utbildning och arbetar tillsammans i team för att uppnå hög bedömaröverensstämmelse.

*Vad händer om en elev upptäcker att det är fel i rättningen?
Kan man överklaga rättningen?*

Det blir möjligt att begära att Skolverket vidtar rättelse eller omprövar en uppenbart oriktig bedömning. Det kan t.ex. handla om att ett provresultat har blivit fel eller liknande. Däremot ser vi inte behov av att kunna överklaga rättningen i syfte att få elevsvar ombedömda.

Vad innebär kalibrering?

Betygsvärdet, som är ett genomsnitt av elevens samtliga lärarsatta betyg, justeras så att skolans/programmets genomsnittliga betygsvärde motsvarar skolans genomsnittliga provresultat. Om skolans genomsnittliga betygsvärde är högre än skolans genomsnittliga provresultat kommer elevernas betygsvärden att justeras *ner*. Om i stället skolans genomsnittliga betygsvärde är lägre än skolans genomsnittliga provresultat kommer elevernas betygsvärden att justeras *upp*. Det innebär att de kalibrerade betygsvärdena för elever som går på olika skolor/program blir jämförbara. Kalibreringen medför att elever som går på skolor som är generösa respektive strikta i sin betygssättning inte gynnas respektive missgynnas. Kalibreringen

innebär också att incitament för en skola att inflatera betygen (sätta glädjebetyg) försvinner. Kalibreringen garanterar att meritvärden blir likvärdiga och rättvisande, oavsett hur lärare på olika skolor tolkar betygsriterierna.

Medför kalibreringen att en elevs lärarsatta betyg ändras?

Nej, de lärarsatta betygen ändras inte utan de framgår, precis som i dag, i elevens slutbetyg eller gymnasieexamen.

Lärarsatta betyg kan, precis som i dag, ses som återkoppling till elever och föräldrar samt information till arbetsgivare.

Så elever har inte något kalibrerat ämnesbetyg ens i de ämnen där de gör ett nationellt slutprov?

Nej, vi föreslår inte s.k. ämnesvis kalibrering. En viktig del i modellen är att vi inte ändrar i lärarnas betygssättning. Det kan ses både som en fördel och en nackdel. Nackdelen är att de lärarsatta betygen i sig inte blir mer likvärdiga än i dagsläget (även om lärarnas betygsnivåer på sikt rimligen bör närma sig de som ges av slutproven). Fördelen är att vi kan likställa betyg i ämnen med slutprov med ämnen som av praktiska skäl inte bedöms lämpliga för nationella slutprov i sammanräkningen av betygsvärdet. Det gäller framför allt praktisk-estetiska ämnen och yrkesämnen. Genom att kalibrera betygs-genomsnittet i stället för enskilda betyg kringgår vi problematiken med att styra betygen i enskilda ämnen utan slutprov.

Varför måste de individuella provresultaten räknas in i meritvärdet? Räcker det inte med kalibreringen av betygsvärdet?

Att elevens individuella provresultat räknas med är först och främst en fråga om rättssäkerhet. Kalibreringen säkerställer likvärdig betygssättning mellan olika skolor, men den kan inte åtgärda eventuell olikvärdig betygssättning inom skolor mellan olika elever. Om en elev gynnas eller missgynnas av en lärare i betygssättningen, kan inte kalibreringen, som sker på skolnivå/gruppnivå, påverka denna orättvisa. Genom att låta elevens eget provresultat vägas in i det

slutliga meritvärdet på exakt samma sätt för alla elever kan däremot en elev som missgynnas i betygssättningen till viss del kompenseras. Elevens individuella resultat räknas med oberoende av hur läraren bedömer elevens kunskapsnivå. På så sätt ökar elevens individuella rättssäkerhet.

För det andra förmedlar elevens individuella provresultat viktig information om den elevens kunskapsnivå. Därför bör det räknas in för att få ett så rättvisande mått som möjligt på elevens ”sanna” kunskapsnivå. Att inte ta hänsyn till elevens individuella provresultat skulle innebära en större osäkerhet i bedömningen av elevens kunskaper och färdigheter i ämnet.

Sist men inte minst bör elevens individuella provresultat räknas med för att motivera alla elever att göra sitt bästa på provet så att skolans/gruppens genomsnittliga kunskapsnivå blir så rättvisande som möjligt. Om inte provet påverkar det egna meritvärdet finns risk för att eleven förlitar sig på att skolkamraterna ska göra sitt bästa och få ett så högt skolgenomsnitt som möjligt. Eftersom varje enskild elevs provresultat endast har en marginell påverkan på skolans genomsnittliga provresultat (beroende på skolans storlek) kan den enskilda eleven uppleva att det egna resultatet inte spelar någon roll för kalibreringen. Men om det är många som tänker så kommer det i allra högsta grad att påverka kalibreringen.

Varför skriver ni om rangordning?

Det kommer inte att redovisas någon rangordning på klass- eller skolnivå. Vi använder begreppet rangordning eftersom all antagning till nästa utbildningssteg i praktiken bygger på rangordning (högst betyg kommer in först på en utbildning med fler sökande än platser). Därför är det viktigt för ett legitimt betygssystem att den mest högpresterande eleven får det högsta betyget, vilket är samma sak som att den eleven kommer högst i rangordningen.

Likvärdiga betyg utifrån betygskriterier har visat sig svårt, närmast omöjligt, att uppnå. Olika lärare och skolor använder olika betygsskalor, så för att göra skolornas olika betygsskalor jämförbara använder vi de nationella slutproven som en gemensam måttstock.

Lärarna

Bli det inte mer arbete för lärarna med ert förslag när de inte längre har de nationella proven som stöd vid betygssättningen?

Nationella prov finns i dag bara i några få ämnen så alla lärare har inte nationella provresultat att beakta vid sin betygssättning. Särskilt få är proven i gymnasieskolan och i komvux på gymnasial nivå. Digitala nationella prov och central rättning förväntas minska lärarnas arbete med betungande administration och bedömning av proven. Vidare kommer meritvärdeskalibreringsmodellen innebära att staten tar ansvar för betygens likvärdighet mellan skolorna.

Det kan dock innebära att lärare som i dagsläget har förlitat sig på nationella prov som slutprov behöver ändra sitt sätt att säkerställa ett relevant betygsunderlag inför betygssättningen.

Varför ska lärare inte längre beakta provresultaten i sin betygssättning?

I dagens betygssystem är det upp till varje enskild lärare att avgöra hur stor betydelse det nationella provet ska få och eleverna vet sällan hur stor denna betydelse är. Det är varken transparent eller rättvist eftersom olika lärare på olika skolor inte ger proven samma vikt.

Genom att elevernas resultat på de nationella slutproven utgör en kunskapsmätning som är skild från lärarnas betygssättning, ökar likvärdigheten för enskilda elever eftersom deras prestation bedöms centralt och inte påverkas av om läraren diskriminerar eller favoriserar enskilda elever. Dessutom blir det transparent och likvärdigt hur stor betydelse proven har för elevens individuella betygsvärde.

Varför införs bedömningsområdet?

Meritvärdeskalibreringsmodellen kan bara göra meritvärden mer likvärdiga mellan skolor. Inom skolan måste rektor och lärare själva arbeta för att säkerställa likvärdigheten i sin egen skolas betygssättning. Framför allt gäller det betygssättningen inom ett och samma ämne och nivåer i ämnen. Eftersom kalibreringen görs på skolnivå (skolenhet för grundskolan eller program på skolenhet för gym-

nasieskolan) behöver skolorna säkerställa att lärare har samsyn om betygsnivåerna lokalt. De behöver därför bedöma elevernas kunskaper och färdigheter tillsammans.

Vad händer med de nationella bedömningsstöden?

Vi har inte utrett behovet av bedömningsstöd och lämnar detta till Skolverket. Det bedöms rimligt att Skolverket stödjer lärare med bedömningsstöd att använda under bedömningsråd.

Förlorar inte lärarna kompetens när de inte bedömer sina elevers svar i nationella prov längre?

Nej, den risken bedöms som minimal. Bara för att de inte bedömer svar i nationella slutprov slutar de inte att bedöma svar i lokala prov. Dessutom kommer de i större utsträckning än i dag att behöva samverka i bedömning i skolgemensamma prov med de övriga lärarna i samma ämne på skolan. Eftersom de nationella slutproven inte sekretessbeläggs kan lärare dessutom se dem kort efter genomförandet och dra lärdomar inför kommande betygssättning.

Slutligen kan lärare som är legitimerade och behöriga, ansöka om att vara med och bedöma svar i nationella slutprov på central nivå och därigenom få specifik kompetensutveckling i bedömning.

Betygsskalan

Varför behövs en ny betygsskala?

För att betygen/meritvärdena ska bli så rättvisande som möjligt. Dagens betygsskala A–F har olika långa skalsteg (F = 0 och E = 10, D = 12,5), en skarp tröskel för betyget E (sammantagen bedömning E–A) och andelen F skulle öka om dagens betygsvärden kalibrerades utifrån de nationella proven. Vid kalibrering är det viktigt att skalan är symmetrisk, dvs. att det är lika långt mellan stegen och att samma betygssättningsprincip gäller för samtliga betyg, s.k. sammantagen bedömning. De flesta elever förväntas få betyg mellan 4

och 8. Betygen 2, 3 och 9 förväntas bli ovanliga och betygen 1 och 10 förväntas bli mycket ovanliga.

Räcker det inte med att ändra siffrvärdena för F–A till 0–5 eller 1–6?

Nej, en sådan skala eliminerar visserligen den nuvarande betygs-skalans asymmetriska egenskaper, men den slänger fortfarande bort lika mycket information. Med en mer fingradig skala bevaras mer information om elevers kunskaper och dessutom blir konsekvenserna av om en elev får ett betygssteg högre eller lägre än hon eller han förtjänar inte lika stora. Datasimuleringar som genomförts som del av utredningsarbetet visar också att en mer fingradig skala ökar betygens likvärdighet, oavsett betygsmodell, dvs. oavsett om en mer fingradig skala skulle införas i dagens betygssystem eller i det betygssystem som utredningen föreslår.

Lärare vittnar om att det kan vara stor skillnad på kunskaper bland elever som får samma betyg. Särskilt betydelsefullt blir detta för elever i dagens F-intervall. Där finns elever som kan en hel del men som kanske saknar kunskaper och färdigheter inom ett enskilda område som krävs och därför inte riktigt når upp till ett E, samtidigt som det finns elever som knappt har några kunskaper. Med dagens skala får båda dessa elever $F = 0$ poäng i meritvärdesberäkningen, vilket ger väldigt svaga incitament att anstränga sig om man vet att man inte kommer nå upp till E. Med en mer fingradig skala kommer elever få betyg för alla kunskaper och färdigheter de uppvisar, även om de inte når hela vägen till den nivå som motsvarar nivån för godtagbara kunskaper.

Vad skulle hända om man inte ändrade betygsskalan?

Vi riskerar att få takeffekter i toppen av betygsfördelningen. Det innebär att det blir en fortsatt stor andel elever som får A även om de har stora skillnader i nivån på kunskaper. På samma sätt skulle vi, i F-intervallet, fortsätta att klumpa ihop elever som egentligen har mycket varierande kunskapsnivå.

Med en mer fingradig skala kan läraren skilja mellan de elever som ligger på en väldigt hög kunskapsnivå och de elever som är

högpresterande men inte befinner sig på riktigt samma höga kunskapsnivå.

Vad innebär den nya betygsskalan för eleverna?

De kommer att få lärarsatta betyg på en skala 1–10 i stället för A–F. De kommer att få mer rättvisande meritvärden i slutändan. Betygsskalan avser också att ge elever incitament att anstränga sig oavsett hur låga kunskaper och färdigheter de har, eftersom de alltid kan ges ett betyg som är lite högre (till skillnad från steget mellan E och F).

Blir de lärarsatta betygen relativa med den modell som föreslås?

Nej, i meritvärdeskalibreringsmodellen utgår vi från dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem. Beräkningen av ett meritvärde som ska användas för behörighet och urval vid ansökan till fortsatta studier har dock en relativ utformning genom standardiseringen av de nationella slutproven. Därmed skiljer vi med meritvärdet ut behörighets- och urvalsfunktionen från betygens övriga syften.

Skolhuvudmän och rektorer

Vilket ansvar får skolor och huvudmän för nationella slutprov?

Skolan och huvudmannen har fortsatt ansvar för att samtliga elever genomför proven enligt Skolverkets anvisningar, inklusive beslut om tillåtna anpassningar. De ansvarar också för att elever som varit frånvarande vid ordinarie provtillfälle får möjlighet att genomföra provet vid uppsamlingstillfället. Det är också skolan som ansöker om att en elev ska undantas från att göra nationella slutprov.

Hur får skolorna återkoppling om sin förmåga att sätta likvärdiga betyg?

Meritvärdeskalibreringen säkerställer att meritvärdena, inte de enskilda betygen, blir likvärdiga mellan skolor. Det spelar egentligen ingen roll om en skola sätter högre eller lägre betyg än provresultaten. Meritvärdet justeras i modellen. Det förväntas inte längre av skolor och lärare att de ska göra det omöjliga, dvs. sätta likvärdiga betyg i förhållande till andra skolor i riket.

För att skolor ska kunna undvika stora avvikelser och justeringar får de ta del av provresultaten på skol- och ämnesnivå efter att proven har genomförts och betygen är satta. Då kan rektorer och lärare se om de i genomsnitt sätter högre eller lägre betyg jämfört med provresultaten och justera sina betygskrav för nya årskullar av elever. Skolan ansvarar för att betyg sätts likvärdigt inom ämnen mellan lärare på skolan och att enskilda elevers betyg sätts rättvist av läraren.

Kan skolorna utvärdera sitt arbete lokalt om betygen bygger på prov som årsvis standardiseras?

De lärarsatta betygen är inte lämpade för att mäta resultatutveckling över tid. Resultaten på nationella slutprov kommer att årsvis standardiseras, vilket innebär att de inte heller kan användas för att mäta förändring i *absoluta* kunskaper. Däremot kan de användas för att mäta en skolas kunskapsutveckling i ett *relativt* perspektiv, dvs. jämfört med t.ex. ett nationellt genomsnitt. Eftersom det är sällsynt att närliggande årskullar uppvisar stora skillnader i absoluta kunskaper på nationell nivå, kan en jämförelse av skolans prestation med det nationella genomsnittet ändå fungera som ett ungefärligt mått på skolans elevers resultatutveckling även i absoluta kunskaper, förutsatt att förändringarna är någorlunda stora. Proven kommer dock även fortsättningsvis endast att finnas i vissa ämnen.

För utvärdering på nationell nivå bör det införas trendmättningsprov som komplement till de internationella studierna.

Vad innebär det för gymnasieskolors planering och scheman att slutprov ska göras samtidigt av alla elever på ett program?

Utredningen rekommenderar att skolan genomför majoriteten av slutproven i slutet av årskurs 3 när skolan är säker på att alla elever läst klart sina nivåer i ämnet. Skolan kan dock förlägga proven i ett ämne i slutet av år 1 eller 2 om de flesta av eleverna på programmet är färdiga med ämnet då. Det blir dock inte möjligt att låta enskilda elever på samma program och skola välja att genomföra prov olika år.

Hur påverkas Skolinspektionens arbete?

Skolinspektionen kommer framför allt att behöva inspektera att skolorna håller bedömningssamråd och säkerställer likvärdigheten inom ämnen inom skolenheten. Myndigheten kommer även behöva inspektera att de nationella slutproven organiseras och genomförs på ett korrekt sätt.

Kostnader och finansiering¹

Vad kostar det för staten att genomföra förslagen?

I dag lägger staten ungefär 150 miljoner kronor per år på konstruktion och utprovning av nationella prov. Därtill kommer förvaltningsutgifter på Skolverket, cirka 13 miljoner kronor per år för provverksamheten och varierande belopp per år för myndighetens utvecklingsarbete med central rättning. Kommuner och skolhuvudmän har därutöver kostnader för provgenomförande och rättning.

Innan det nya systemet kan träda i kraft behöver förberedelser ske parallellt med att befintliga nationella prov fortfarande genomförs. Kostnaden för systemutveckling, parallell administration m.m. beräknas till 27,2 miljoner kronor 2026 och 42,8 miljoner kronor 2027 när de första delarna, ny betygsskala och bedömningssamråd, börjar tillämpas.

Under övergångsperioden, när nationella slutprov införs samtidigt som befintliga nationella prov fortfarande ges beräknas kostnaderna

¹ 2024 års prisnivå används i avsnittet.

för staten till 155,6 miljoner kronor 2028 och 208,2 miljoner kronor 2029.

När betygs-, prov- och kalibreringssystemen är fullt implementerade år 2030 beräknas det kosta 386,4 miljoner kronor mer per år för staten än i dag. Det är framför allt central rättning som ökar kostnaderna för staten. Vissa kostnader beräknas därefter minska över tid.

Hur finansieras förslagen?

När nationella prov infördes ersatte staten kommunerna för att genomföra och rätta proven, i enlighet med den kommunala finansieringsprincipen. Våra förslag medför att all bedömning behöver ske centralt. Statens ökade kostnader föreslås finansieras av de medel som kommunerna inte längre ska ersättas med när deras åtagande minskar fr.o.m. år 2028. Minskningen under utgiftsområde 25, Allmänna bidrag till kommuner, anslaget 1:1 Kommunalekonomisk utjämning beräknas räcka för att genomföra förslagen när systemet är fullt implementerat.

Kostnaderna för förberedelser och parallella kostnader för befintligt provsystem under införandeperioden föreslås finansieras genom att anslaget 1:15 Statligt stöd för stärkt kunskapsutveckling under utgiftsområde 16 Utbildning och universitetsforskning minskas.

Hur mycket beräknas kommunernas åtagande minska i enlighet med den kommunala finansieringsprincipen?

Anslaget 1:1 Kommunalekonomisk utjämning under utgiftsområde 25 Allmänna bidrag till kommuner beräknas kunna minskas med drygt 450 miljoner kronor per år när kommunerna inte längre ansvarar för rättning av nationella prov. Besparingen som kan användas för finansiering beräknas till drygt 360 miljoner kronor per år.

Summary

The purpose of the public inquiry on fair and reliable grades is to analyse and propose changes to the grading system and the system for grade point average (GPA) calculation to be used for selection of students to upper secondary and tertiary education. The aim of the proposals is to ensure that grades and GPA-based selection from lower secondary school, special needs school and upper secondary school are reliable, comparable and fairly reflect students' subject knowledge. In this way, they can serve as a legally sound and legitimate instrument for selection to the next education level.

The current criterion-referenced grading system is not designed to provide fair and reliable grades

Today, grades are not fair and reliable. There is also the problem that the requirements for a given grade vary over time (grade inflation or grade deflation). This distorts admissions and selection to upper secondary and higher education. For example, the most capable students are not always selected for admission to the most attractive study programmes. Moreover, students attending a school applying lenient grading standards may qualify, while students with equivalent knowledge at another school may not because the teachers' grading standards are stricter there.

The fundamental problem with the current grading system is that it lacks independent reference points and thus grades are not comparable across schools. In addition, market forces incentivise further unequal grading and contribute to grade inflation.

In the current system, grades are awarded by individual teachers. In some subjects, national tests provide support in the form of test grades to be *specifically considered* by teachers. However, teachers

cannot be expected to interpret grading criteria and assess students' performances – or apply *specific consideration* of test results – in the same way across all schools in the country.

On the other hand, teachers are good at predicting how students will perform overall at the next level of the education system because teachers who have taught students over a longer period possess a great deal of valuable information about student performance. For this reason, it is wise to take advantage of the valuable information contained in the teacher-awarded grades when calculating the GPA. To do so, grades from different schools need to be made comparable, which they are not today.

Sweden stands out internationally

As part of the committee work, we have analysed the grading systems in other countries comparable to Sweden, and in education systems with very good results in international large-scale assessments (ILSA). We have not found any other country where grading is so decentralised that eligibility for the next education level is determined by individual teachers' grades or where students can be admitted on GPAs solely based on teachers' assessments. There are elements of teacher-awarded grades in many other countries too, but generally only in combination with independent and centrally marked exams.

The central exam system is also different in Sweden than in comparable countries. In other countries, students' responses on national exams are rarely marked by teachers at the students' own schools and considered by teachers in their grading. Usually, central exams are independent measurements alongside teachers' grading. There are education systems where exam results are weighted mechanically as part of the GPA. There are also systems where exams are used to calibrate teacher-awarded grades on a subject-by-subject basis at the school level, or reported separately, or function as stand-alone examinations.

The current Swedish system for national tests lacks central guidance for what weight the exam result should carry in teachers' grading. National tests are intended to assist teachers in grading and thereby enable equal grading at the national level. Teachers

shall *give specific consideration to* the national test results at the student level when grading, but the interpretation and application of this provision is up to each teacher. This lack of central and formal regulation creates large variation in the use of the national tests, and we have learnt that teachers apply this guiding principle very differently.

Given these circumstances, it is not surprising that all conducted evaluations and analyses of the fairness and reliability of the Swedish criterion-referenced grading system point in the same direction, namely that the current system does not deliver grades that are comparable at the national level.

The criterion-referenced grading system was not designed to be a legitimate instrument for fair and reliable selection

When the criterion-referenced grading system was introduced in 1994, policymakers were already aware that it was not possible to achieve equal grades nationwide using national standards and grading criteria alone. However, this was not seen as a major problem, as grades were considered obsolete as a selection tool. Secondary and tertiary education was expanding at a record pace; everyone would soon be able to continue studying in the study programme of their choice. If a selection process was required for specific study programmes, this was expected to be solved by means of specific entry tests or the Swedish Scholastic Aptitude Test (SweSAT; *högskoleprovet*).

However, the optimistic forecast on which the criterion-referenced grading system was based was never realised. The voucher-based school choice reform and the grade-based admission to upper secondary school made grades more important than ever. The entrance requirement for upper secondary school (having achieved at least E in certain core subjects) determines whether an applicant can be admitted to a *national programme* at all. The entrance requirement for tertiary education is equally important for the students since they need a degree from upper secondary school and grades from specific subject levels. Grades have also become one of the

most central measures for the government and schools to evaluate school performance.

Our conclusion is that the current grading system is based on false premises and that reforms to achieve fair and comparable grading across students and across schools are crucial for the future legitimacy of the education system.

Unequal grades imply a system failure

The Swedish National Agency for Education, the Swedish Schools Inspectorate, the Swedish National Audit Office as well as leading education researchers have all concluded that the current criterion-referenced grading system does not enable teachers to ensure fair and reliable grades at the national level. The problems are inherent in the system and are not due to teachers being poorly trained in interpreting grading criteria and grading practice. Teachers can award fair grades within their own teaching groups, i.e., they are able to rank students' achievements according to different levels of knowledge. However, they cannot use the grading criteria to interpret student performance in a way that is consistent with the interpretations of all other teachers in all other schools across the country. In practice, different teachers use different benchmarks when grading. Each benchmark is the result of an individual teacher's interpretation of the grading criteria, based on his or her experience of how the individual teacher's students usually perform. This implies that a teacher who is used to teach high-performing students tends to apply higher standards than a teacher who is used to teach low-performing students. As a result, teachers do not award grades according to a common standard. The only possible common benchmarks are centrally marked national tests.

Models that can improve fairness and reliability of grades

We conclude that no country has a perfectly equivalent grading system; it would be utopian to presume that it would be possible to construct a grading system that is 100% fair. In the Swedish grading system there is a low degree of fairness and reliability, combined with a lack of centralised binding guidance regarding

the relationship between exams and grading. Thus there are good prospects for developing alternative grading models that provide a higher degree of fairness and reliability than today. We have evaluated different alternative models for grading and GPA calculation, both analytically and statistically, based on computer simulations, and qualitatively, based on focus-group interviews:¹

- *The final exam model* means that the grade in a subject is entirely determined by the student's results on a centrally marked final exam in the subject taken by all students. Teachers are thus completely detached from the determination of the GPA.
- *Teacher-adjusted subject-grades* means that teachers adjust the grades they themselves intended to award based on the school's average results in central final exams.
- *The combination model* means that a student's teacher-assigned grades are weighted together with his/her individual results from central final exams. Grades in subjects that do not have national tests may be weighted down.
- *Statistical moderation* of subject grades means that teachers award grades independently of students' final exam results. The grades are then adjusted, subject by subject, at the central level so that the school's average grade in each subject corresponds to the school's average exam score in the same subject. A weighted average can then be calculated based on the student's moderated grade and the student's individual exam score. This becomes the final grade for the subject.

Conclusions and basis for the proposals

The grading models have different advantages and disadvantages. In a school system where students in the final year of the lower or upper secondary school study a limited number of subjects, statistical moderation can accomplish a substantially greater degree of fairness and reliability compared to the current Swedish system. However, relying entirely on centralised exams as a basis for grading is not optimal, as such exams only measure a student's

¹ All evaluated models are described in more detail in the final section of this summary.

subject knowledge at one single point in time, merely covering some of the aspects of the curriculum.

A general problem is that all models mentioned above are designed to handle grades subject by subject. This is not optimal for the Swedish secondary school system where all students study many different subjects. Moreover, in upper secondary school, students can study subjects at different levels, and it is not always decided beforehand which level will be the final one for each student. Given this rather unique profile of the Swedish school system, where students retain a subject breadth in upper secondary school, moderation of grades for individual subjects is less suitable. The breadth of subjects in upper secondary education is something that is generally perceived as positive and worth preserving and should not be abandoned to achieve a fair and reliable grading system. Instead, we have sought a solution that achieves fairness and reliability while preserving breadth.

We therefore propose an approach where the overall GPA, not individual subject grades, is *calibrated* in order to achieve fair, reliable and comparable GPAs across schools. GPAs are used for selection to the next education level, so these GPAs, not individual grades, need to be fair and comparable across schools.

Our conclusion is that the best proposal for a new grading and GPA-model for Sweden requires the following key elements:

- **The informational value of teacher grades:** Teachers possess valuable information about students' overall knowledge, therefore the final grade and GPA should also reflect this information.
- **National final exams as a common measure:** Teacher-awarded grades are not comparable across schools; they need to be translated to a common scale: centrally marked, standardised, national exams.
- **Anchoring of grade averages by exams:** A school's grade average must be anchored to the school's average exam score.
- **Grades and exams as independent measurements:** National final exam results should be independent measurements of students' individual knowledge. Teachers should therefore award grades independently of students' results on these exams.

- **Annual standardisation to make results equivalent:** Annual standardisation of every exam and form ('edition' of a test or exam) ensures that exam scores are comparable regardless of fluctuating difficulty of exams in different subjects or different forms of the same exam. Thus, different student cohorts are treated equally regardless of varying levels of difficulty between different subjects or forms in each subject over time.
- **Centralised calibration:** A model where calibration by means of statistical moderation is conducted centrally provides a higher degree of fairness and reliability than if teachers themselves adjust their grades according to exam results. It also reduces the workload for teachers.
- **A numerical, more detailed, and symmetric grading scale:** A greater number of grade points will make use of more information about the students' knowledge levels. It also increases the possibility of differentiation of students' results over the whole grading scale and thus improve the grades' selection function.

It is effective to retain the part of the Swedish admissions system that mainly bases selection on applicants' overall GPA, i.e., how well applicants have done in their studies overall. We therefore propose that instead of calibrating grades in each individual subject, the average of the teacher-awarded grades is calibrated.

We propose a GPA calibration model

The aim is to ensure that students' GPAs from lower and upper secondary school, which are used for admission and selection when applying for further studies, are fair and reliable and thus comparable across schools. This is achieved using both teacher-awarded grades and students' results in national final exams. This is what the proposed process looks like, step by step:

1. Teachers award grades based on their own assessment records. Grades serve as direct feedback to students and their parents.
2. The teacher-awarded grades form the basis for the calculation of an *individual average grade value*.

3. An *average grade value* for the school/programme school² is calculated based on the students' individual average grade values.
4. Students take several *national final exams* in lower and upper secondary schools, respectively. A student's exam scores from all his/her final exams are added up to an overall *individual average exam score*.
5. An *average exam score* for the school/programme school is calculated based on the students' individual exam scores.
6. *The average grade value* of the school/programme school is compared to the *average exam score* of the school/programme school. The difference forms the basis for calibration.
7. Students' individual average grade values are *calibrated* so that the mean level and distribution of the average grade values at the school/programme school level align with the corresponding mean level and distribution of the exam scores of the school / programme school.
8. The student's *calibrated grade value* (70%) and the student's average *individual exam score* (30%) are then weighted together to form a GPA used for selection and admission.

Schools will need to report teacher-awarded grades to the National Agency for Education. The remaining steps, i.e., calculation of grade values through calibration and GPA calculation can then take place centrally at the National Agency for Education, which will also have a database containing the national final exam results.

We expect instances where students' grades cannot be calibrated, where national final exams cannot be conducted, and cases that require manual handling by the National Agency for Education. These instances have to be handled separately.

Eligibility for national programmes in upper secondary education is proposed to be based on that the applicant has a minimum GPA of 4. For tertiary education, basic eligibility should be based on upper

² A programme school is defined by the students at the school who are studying the same upper secondary programme. An upper secondary school could therefore consist of several programme schools, one for each programme.

secondary school graduation, grades and exam scores of level 4 in certain subjects.

A numerical and symmetric grading scale

The problem with the current grading scale

One criticism of today's calculation of GPAs is that half the grading scale, i.e., 1–9, is not used. The current grading scale A–F also lacks symmetry, i.e., the distance differs between the grades when the letters are given numerical values (F = 0 points; E = 10; D = 12.5; C = 15; B = 17.5; A = 20). The 10-point difference between F and E is the same as the difference between all grades from E to the highest grade, A. This means that an unfairly awarded F or E will have a greater impact on the calculation of a GPA than an unfairly awarded A–D. The asymmetry, that there is a 10-point difference between F and E but only a 2.5-point difference between the other grades, therefore distorts the proposed calibration process.

Ten grade points and no strict threshold for a pass mark

The proposed model requires a numerical grading scale that is symmetric. Grades range from 1–10, where 1 is the lowest grade and 10 the highest. We suggest specifying the different levels in the grade scale. There is also an *acceptable knowledge level*, but in contrast to today, it will also be possible to award grades to knowledge levels below the acceptable knowledge level. The grade levels are the following:

- 1–3 less than acceptable knowledge level
- 4–5 acceptable knowledge level
- 6–7 good knowledge level
- 8–9 very good knowledge level
- 10 excellent knowledge level

In this way, the level of the student's knowledge and skills can be specified even when it is below the acceptable level. A *compensatory grading principle* is also proposed. This means that a higher level of

knowledge in one aspect of a subject can compensate for a lower level of knowledge in another aspect.

Teachers should no longer base their grading on an assessment of whether a student fulfils certain grading criteria. Instead, teachers should base grading on an assessment of how the student's knowledge level relates to the purpose, goals and core content of the subject for the different stages, (year) grades, or years of upper secondary education and, based on the grading criteria, award the grade that best corresponds to the student's level of knowledge.

There are several reasons for a 1–10-point grading scale. First, it allows for the use of the full numerical scale. This is highly relevant for the grades used for admission and selection. The 1–10-point scale introduces three grades below the *acceptable* levels and increases the number of acceptable grades by two compared with the current system, i.e., from five to seven. This provides a slight increase, enabling differentiation of students based on their different levels of knowledge. However, there is a limit to how many grade levels it is appropriate and reasonable for teachers to differentiate between when grades are criterion-referenced.

The grading scale aims to increase precision in relation to the GPA calculation and calibration, where the GPA is based on many subject grades. A 1–10-point grading scale can preserve more information about students' knowledge and the consequences of a student receiving one point higher or lower grade than they deserve are minor. We have conducted computer simulations showing that a 1–10-point grading scale results in greater grading fairness and reliability, regardless of other elements of the grading model. This means that the proposed grading scale on its own would increase fairness and reliability even if it was introduced in the current grading system.

A new system for national final exams

In year 9 of lower secondary school and year 10 of special needs school, it is proposed that each student takes five national final exams. Upper secondary school students will take five to eight national final exams. For upper secondary school, the exam subjects will vary by type of programme. All exams need to be taken in a

digital platform and the responses will be marked centrally. Exam sessions are proposed to be held two times at the end of each spring semester – one regular and one repeat session for those who were absent.

Teachers in exam subjects will no longer be obliged to consider exam results in their grading. Instead, each student's individual exam score will be an automatically weighted component of the final GPA. This is particularly important to motivate students to take all final exams. All results on final exams will contribute to increasing the student's GPA. It will be possible to re-take final exams for additional eligibility and competitive purposes.

As exam scores will no longer be considered by teachers in their own grading, the central marking does not have to be completed before the teacher-awarded grades are finalised. Central marking is therefore expected to take place mainly after the end of lower and upper secondary school spring semesters. The student's exam results will be reported directly to the student, as in many other countries.

Final exams to be used in the new exam system need to be stable over time, i.e., the level of difficulty should vary as little as possible. Exam results, at group and subject levels, will be made available to schools afterwards. To this end, systematic deliberation by teachers is called for. This means that headmasters and teachers can analyse the exam results in relation to the school's local teacher grading, to minimize the difference between teacher-awarded grades and exam results in the future. It will be in the interest of schools to make reasonably accurate estimations of the expected level of their own students relative to the national average. Thereby they can avoid major upward or downward calibration of their students' GPAs.

Assessment deliberation for fair and reliable grading within schools and programme schools

The GPA calibration becomes more reliable the larger the groups of students covered. We suggest that calibration should be conducted at school unit level for lower secondary schools and at programme school level for upper secondary education. Special rules for the GPA calculation are proposed for special needs schools and adult

education. Today, teachers in the same school can apply different standards for the same grade in a subject. In the future, teachers teaching the same subject and programme in the same school will need to reach consensus. Otherwise, inequality within schools or programme schools leads to unfair calibration. We therefore propose that the headmaster should be responsible for ensuring that subject-specific deliberations are held and that teachers are given time to cooperate on grading regarding students whose grade averages are to be calibrated together.

These deliberations should result in a shared understanding of which grade to apply for the respective knowledge levels attained. Calibration will then address comparability at the national level and across schools. The professional assessment by teachers remains central, but assessment deliberations are required to ensure fair and reliable grades within schools. Deliberations are only required when two or more teachers teach the same subject in a lower secondary school (in ninth grade) or within the same programme in an upper secondary school.

Adult education requires its own model

Adult education, *Komvux*, is unique in its flexibility, offering opportunities for adult learners to study for obtaining an upper secondary degree as well as single subjects, e.g., to supplement qualifications for extended eligibility. In the current organisation there are no fixed teaching groups to calibrate grade averages against.

Reports and analyses, notably from the Swedish Schools Inspectorate, indicate that teacher-awarded grades generally are less fair and reliable in *Komvux* than in upper secondary schools. We conclude that the prospects for fair and reliable teacher-awarded grading in adult education are less favourable than for other forms of education, particularly since the implementation often is outsourced to private for-profit organisations. Limited lecture time combined with a lack of teacher-student-interaction, e.g., due to distance learning, impairs conditions for fair and reliable grades.

Against this background, we propose that for Komvux, GPAs used for selection, should be based on national final exam results only. The national final exams and exam period will be the same for upper secondary school and Komvux. However, we suggest that Komvux has an additional exam period at the end of the autumn semester. For the most common subjects, we also propose an additional reserve session. This means that the teacher-awarded grades from Komvux will not be used for admission and selection to higher education; instead, a Komvux GPA will be based entirely on national final exam results. However, teacher-awarded grades will still be needed for those who want to obtain a complete upper secondary degree from Komvux and to provide information to the student and his or her future employers.

The new system should be implemented gradually

We propose that the new grading scale and the assessment deliberations should be introduced from the autumn semester of 2027, followed by the new national final exam system from the spring semester of 2028. In compulsory and special needs school the introduction of the new grading system should be synchronised with the introduction of a ten-year compulsory school in 2028. This means that the new grades will be awarded in autumn 2028 to students beginning school, year 8 (9 in the new system) in compulsory school and year 9 (10 in the new system) in special needs school, in order to be given final grades in spring 2030 according to the new scale. In upper secondary school, the new grade scale will be introduced for students beginning in autumn 2027. GPA calibration will be applied for the first time in the spring of 2030 for students who complete year 9 (10 in the new system and 11 in the new system for special needs school) of lower secondary school and year 3 of upper secondary school. National final exams will be introduced for adult education, Komvux, from the spring of 2030. From 2032 and onwards, the proposed changes are expected to impact positively on central government finances.

Summary of the evaluation of alternative grading models

Final exams

Admission to further education solely based on exam results provides identical conditions for students and efficiently bars grade inflation. However, our statistical evaluations show that final exams are associated with reliability problems. This is due to a large measurement uncertainty resulting from the fact that the grade in each subject is determined by a single exam.

The use of exams in practical-aesthetic (PREST) and vocational subjects creates organisational, financial and measurement challenges for standardised exams. Hence, grades in these subjects must be handled separately or be excluded from the GPA calculation.

Even if it was possible to construct exams in all subjects, it would be logistically difficult to have each student sit exams in 16 subjects in lower secondary school and 20–25 courses (from autumn 2025, courses will be called *levels in subjects*) in upper secondary education. An unmitigated exam model would therefore likely imply a reduction of the number of subjects included in the GPA calculation, resulting in an unwanted narrowing of the curriculum. Furthermore, many students are already stressed by today's national tests and they are sceptical of GPAs based completely on final exams.

Teacher-adjusted subject-grades

Teacher-adjusted subject-grades means that teachers themselves adjust student grades based on the school's average results on the national final exams. This means that national final exams need to be finalized and marked well in advance of the grading. This is a model where teachers and schools themselves adjust their grading in all subjects in relation to, for example, the performance of the student cohort in national final exams in a smaller number of subjects. The model results in fair and reliable grades for the subjects that have national final exams. However, as with the final exam model, challenges arise in subjects without national final exams. The model also requires monitoring and penalties for schools that manage the adjustment incorrectly.

At upper secondary level, the model becomes unmanageable with the Swedish course-/level-based system where it is not known in advance which level in a subject will be the student's final level. Students would therefore have to sit many national final exams. This in turn could increase stress and reluctance to continue studying those subjects that have national final exams at additional levels.

Moreover, teachers would have to lower or raise the grades by one full point, e.g., from 7 to 6; in practice, individual students thus would have grades lowered if the group's average grade level is too high in relation to the exam results. A further disadvantage is that it is deemed impossible to get teachers to properly consider *the dispersion* in grades. Thus, one important aspect of unfair grading *within* schools cannot be properly addressed.

We deem that a teacher-adjusted model is difficult to legitimise, even if the system eliminates risks of fraud and faults. Furthermore, we have not found any examples of other countries using teacher-adjusted subject-grades. However, Sweden had a similar model between 1962 and 1994 in lower secondary education and between 1966 and 1995 at upper secondary level.

Combining grades and exams

In the combination model, teacher-awarded grades are not adjusted in any way, but an individual student's grades are weighted together with his or her results on national final exams. Grades in subjects that do not have exams may be downgraded or included in a GPA calculation even though they are not adjusted.

The inequality of GPAs is partly reduced with this model, but it is not eliminated because the teacher-awarded grade part is still not comparable across schools. Thus, the unequal grading between schools is only mitigated. Moreover, in a marketised system, there is a greater risk that the teacher-awarded grades would rise sharply to compensate for the fact that the teacher-awarded grades would no longer entirely determine the GPA.

We believe that a combination model can work reasonably well in school systems, such as Denmark's and Norway's (which have a combination model), that are not characterised by full-fledged marketisation and school choice as in Sweden. These aspects of the

Swedish system incentivise schools to profile themselves by awarding higher grades than justified by the knowledge level attained by their students. We also deem the combination model to be at odds with some of the government's instructions to this inquiry, namely, to reduce grade inflation and increase fairness and reliability also in subjects not covered by national exams.

Statistical moderation of subject grades

Statistical moderation of subject grades means that teachers award grades independently of students' final national exam results. These grades are then moderated by subject at the central level so that the school's average grade in each subject corresponds to the school's average exam result in that subject. The dispersion in grades is also moderated to match the dispersion in exam results. A weighted average is then calculated from the student's moderated grade and the student's individual exam score. This becomes the final grade for the student in each subject.

Inspiration comes primarily from New South Wales, Australia, which applies a similar model for upper secondary schools. A crucial difference compared to the Swedish upper secondary school system is that students in New South Wales have far fewer subjects during the final years of their secondary education (5–6 subjects). This makes it feasible to moderate all subjects by final exam results. Data simulations carried out by the National Agency for Education and ourselves show that statistical moderation produces the best outcome in terms of fairness and reliability of all the evaluated models, in subjects with national final exams. However, applying this model to the Swedish lower or upper secondary school system poses the same problems as for a final exam model and a teacher-adjusted subject-grade model; how to deal with subjects without national final exams.

DEL 1

Författningsförslag

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

Härigenom föreskrivs i fråga om skollagen (2010:800)¹

dels att 13 kap. 21 a §, 16 kap. 31 och 32 §§, 17 kap. 10, 17, 20, 23–26, 30 och 35 §§, 20 kap. 37 a § ska upphöra att gälla,

dels att rubriken närmast före 17 kap. 35 § ska utgå,

dels att 3 kap. 2, 5, 7, 10 och 12 i §§, 7 kap. 5, 14 och 15 §§, 10 kap. 12, 13, 17, 19, 20, 20 a, 21, 22, 23 a-b, 31 a och 35 §§, 11 kap. 15, 16, 16 a, 20, 22, 23, 23 a, 30 a och 34 §§, 12 kap. 12, 13, 13 a, 17, 19, 20, 20 a och 21 §§, 13 kap. 12, 13, 18, 20, 21, 21 b §§, 15 kap. 8 a, 11, 22, 24, 25, 25 a, 26, 30 a-b, 31 a, 32 a, och 33 §§, 16 kap. 24, 27-30, 33 och 34 §§, 17 kap. 2–4, 8, 11–14, 16, 19, 21, 26 a, 28 och 29 §§, 17 a kap. 14 och 15 §§, 18 kap. 4 och 23–25 §§, 19 kap. 25 §, 20 kap. 35 a, 36–38 och 40 a–b §§, 22 kap. 13, 14, 17 och 18 §§, 29 kap. 28 § ska ha följande lydelse,

dels att det ska införas två nya paragrafer, 3 kap. 22 § och 29 kap. 19 b § och närmast före 3 kap. 22 § en ny rubrik av följande lydelse.

¹ Senaste lydelse av 13 kap. 21 a § 2017:1104.

Senaste lydelse av 16 kap. 31 § 2018:749.

Senaste lydelse av 17 kap. 10 § 2018:749.

Senaste lydelse av 17 kap. 17 § 2019:947.

Senaste lydelse av 17 kap. 20 § 2018:749.

Senaste lydelse av 17 kap. 23 § 2022:1089.

Senaste lydelse av 17 kap. 24 § 2018:749.

Senaste lydelse av 17 kap. 25 § 2018:749.

Senaste lydelse av 17 kap. 30 § 2018:749.

Senaste lydelse av 17 kap. 35 § 2018:749.

Senaste lydelse av 20 kap. 37 a § 2022:147.

*Nuvarande lydelse**Föreslagen lydelse***3 kap.****2 §²**

Alla barn och elever i samtliga skolformer och i fritidshemmet ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål.

Elever som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att *uppfylla de olika betygs-kriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som gäller*, ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser.

Elever som lätt *uppfyller de betygs-kriterier* eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.

Elever som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll* ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser.

Elever som lätt *tillgodogör sig kunskaper som minst motsvarar betygs-kriteriet godtagbara kunskaper* eller lätt *uppfyller de kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas* ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.

5 §³

Om det inom ramen för undervisningen, genom användning av ett nationellt kartläggningsmaterial eller ett nationellt bedömningsstöd, resultatet på ett nationellt prov eller uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att

Om det inom ramen för undervisningen, genom användning av ett nationellt kartläggningsmaterial eller ett nationellt bedömningsstöd, resultatet på ett nationellt prov eller uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att

² Senaste lydelse 2022:146.

³ Senaste lydelse 2022:146.

en elev inte kommer att *uppfylla de betygskriterier* eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas, och inte annat följer av 7 §, ska eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen.

en elev inte kommer att *tillgoda-göra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper* eller att *en elev inte kommer att uppfylla de kriterier* för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas, och inte annat följer av 7 §, ska eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen.

Stödet ska ges med utgångspunkt i elevens utbildning i dess helhet, om det inte är uppenbart obehövligt.

Detta gäller elever i samtliga skolformer och i fritidshemmet.

7 §⁴

Om det inom ramen för undervisningen, genom användning av ett nationellt kartlägningsmaterial eller ett nationellt bedömningsstöd, resultatet på ett nationellt prov eller uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att *uppfylla de betygskriterier* eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas, trots att stöd har getts i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen enligt 5 §, ska detta anmälas till rektorn. Detsamma gäller om det finns särskilda skäl att anta att sådana anpassningar inte skulle

Om det inom ramen för undervisningen, genom användning av ett nationellt kartlägningsmaterial eller ett nationellt bedömningsstöd, resultatet på ett nationellt prov eller uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att *tillgoda-göra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper* eller att *en elev inte kommer att uppfylla de kriterier* för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas, trots att stöd har getts i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen enligt 5 §, ska detta anmälas till

⁴ Senaste lydelse 2022:724.

vara tillräckliga. Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation.

rektorn. Detsamma gäller om det finns särskilda skäl att anta att sådana anpassningar inte skulle vara tillräckliga. Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation.

Samråd ska ske med elevhälsan, om det inte är uppenbart obehövligt.

Om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd, ska han eller hon ges sådant stöd.

Vid skolenheter där utbildningen är begränsad till att avse elever som är i behov av särskilt stöd (resursskolor) gäller i stället för första–tredje styckena att varje elev vid resursskolan ska ges särskilt stöd.

Det särskilda stödet ska ges med utgångspunkt i elevens utbildning i dess helhet, om det inte är uppenbart obehövligt.

Bestämmelserna i första–tredje styckena och i 9–12 §§ ska inte tillämpas, om en elevs stödbehov bedöms kunna tillgodoses genom en åtgärd till stöd för nyanlända och andra elever vars kunskaper har bedömts enligt 12 c §.

10 §⁵

För en elev i grundskolan, anpassade grundskolan, specialskolan och sameskolan ska det särskilda stödet ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att *uppfylla de betygskriterier* eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas.

För en elev i grundskolan, anpassade grundskolan, specialskolan och sameskolan ska det särskilda stödet ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper* eller *för att eleven ska ha möjlighet att uppfylla de* kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas.

⁵ Senaste lydelse 2022:1315.

12 i §⁶

En nyanländ elev, som har tagits emot inom skolväsendet i högstadiet i grundskolan, anpassade grundskolan eller specialskolan och vars kunskaper har bedömts enligt 12 c §, ska få studiehandledning på modersmålet om det inte är uppenbart obehövt. Studiehandledningen ska syfta till att ge eleven förutsättningar att *uppfylla de betygs-kriterier* eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas.

Studiehandledningen får ges på elevens starkaste skolspråk, om det är ett annat än modersmålet.

En nyanländ elev, som har tagits emot inom skolväsendet i högstadiet i grundskolan, anpassade grundskolan eller specialskolan och vars kunskaper har bedömts enligt 12 c §, ska få studiehandledning på modersmålet om det inte är uppenbart obehövt. Studiehandledningen ska syfta till att ge eleven förutsättningar att *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygs-kriteriet godtagbara kunskaper* eller ge eleven förutsättningar att *uppfylla* kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas.

Göra om nationella slutprov

22 §

Den som vill göra nationella slutprov ska ha rätt att genomföra nationella slutprov även efter avslutad utbildning. Regeringen eller den myndighet regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om genomförande av nationella slutprov. Sådana föreskrifter får innebära en inskränkning av rätten att genomföra slutprov.

Regeringen får trots bestämmelser i denna lag om avgiftsfrihet meddela föreskrifter om skyldighet för den som på nytt vill genomföra

⁶ Senaste lydelse 2022:1315.

ett nationellt slutprov att betala en avgift som tillfaller huvudmannen.

7 kap.

5 §⁷

Barn som på grund av att de har en intellektuell funktionsnedsättning inte bedöms ha förutsättningar att *uppfylla sådana betygskriterier* eller kriterier för bedömning av kunskaper som gäller för grundskolan och som minst ska uppfyllas, ska tas emot i anpassade grundskolan.

Barn som på grund av att de har en intellektuell funktionsnedsättning inte bedöms ha förutsättningar att *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper* eller *inte bedöms ha förutsättningar att uppfylla sådana* kriterier för bedömning som gäller för grundskolan och som minst ska uppfyllas, ska tas emot i anpassade grundskolan.

Frågan om mottagande i anpassade grundskolan prövas av barnets hemkommun. Ett beslut om mottagande i anpassade grundskolan ska föregås av en utredning som omfattar en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning. Samråd med barnets vårdnadshavare ska ske när utredningen genomförs.

Om barnets vårdnadshavare inte lämnar sitt medgivande till att barnet tas emot i anpassade grundskolan, ska barnet fullgöra sin skolplikt enligt vad som gäller i övrigt enligt denna lag. Ett barn får dock tas emot i anpassade grundskolan utan sin vårdnadshavares medgivande, om det finns synnerliga skäl med hänsyn till barnets bästa.

14 §⁸

Om eleven före den tidpunkt som framgår av 12 eller 13 § *uppfyller de betygskriterier som minst ska uppfyllas* för den skolform där eleven fullgör sin skolplikt, upphör skolplikten.

Om eleven före den tidpunkt som framgår av 12 eller 13 § *tillgodogör sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper* för den skolform där eleven fullgör sin skolplikt, upphör skolplikten

⁷ Senaste lydelse 2022:1315.

⁸ Senaste lydelse 2022:146.

Frågan om skolpliktens upphörande enligt första stycket prövas av hemkommunen. För en elev som går i specialskolan prövas frågan av Specialpedagogiska skolmyndigheten.

15 §⁹

En elev i grundskolan, anpassade grundskolan eller specialskolan har rätt att slutföra den högsta årskursen, även om skolplikten upphör dessförinnan.

En elev i grundskolan, anpassade grundskolan eller specialskolan har också rätt att efter skolpliktens upphörande slutföra utbildningen under ytterligare två år, om eleven inte har *uppfyllt de betygskriterier* eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas för respektive skolform. En elev i anpassade grundskolan har under denna tid rätt till minst 800 timmars undervisning utöver den i 11 kap. 7 § första stycket garanterade undervisningstiden, om eleven inte dessförinnan *uppfyllt betygskriterierna* eller kriterierna för bedömning av kunskaper.

En elev i grundskolan, anpassade grundskolan eller specialskolan har också rätt att efter skolpliktens upphörande slutföra utbildningen under ytterligare två år, om eleven inte *har tillgodogjort sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper* eller *inte har uppfyllt de* kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas för respektive skolform. En elev i anpassade grundskolan har under denna tid rätt till minst 800 timmars undervisning utöver den i 11 kap. 7 § första stycket garanterade undervisningstiden, om eleven inte dessförinnan *tillgodogjort sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper* eller *uppfyllt* kriterierna för bedömning av kunskaper.

⁹ Senaste lydelse 2022:1315.

10 kap.

12 §¹⁰

Minst en gång varje termin ska läraren, eleven och elevens vårdnadshavare ha ett utvecklingsamtal om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas samt om vilka insatser som behövs för att eleven ska *uppfylla betygs-kriterierna eller kriterierna för bedömning av kunskaper* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen. Informationen vid utvecklingssamtalet ska grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i förhållande till läroplanen *och betygskriterierna eller kriterierna för bedömning av kunskaper i de ämnen som eleven får undervisning i.*

Utvecklingssamtal ska i vissa fall resultera i ett sådant åtgärdsprogram som avses i 3 kap. 9 §.

13 §¹¹

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

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till *kriterierna för bedömning av kunskaper eller betygskriterierna för årskurs 6* i de ämnen som eleven får undervisning i, och

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *uppfylla kriterierna för bedöm-*

Minst en gång varje termin ska läraren, eleven och elevens vårdnadshavare ha ett utvecklingsamtal om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas samt om vilka insatser som behövs för att eleven ska *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen. Informationen vid utvecklingssamtalet ska grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i förhållande till läroplanen.

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll* i de ämnen som eleven får undervisning i, och

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *tillgodogöra sig kunskaper i för-*

¹⁰ Senaste lydelse 2022:146.

¹¹ Senaste lydelse 2022:146.

ning av kunskaper eller betygs- hållande till ämnets syfte och cen- kriterierna för årskurs 6 och i trala innehåll och i övrigt ut- övrigt utvecklas så långt som vecklas så långt som möjligt inom ramen för läro- inom ramen för läroplanen. planen.

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

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

Om ett åtgärdsprogram ut- arbetas behöver inte den skrift- ligen individuella utvecklings- planen innehålla en sammanfatt- ning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att *uppfylla kriterierna för be- dömning av kunskaper eller betygs- kriterierna för årskurs 6.*

Om ett åtgärdsprogram ut- arbetas behöver inte den skrift- ligen individuella utvecklings- planen innehålla en sammanfatt- ning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll.*

Om en elev ges betyg i årskurs 4 och 5 gäller inte skyldigheten enligt första stycket i de aktuella årskurserna.

17 §

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

Betyg betecknas med ett heltal på en skala 1–10. Högsta betyg betecknas med 10 och lägsta betyg med 1.

19 §¹²

När betyg sätts innan ett ämne har avslutats, ska betygs-sättningen bygga på en bedömning av de kunskaper som eleven inhämtat i ämnet till och med den aktuella terminen. Läraren ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *de betygs-kriterier som gäller för ämnet och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Samtliga kriterier för betyget E ska dock vara uppfyllda för att eleven ska kunna få ett godkänt betyg.*

Vid bedömningen ska elevens kunskaper

1. i årskurs 4 och 5, om betyg sätts i dessa årskurser, ställas i relation till de kunskaper som en elev ska ha uppnått vid betygs-tillfället i förhållande till betygs-kriterierna för årskurs 6,

2. i årskurs 6 ställas i relation till de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till betygs-kriterierna för årskurs 6, och

3. efter årskurs 6 ställas i relation till de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till betygs-kriterierna för årskurs 9.

När betyg sätts innan ett ämne har avslutats, ska betygs-sättningen bygga på en bedömning av de kunskaper som eleven inhämtat i ämnet till och med den aktuella terminen. Läraren ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygs-kriterierna sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.*

¹² Senaste lydelse 2022:146

20 §¹³

När betyg sätts efter det att ett ämne har avslutats ska läraren göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *de betygskriterier som gäller för ämnet och* sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. *Samtliga kriterier för betyget E ska dock vara uppfyllda för att eleven ska kunna få ett godkänt betyg.*

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om betygskriterier.

När betyg sätts efter det att ett ämne har avslutats ska läraren göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper och i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna* sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.

Regeringen kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om betygskriterier.

20 a §¹⁴

Vid betygssättning enligt 19 och 20 §§ i ett ämne som det ges ett nationellt prov i ska elevens resultat på det provet särskilt beaktas. Provresultatet eller resultat på delprov ska dock inte särskilt beaktas om det finns särskilda skäl.

Vid betygssättning i årskurs 9 ska det inom varje skolenhet genomföras bedömningsråd mellan lärare som undervisar i samma ämne. Syftet med bedömningsråden är att öka betygens likvärdighet inom respektive ämne.

Rektorn ansvarar för att bedömningsråd genomförs.

21 §¹⁵

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 19 och 20 §§ bortses från enstaka delar av *betygskriterierna för årskurs 6 eller 9.*

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 19 och 20 §§ bortses från enstaka delar av *ett ämnes syfte och centrala innehåll.*

¹³ Senaste lydelse 2022:146.

¹⁴ Senaste lydelse 2017:1104.

¹⁵ Senaste lydelse 2022:146.

Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna *uppfylla betygsriterierna för ett visst betyg*.

Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna *tillgodogöra sig dessa delar*.

22 §

I fall där ett *icke godkänt* betyg sätts i ett avslutat ämne ska en skriftlig bedömning av elevens kunskapsutveckling i ämnet ges. Av bedömningen får också de stödåtgärder som har vidtagits framgå. Bedömningen ska undertecknas av läraren.

I fall där ett *betyg 1–3* sätts i ett avslutat ämne ska en skriftlig bedömning av elevens kunskapsutveckling i ämnet ges. Av bedömningen får också de stödåtgärder som har vidtagits framgå. Bedömningen ska undertecknas av läraren.

Om det enligt 18 § inte kan sättas betyg i ett avslutat ämne, får de stödåtgärder som har vidtagits framgå av beslutet.

23 a §¹⁶

En huvudman ska, om annat inte följer av andra stycket, erbjuda lovskola till elever som har avslutat årskurs 8 och som riskerar att i nästa årskurs inte *uppfylla betygsriterierna för betyget E* i ett eller flera ämnen och som därigenom riskerar att inte uppnå behörighet till ett nationellt program i gymnasieskolan. Lovskolan ska anordnas i juni samma år som eleven har avslutat årskurs 8 och uppgå till sammanlagt minst 50 timmar. Tiden för lovskola ingår inte i den minsta totala undervisningstiden enligt 5 §.

En huvudman ska, om annat inte följer av andra stycket, erbjuda lovskola till elever som har avslutat årskurs 8 och som riskerar att i nästa årskurs inte *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygsriteriet godtagbara kunskaper* i ett eller flera ämnen och därigenom riskerar att inte uppnå behörighet till ett nationellt program i gymnasieskolan. Lovskolan ska anordnas i juni samma år som eleven har avslutat årskurs 8 och uppgå till sammanlagt minst 50 timmar. Tiden för lovskola ingår inte i den minsta totala undervisningstiden enligt 5 §.

¹⁶ Senaste lydelse 2022:146.

En huvudman får från ett erbjudande enligt första stycket räkna av den tid som eleven deltagit i lovskola som huvudmannen frivilligt anordnat från och med augusti det år eleven påbörjar årskurs 8 till och med vårterminen påföljande år. Om eleven har deltagit minst 50 timmar i sådan undervisning behöver huvudmannen inte lämna något erbjudande enligt första stycket.

23 b §¹⁷

En huvudman ska erbjuda lovskola till elever i årskurs 9 som riskerar att inte *uppfylla betygskriterierna för betyget E* i ett eller flera ämnen och som därigenom riskerar att inte uppnå behörighet till ett nationellt program i gymnasieskolan. Lovskolan ska anordnas på loven under läsåret och uppgå till sammanlagt minst 25 timmar.

En huvudman ska också, om inte annat följer av fjärde stycket, erbjuda lovskola till elever som har avslutat årskurs 9 utan att ha uppnått behörighet till ett nationellt program i gymnasieskolan. Lovskolan ska anordnas i juni samma år som eleven avslutat årskurs 9 och uppgå till sammanlagt minst 50 timmar.

Tiden för lovskola enligt första och andra styckena ingår inte i den minsta totala undervisningstiden enligt 5 §.

En huvudman får från ett erbjudande enligt andra stycket räkna av den tid som eleven deltagit i lovskola som huvudmannen

En huvudman ska erbjuda lovskola till elever i årskurs 9 som riskerar att inte *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper* i ett eller flera ämnen och därigenom riskerar att inte uppnå behörighet till ett nationellt program i gymnasieskolan. Lovskolan ska anordnas på loven under läsåret och uppgå till sammanlagt minst 25 timmar.

Tiden för lovskola enligt första stycket ingår inte i den minsta totala undervisningstiden enligt 5 §.

¹⁷ Senaste lydelse 2022:730.

frivilligt anordnat från och med augusti det år eleven påbörjar årskurs 9 till och med vårterminen påföljande år. Om eleven har deltagit minst 50 timmar i sådan undervisning behöver huvudmannen inte lämna något erbjudande enligt andra stycket.

31 a §¹⁸

En kommun får begränsa utbildningen vid en viss skolenhet till att avse elever som är i behov av särskilt stöd (resursskola). För en resursskola gäller inte 30 och 31 §§.

Kommunen ansvarar för att bedöma om en elev är i behov av sådant särskilt stöd som resursskolan erbjuder för att eleven ska kunna uppfylla de betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas eller för att eleven ska undvika svårigheter i sin skolsituation. Bestämmelser om särskilt stöd finns i 3 kap

Kommunen ansvarar för att bedöma om en elev är i behov av sådant särskilt stöd som resursskolan erbjuder för att eleven ska kunna tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper, för att eleven ska kunna uppfylla de kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas eller för att eleven ska undvika svårigheter i sin skolsituation. Bestämmelser om särskilt stöd finns i 3 kap.

Kommunen beslutar om placering av en elev vid en resursskola, efter ansökan av elevens vårdnadshavare. Ansökan får även göras av elevens rektor, om eleven är placerad vid en av kommunens skolenheter och elevens vårdnadshavare medger det.

Om det inte finns plats för alla sökande ska ett urval göras. Vid urval ska de elever som har störst behov av det särskilda stöd som resursskolan erbjuder prioriteras.

¹⁸ Senaste lydelse 2022:724.

35 §¹⁹

En fristående grundskola ska vara öppen för alla elever som har rätt till utbildning i grundskolan. Utbildningen får dock begränsas till att avse

1. vissa årskurser,
2. elever som är i behov av särskilt stöd (resursskola), eller
3. vissa elever som utbildningen är speciellt anpassad för.

Huvudmannen för en resursskola ansvarar för att bedöma om en elev är i behov av sådant särskilt stöd som resursskolan erbjuder för att eleven ska kunna *uppfylla de betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas* eller för att eleven ska undvika svårigheter i sin skolsituation. Bestämmelser om särskilt stöd finns i 3 kap.

Huvudmannen för en resursskola ansvarar för att bedöma om en elev är i behov av sådant särskilt stöd som resursskolan erbjuder för att eleven ska kunna *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper, för att eleven ska kunna uppfylla de kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas* eller för att eleven ska undvika svårigheter i sin skolsituation. Bestämmelser om särskilt stöd finns i 3 kap.

För en resursskola gäller inte 36 §. Om det inte finns plats för alla sökandentill en viss resursskola ska ett urval göras. Vid urval ska de elever som har störst behov av det särskilda stöd som resursskolan erbjuder prioriteras.

Huvudmannen behöver inte ta emot eller ge fortsatt utbildning åt en elev om hemkommunen har beslutat att inte lämna bidrag för eleven enligt 39 § tredje stycket.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om sådana speciellt anpassade utbildningar som avses i första stycket 3.

¹⁹ Senaste lydelse 2022:1104.

11 kap.

15 §²⁰

Minst en gång varje termin ska läraren, eleven och elevens vårdnadshavare ha ett utvecklingsamtal om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas samt om vilka insatser som behövs för att eleven ska *uppfylla betygskriterierna eller kriterierna för bedömning av kunskaper* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen. Informationen vid utvecklingssamtalet ska grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i förhållande till läroplanen *och betygskriterierna eller kriterierna för bedömning av kunskaper i de ämnen eller ämnesområden som eleven får undervisning i.*

Utvecklingssamtal ska i vissa fall resultera i ett sådant åtgärdsprogram som avses i 3 kap. 9 §.

16 §²¹

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

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till
 a) *kriterierna för bedömning av kunskaper eller betygskriterierna för årskurs 6 i de ämnen som eleven får undervisning i,*
 eller

b) *kriterierna för bedömning av kunskaper i de ämnesområden som eleven får undervisning i, och*

²⁰ Senaste lydelse 2022:146.

²¹ Senaste lydelse 2022:146.

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *uppfylla kriterierna för bedömning av kunskaper eller betygs-kriterierna för årskurs 6* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen.

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

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

Om ett åtgärdsprogram utarbetas behöver inte den skriftliga individuella utvecklingsplanen innehålla en sammanfattning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att *uppfylla kriterierna för bedömning av kunskaper eller betygs-kriterierna för årskurs 6*.

Om en elev ges betyg i årskurs 4 och 5 gäller inte skyldigheten enligt första stycket i de aktuella årskurserna.

16 a §²²

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

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till
- a) *betygskriterierna i ämnet,* a) *ämnets syfte och centrala innehåll,* eller
 - b) *kriterierna för bedömning av kunskaper i ämnesområdet, och*

²² Senaste lydelse 2022:146.

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *uppfylla betygskriterierna eller kriterierna för bedömning av kunskaper* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen i det ämnet eller ämnesområdet.

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

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

Om ett åtgärdsprogram utarbetas behöver inte den skriftliga individuella utvecklingsplanen innehålla en sammanfattning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att *uppfylla betygskriterierna eller kriterierna för bedömning av kunskaper*.

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen i det ämnet eller ämnesområdet.

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

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

Om ett åtgärdsprogram utarbetas behöver inte den skriftliga individuella utvecklingsplanen innehålla en sammanfattning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll*.

20 §²³

Som betyg ska någon av beteckningarna A, B, C, D eller E användas. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E.

För den elev som inte uppfyller betygskriterierna för betyget E, ska betyg inte sättas i ämnet.

Betyg betecknas med ett heltal på en skala 1–10. Högsta betyg betecknas med 10 och lägsta betyg med 1.

22 §²⁴

När betyg sätts innan ett ämne har avslutats, ska betygssättning bygga på en bedömning av de kunskaper som eleven inhämtat i

När betyg sätts innan ett ämne har avslutats, ska betygssättning bygga på en bedömning av de kunskaper som eleven inhämtat i

²³ Senaste lydelse 2022:146.

²⁴ Senaste lydelse 2022:146.

ämnet till och med den aktuella terminen. Läraren ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *de betygs-kriterier som gäller för ämnet* och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. *Samtliga kriterier för betyget E ska dock vara uppfyllda för att eleven ska kunna få ett godkänt betyg.*

Vid bedömningen ska elevens kunskaper

1. i årskurs 4 och 5, om betyg sätts i dessa årskurser, ställas i relation till de kunskaper som en elev ska ha uppnått vid betygs-tillfället i förhållande till betygs-kriterierna för årskurs 6,

2. i årskurs 6 ställas i relation till de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till betygs-kriterierna för årskurs 6, och

3. efter årskurs 6 ställas i relation till de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till betygs-kriterierna för årskurs 9.

ämnet till och med den aktuella terminen. Läraren ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande *till ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygs-kriterierna* sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.

23 §²⁵

När betyg sätts efter det att ett ämne har avslutats ska läraren göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *de betygs-kriterier som gäller för ämnet* och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. *Samtliga kriterier för betyget E ska*

När betyg sätts efter det att ett ämne har avslutats ska läraren göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande *till ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygs-kriterierna* sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.

²⁵ Senaste lydelse 2022:146.

dock vara uppfyllda för att eleven ska kunna få ett godkänt betyg.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om betygskriterier.

Regeringen kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om betygskriterier.

23 a §²⁶

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 22 och 23 §§ bortses från enstaka delar av *betygskriterierna för årskurs 6 eller 9*. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna *uppfylla betygskriterierna för ett visst betyg*.

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 22 och 23 §§ bortses från enstaka delar av *ett ämnes syfte och centrala innehåll*. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna *tillgodogöra sig dessa*.

En intellektuell funktionsnedsättning får beaktas vid betygssättningen bara om det finns synnerliga skäl.

30 a §²⁷

En kommun får begränsa utbildningen vid en viss skolenhet till att avse elever som är i behov av särskilt stöd (resursskola). För en resursskola gäller inte 29 och 30 §§.

Kommunen ansvarar för att bedöma om en elev är i behov av sådant särskilt stöd som resursskolan erbjuder för att eleven ska kunna *uppfylla de betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas* eller för att eleven ska undvika svårigheter i sin skolsitua-

Kommunen ansvarar för att bedöma om en elev är i behov av sådant särskilt stöd som resursskolan erbjuder för att eleven ska kunna *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper, uppfylla de kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska upp-*

²⁶ Senaste lydelse 2022:1315.

²⁷ Senaste lydelse 2022:724.

tion. Bestämmelser om särskilt stöd finns i 3 kap.

yllas eller för att eleven ska undvika svårigheter i sin skolsituation. Bestämmelser om särskilt stöd finns i 3 kap.

Kommunen beslutar om placering av en elev vid en resursskola, efter ansökan av elevens vårdnadshavare. Ansökan får även göras av elevens rektor, om eleven är placerad vid en av kommunens skolenheter och elevens vårdnadshavare medger det.

Om det inte finns plats för alla sökande ska ett urval göras. Vid urval ska de elever som har störst behov av det särskilda stöd som resursskolan erbjuder prioriteras.

34 §²⁸

En fristående anpassad grundskola ska vara öppen för alla elever som har rätt till utbildning i anpassade grundskolan. Utbildningen får dock begränsas till att avse

1. vissa årskurser,
2. elever som är i behov av särskilt stöd (resursskola), eller
3. vissa elever som utbildningen är speciellt anpassad för.

Huvudmannen för en resursskola ansvarar för att bedöma om en elev är i behov av sådant särskilt stöd som resursskolan erbjuder för att eleven ska kunna *uppfylla de betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas* eller för att eleven ska undvika svårigheter i sin skolsituation. Bestämmelser om särskilt stöd finns i 3 kap.

Huvudmannen för en resursskola ansvarar för att bedöma om en elev är i behov av sådant särskilt stöd som resursskolan erbjuder för att eleven ska kunna *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper, uppfylla de kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas* eller för att eleven ska undvika svårigheter i sin skolsituation. Bestämmelser om särskilt stöd finns i 3 kap.

För en resursskola gäller inte 35 §. Om det inte finns plats för alla sökande till en viss resursskola ska ett urval göras. Vid urval ska de elever som har störst behov av det särskilda stöd som resursskolan erbjuder prioriteras.

²⁸ Senaste lydelse 2022:1315.

Huvudmannen behöver inte ta emot eller ge fortsatt utbildning åt en elev, om hemkommunen har beslutat att inte lämna bidrag för eleven enligt 38 § andra stycket.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om sådana speciellt anpassade utbildningar som avses i första stycket 3.

12 kap.

12 §²⁹

Minst en gång varje termin ska läraren, eleven och elevens vårdnadshavare ha ett utvecklingssamtal om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas samt om vilka insatser som behövs för att eleven ska *uppfylla betygs-kriterierna eller kriterierna för bedömning av kunskaper* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen. Informationen vid utvecklingssamtalet ska grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i förhållande till läroplanen *och betygskriterierna eller kriterierna för bedömning av kunskaper i de ämnen eller ämnesområden som eleven får undervisning i.*

Utvecklingssamtal ska i vissa fall resultera i ett sådant åtgärdsprogram som avses i 3 kap. 9 §.

13 §³⁰

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

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till

²⁹ Senaste lydelse 2022:146.

³⁰ Senaste lydelse 2022:146.

a) *kriterierna för bedömning av kunskaper eller betygs-kriterierna för årskurs 7* i de ämnen som eleven får undervisning i, eller

b) *kriterierna för bedömning av kunskaper* i de ämnesområden som eleven får undervisning i, och

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *uppfylla kriterierna för bedömning av kunskaper eller betygs-kriterierna för årskurs 7* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen.

Den individuella utvecklingsplanen får även innehålla omdömen om elevens utveckling i övrigt inom ramen för läroplanen, om rektorn beslutar det.

Överenskommelser mellan läraren, eleven och elevens vårdnadshavare vid utvecklingssamtalet ska alltid dokumenteras i utvecklingsplanen. Rektorn beslutar om utformningen av sådan skriftlig information som ges i utvecklingsplanen.

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

Om ett åtgärdsprogram utarbetas behöver inte den skriftliga individuella utvecklingsplanen innehålla en sammanfattning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att *uppfylla kriterierna för bedömning av kunskaper eller betygs-kriterierna för årskurs 7*.

Om en elev ges betyg i årskurs 5 och 6 gäller inte skyldigheten enligt första stycket i de aktuella årskurserna.

a) *ämnets syfte och centrala innehåll* i de ämnen som eleven får undervisning i, eller

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen.

Om ett åtgärdsprogram utarbetas behöver inte den skriftliga individuella utvecklingsplanen innehålla en sammanfattning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll*.

13 a §³¹

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

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till
 a) *betygskriterierna* i det ämne som eleven får undervisning i, eller
 a) *ämnets syfte och centrala innehåll* i de ämnen som eleven får undervisning i,

b) *kriterierna för bedömning av kunskaper* i det ämnesområde som eleven får undervisning i, och

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *uppfylla betygskriterierna eller kriterierna för bedömning av kunskaper* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen i det ämnet eller ämnesområdet.
 2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen i det ämnet eller ämnesområdet.

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

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

Om ett åtgärdsprogram utarbetas behöver inte den skriftliga individuella utvecklingsplanen innehålla en sammanfattning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att *uppfylla betygskriterierna eller kriterierna för bedömning av kunskaper*.
 Om ett åtgärdsprogram utarbetas behöver inte den skriftliga individuella utvecklingsplanen innehålla en sammanfattning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll*.

³¹ Senaste lydelse 2022:1315.

17 §

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

Betyg betecknas med ett heltal på en skala 1–10. Högsta betyg betecknas med 10 och lägsta betyg med 1.

19 §³²

När betyg sätts innan ett ämne har avslutats, ska betygsättningen bygga på en bedömning av de kunskaper som eleven inhämtat i ämnet till och med den aktuella terminen. Läraren ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *de betygs-kriterier som gäller för ämnet och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Samtliga kriterier för betyget E ska dock vara uppfyllda för att eleven ska kunna få ett godkänt betyg.*

Vid bedömningen ska elevens kunskaper

1. i årskurs 5 och 6, om betyg sätts i dessa årskurser, ställas i relation till de kunskaper som en elev ska ha uppnått vid betygs-tillfället i förhållande till betygs-kriterierna för årskurs 7,

2. i årskurs 7 ställas i relation till de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygsstillfället i för-

När betyg sätts innan ett ämne har avslutats, ska betygsättningen bygga på en bedömning av de kunskaper som eleven inhämtat i ämnet till och med den aktuella terminen. Läraren ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygs-kriterierna sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.*

³² Senaste lydelse 2022:146.

hållande till betygskriterierna för årskurs 7, och

3. efter årskurs 7 ställas i relation till de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till betygskriterierna för årskurs 10.

20 §³³

När betyg sätts efter det att ett ämne har avslutats ska läraren göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *de betygskriterier som gäller för ämnet och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Samtliga kriterier för betyget E ska dock vara uppfyllda för att eleven ska kunna få ett godkänt betyg.*

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om betygskriterier.

När betyg sätts efter det att ett ämne har avslutats ska läraren göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.*

Regeringen kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om betygskriterier.

20 a §³⁴

Vid betygssättning enligt 19 och 20 §§ i ett ämne som det ges ett nationellt prov i ska elevens resultat på det provet särskilt beaktas. Provresultatet eller resultat på delprov ska dock inte särskilt beaktas om det finns särskilda skäl.

Vid betygssättning i årskurs 10 ska det inom varje skolenhet genomföras bedömningssamråd mellan lärare som undervisar i samma ämne. Syftet med bedömningssamråden är att öka betygens likvärdighet inom respektive ämne.

Rektorn ansvarar för att bedömningssamråd genomförs.

³³ Senaste lydelse 2022:146.

³⁴ Senaste lydelse 2017:1104.

21 §³⁵

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 19 och 20 §§ bortses från enstaka delar av *betygskriterierna för årskurs 7 eller 10*. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning, utöver dövhet eller hörselskada, eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna *uppfylla betygskriterierna för ett visst betyg*.

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 19 och 20 §§ bortses från enstaka delar av *ett ämnes syfte och centrala innehåll*. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning, utöver dövhet eller hörselskada, eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna *tillgodogöra sig dessa delar*.

13 kap.

12 §³⁶

Minst en gång varje termin ska läraren, eleven och elevens vårdnadshavare ha ett utvecklingssamtal om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas samt om vilka insatser som behövs för att eleven ska *uppfylla betygskriterierna eller kriterierna för bedömning av kunskaper* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen. Informationen vid utvecklingssamtalet ska grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i förhållande till läroplanen *och betygskriterierna eller kriterierna för bedömning av kunskaper i de ämnen som eleven får undervisning i*.

Minst en gång varje termin ska läraren, eleven och elevens vårdnadshavare ha ett utvecklingssamtal om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas samt om vilka insatser som behövs för att eleven ska *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen. Informationen vid utvecklingssamtalet ska grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i förhållande till läroplanen.

³⁵ Senaste lydelse 2022:146.

³⁶ Senaste lydelse 2022:146.

Utvecklingssamtal ska i vissa fall resultera i ett sådant åtgärdsprogram som avses i 3 kap. 9 §.

13 §³⁷

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

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till *kriterierna för bedömning av kunskaper eller betygs-kriterierna för årskurs 6* i de ämnen som eleven får undervisning i, och

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *uppfylla kriterierna för bedömning av kunskaper eller betygs-kriterierna för årskurs 6* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen.

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll* i de ämnen som eleven får undervisning i, och

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen.

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

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

Om ett åtgärdsprogram utarbetas behöver inte den skriftliga individuella utvecklingsplanen innehålla en sammanfattning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att *uppfylla kriterierna för bedömning av kunskaper eller betygs-kriterierna för årskurs 6*.

Om ett åtgärdsprogram utarbetas behöver inte den skriftliga individuella utvecklingsplanen innehålla en sammanfattning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets mål och syfte*.

³⁷ Senaste lydelse 2022:146.

Om en elev ges betyg i årskurs 4 och 5 gäller inte skyldigheten enligt första stycket i de aktuella årskurserna.

18 §³⁸

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

Betyg betecknas med ett heltal på en skala 1–10. Högsta betyg betecknas med 10 och lägsta betyg med 1.

20 §³⁹

När betyg sätts innan ett ämne har avslutats, ska betygs-sättningen bygga på en bedömning av de kunskaper som eleven inhämtat i ämnet till och med den aktuella terminen. Läraren ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *de betygskriterier som gäller för ämnet och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Samtliga kriterier för betyget E ska dock vara uppfyllda för att eleven ska kunna få ett godkänt betyg.*

Vid bedömningen ska elevens kunskaper

1. i årskurs 4 och 5, om betyg sätts i dessa årskurser, ställas i relation till de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till betygskriterierna för årskurs 6, och

När betyg sätts innan ett ämne har avslutats, ska betygs-sättningen bygga på en bedömning av de kunskaper som eleven inhämtat i ämnet till och med den aktuella terminen. Läraren ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.*

³⁸ Senaste lydelse 2010:2022.

³⁹ Senaste lydelse 2022:146.

2. i årskurs 6 ställas i relation till de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till betygskriterierna för årskurs 6.

21 §⁴⁰

När betyg sätts efter det att ett ämne har avslutats ska läraren göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *de betygskriterier som gäller för ämnet och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Samtliga kriterier för betyget E ska dock vara uppfyllda för att eleven ska kunna få ett godkänt betyg.*

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om betygskriterier.

När betyg sätts efter det att ett ämne har avslutats ska läraren göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.*

Regeringen kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om betygskriterier.

21 b §

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 20 och 21 §§ bortses från enstaka delar av *betygskriterierna för årskurs 6*. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna *uppfylla betygskriterierna för ett visst betyg.*

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 20 och 21 §§ bortses från enstaka delar av *de kunskaper som framgår av ett ämnes syfte och centrala innehåll*. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna *tillgodogöra sig dessa.*

⁴⁰ Senaste lydelse 2022:146.

15 kap.8 a §⁴¹

Information från en huvudman om erbjudande av nationella program och *introduktionsprogrammen programinriktat val* och yrkesintroduktion *utformade* för en grupp elever ska tydligt ange utbildningens inriktning.

Informationen ska också ange vad utbildningen kan leda till när det gäller etablering på arbetsmarknaden och övergång till vidare studier.

Information från en huvudman om erbjudande av nationella program och *introduktionsprogrammet yrkesintroduktion utformat* för en grupp elever ska tydligt ange utbildningens inriktning.

11 §⁴²

Utbildningen i gymnasieskolan ska i huvudsak vara skolförlagd, om inte annat anges i andra, tredje eller fjärde stycket.

Gymnasial lärlingsutbildning ska enligt 16 kap. 11 § i huvudsak vara förlagd till en eller flera arbetsplatser.

Introduktionsprogrammen *programinriktat val*, yrkesintroduktion och individuellt alternativ samt vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år får utformas så att de inte är i huvudsak skolförlagda.

Av 22 kap. 3 § framgår att utbildning där distansundervisning används inte behöver vara i huvudsak skolförlagd.

Introduktionsprogrammen yrkesintroduktion och individuellt alternativ samt vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år får utformas så att de inte är i huvudsak skolförlagda.

22 §⁴³

Betyg ska sättas i ämnen. Betyg ska sättas när ett ämne är avslutat. Om ett ämne består av flera nivåer ska betyg sättas efter varje avslutad nivå i ämnet.

När ett *godkänt* betyg sätts på en högre nivå i ett ämne med flera nivåer ska betyget anses omfatta lägre nivåer i ämnet och

När ett betyg 1–10 sätts på en högre nivå i ett ämne med flera nivåer ska betyget anses omfatta lägre nivåer i ämnet och ersätta

⁴¹ Senaste lydelse 2022:1089.

⁴² Senaste lydelse 2020:605.

⁴³ Senaste lydelse 2022:147.

ersätta betyg som har satts på sådana nivåer. betyg som har satts på sådana nivåer.

Betyg ska också sättas

1. efter genomfört gymnasiearbete och examensarbete, och
2. i grundskolans ämnen i de fall undervisning i dessa får förekomma i gymnasieskolan.

24 §⁴⁴

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

Vid betygssättningen ska läraren göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper på den aktuella nivån i ämnet i förhållande till *de betygskriterier som gäller för ämnet som helhet* och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. *Samtliga kriterier för betyget E ska dock vara uppfyllda för att eleven ska kunna få ett godkänt betyg.*

Betyg betecknas med ett heltal på en skala 1–10. Högsta betyg betecknas med 10 och lägsta betyg med 1.

Vid betygssättningen ska läraren göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper på den aktuella nivån i ämnet i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna* sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.

Vid en bedömning av elevens kunskaper i förhållande till sådana delar av ämnets syfte och centrala innehåll som rör säkerhet eller som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter ska elevens kunskaper, trots det som anges i andra stycket, som minst motsvara betygskriteriet godtagbara kunskaper för att eleven ska kunna ges betyget 4.

⁴⁴ Senaste lydelse 2022:147.

Regeringen *eller den myndighet som regeringen bestämmer* kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om betygskriterier.

Regeringen kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om betygskriterier.

25 §⁴⁵

Som betyg på gymnasiearbetet och examensarbetet ska någon av beteckningarna *E* eller *F* användas. Betyget *E* ska användas om en elev har nått examensmålen för gymnasiearbetet eller examensarbetet. I annat fall ska betyget *F* användas.

Som betyg på gymnasiearbetet och examensarbetet ska någon av beteckningarna *1–4* användas. Betyget *4* ska användas om en elev har nått examensmålen för gymnasiearbetet eller examensarbetet. I annat fall ska *betygen 1–3* användas.

25 a §⁴⁶

Vid betygssättning i ett ämne på en nivå som det ges ett nationellt prov i ska elevens resultat på det provet särskilt beaktas. Proverresultatet eller resultat på delprov ska dock inte särskilt beaktas om det finns särskilda skäl.

Vid betygssättning i avslutande nivå i ett ämne ska det inom varje skolenhet genomföras bedömningsråd mellan lärare som undervisar i samma ämne inom samma nationella program. Syftet med bedömningsråden är att öka betygens likvärdighet inom respektive ämne.

Rektorn ansvarar för att bedömningsråd genomförs.

26 §⁴⁷

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen bortses från enstaka delar av betygskriterierna. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga för-

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen bortses från enstaka delar *av* ett ämnes syfte och centrala innehåll. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande

⁴⁵ Senaste lydelse 2014:530.

⁴⁶ Senaste lydelse 2017:1104.

⁴⁷ Senaste lydelse 2022:146.

hållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna *uppfylla betygskriterierna för ett visst betyg*.

Trots vad som anges i första stycket *ska sådana delar av betygs-kriterierna* som rör säkerhet eller som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter *alltid uppfyllas*.

personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna *tillgodogöra sig dessa*.

Trots vad som anges i första stycket *får det inte bortses från sådana delar av ämnets syfte och centrala innehåll* som rör säkerhet eller som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter.

30 a §⁴⁸

Ett primärt samverkansavtal enligt 2 kap. 2 b § ska omfatta nationella program och *introduktionsprogrammen programinriktat val och yrkesintroduktion utformade* för en grupp elever. En kommun i det primära samverkansområdet ska erbjuda all sådan utbildning som anordnas av någon av kommunerna i samverkansområdet.

Kommunen kan även erbjuda sådan utbildning anordnad av en kommun utanför det primära samverkansområdet eller en region enligt ett sekundärt samverkansavtal.

När det gäller övrig utbildning i gymnasieskolan kan kommunen erbjuda utbildning som anordnas av en annan kommun eller en region enligt ett sekundärt samverkansavtal.

30 b §⁴⁹

När en kommun bestämmer vilka utbildningar som ska erbjudas och antalet platser på utbildningarna ska den ta hänsyn till

1. ungdomarnas efterfrågan, och
2. arbetsmarknadens behov.

⁴⁸ Senaste lydelse 2022:1089.

⁴⁹ Senaste lydelse 2022:1089.

Kravet på att ta hänsyn till arbetsmarknadens behov gäller endast de nationella programmen och *introduktionsprogrammen programinriktat val och yrkesintroduktion utformade* för en grupp elever.

Kravet på att ta hänsyn till arbetsmarknadens behov gäller endast de nationella programmen och *introduktionsprogrammet yrkesintroduktion utformat* för en grupp elever.

31 a §⁵⁰

När en region bestämmer vilka utbildningar som ska erbjudas och antalet platser på utbildningarna ska den ta hänsyn till

1. ungdomarnas efterfrågan, och
2. arbetsmarknadens behov.

Första stycket gäller endast de nationella programmen och *introduktionsprogrammen programinriktat val och yrkesintroduktion utformade* för en grupp elever.

Första stycket gäller endast de nationella programmen och *introduktionsprogrammet yrkesintroduktion utformat* för en grupp elever.

32 a §⁵¹

När en enskild huvudman bestämmer vilka utbildningar som ska erbjudas och antalet platser på utbildningarna ska den ta hänsyn till

1. ungdomarnas efterfrågan, och
2. arbetsmarknadens behov.

Första stycket gäller endast de nationella programmen och *introduktionsprogrammen programinriktat val och yrkesintroduktion utformade* för en grupp elever, i den utsträckning den enskilde har godkännande som huvudman för utbildningarna.

Första stycket gäller endast de nationella programmen och *introduktionsprogrammet yrkesintroduktion utformat* för en grupp elever, i den utsträckning den enskilde har godkännande som huvudman för utbildningarna.

⁵⁰ Senaste lydelse 2022:1089.

⁵¹ Senaste lydelse 2022:1089.

33 §⁵²

Varje huvudman för en fristående gymnasieskola ska ta emot alla ungdomar som har rätt till den sökta utbildningen i gymnasieskolan. Mottagandet till en viss utbildning får dock begränsas till att avse

1. elever som är i behov av särskilt stöd (resursskola), eller
2. vissa elever som utbildningen är speciellt anpassad för.

Huvudmannen för en resursskola ansvarar för att bedöma om en elev är i behov av sådant särskilt stöd som resursskolan erbjuder för att eleven ska kunna *uppfylla de betygskriterier som minst ska uppfyllas* eller för att eleven ska undvika svårigheter i sin skolsituation. Bestämmelser om särskilt stöd finns i 3 kap.

När det gäller *programinriktat val som utformas för en enskild elev*, yrkesintroduktion, individuellt alternativ och språkin introduktion finns särskilda bestämmelser i 17 kap. 29 § om när huvudmannen för en fristående skola är skyldig att ta emot ungdomar som uppfyller behörighetskraven för sådan utbildning.

Huvudmannen behöver inte ta emot eller ge fortsatt utbildning åt en elev, om hemkommunen har beslutat att inte lämna bidrag för eleven enligt 16 kap. 54 § andra stycket.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om sådan utbildning som avses i första stycket andra meningen.

Huvudmannen för en resursskola ansvarar för att bedöma om en elev är i behov av sådant särskilt stöd som resursskolan erbjuder för att eleven ska kunna *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper* eller för att eleven ska undvika svårigheter i sin skolsituation. Bestämmelser om särskilt stöd finns i 3 kap.

När det gäller yrkesintroduktion, individuellt alternativ och språkin introduktion finns särskilda bestämmelser i 17 kap. 29 § om när huvudmannen för en fristående skola är skyldig att ta emot ungdomar som uppfyller behörighetskraven för sådan utbildning.

⁵² Senaste lydelse 2022:724.

16 kap.**24 §⁵³**

Har en elev efter en avslutad nivå i ett ämne eller ett genomfört gymnasiearbete fått lägst betyget *E*, är huvudmannen inte skyldig att erbjuda ytterligare utbildning av samma slag, om inte annat följer av föreskrifter som har meddelats med stöd av andra stycket.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om vad som krävs för att en elev ska få

1. börja läsa ett ämne eller en viss nivå i ett ämne, och
2. läsa ett ämne eller en viss nivå i ett ämne på nytt.

27 §⁵⁴

Yrkesexamen ska utfärdas om en elev som avses i 26 § har *godkända betyg* på en utbildning som omfattar minst 2 250 gymnasiepoäng och som *innefattar minst 100 gymnasiepoäng i vart och ett av ämnena*

1. *svenska eller svenska som andraspråk,*
2. *engelska, och*
3. *matematik.*

Även gymnasiearbetet ska ingå i de *godkända betygen*.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer kan med stöd av 8 kap. 7 § *regeringsformen* meddela föreskrifter om

1. *vilka nivåer i de ämnen som anges i första stycket som ska ingå*

Har en elev efter en avslutad nivå i ett ämne eller ett genomfört gymnasiearbete fått lägst betyget *4*, är huvudmannen inte skyldig att erbjuda ytterligare utbildning av samma slag, om inte annat följer av föreskrifter som har meddelats med stöd av andra stycket.

Yrkesexamen ska utfärdas om en elev som avses i 26 § *i genomsnitt har betyget 4* på utbildning som omfattar minst 2 250 gymnasiepoäng.

Även gymnasiearbetet ska ingå i *betygen enligt första stycket*.

⁵³ Senaste lydelse 2022:147.

⁵⁴ Senaste lydelse 2022:147.

i de godkända betygen för respektive yrkesprogram, och

2. vilka andra ämnen och vilka nivåer i dessa som ska ingå i de godkända betygen för respektive yrkesprogram.

28 §⁵⁵

Högskoleförberedande examen ska utfärdas om en elev som avses i 26 § *har godkända betyg* på utbildning som omfattar minst 2 250 gymnasiepoäng och som innefattar minst

1. 300 gymnasiepoäng i ämnena svenska eller svenska som andraspråk,

2. 200 gymnasiepoäng i ämnet engelska, och

3. 100 gymnasiepoäng i ämnet matematik.

Även gymnasiearbetet ska ingå i de godkända betygen.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om vilka nivåer i de ämnen som anges i första stycket som ska ingå i de godkända betygen.

Högskoleförberedande examen ska utfärdas om en elev som avses i 26 § *i genomsnitt har betyget 4* på utbildning som omfattar minst 2 250 gymnasiepoäng.

Även gymnasiearbetet ska ingå i *betygen enligt första stycket.*

29 §

För de nationella programmen gäller, utöver vad som föreskrivs i 15 kap. 5 §, *de ytterligare behörighetskrav i fråga om godkända betyg från grundskolan*

För de nationella programmen gäller, utöver vad som föreskrivs i 15 kap. 5 §, *ytterligare behörighetskrav i fråga om ett meritvärde om lägst 4 från grund-*

⁵⁵ Senaste lydelse 2022:147.

eller motsvarande utbildning *som följer av 30–34 §§.* skolan eller motsvarande utbildning.

30 §⁵⁶

För behörighet till ett yrkesprogram krävs godkända betyg i svenska eller svenska som andraspråk, engelska och matematik och i minst fem andra ämnen.

Meritvärdet ska utgöras av den sökandes betyg samt resultat från de nationella slutprov som den sökande genomfört i grundskolan eller motsvarande utbildning.

33 §⁵⁷

En sökande som på annat sätt än genom grundskolestudier har förvärvat likvärdiga kunskaper i ett ämne ska vid tillämpningen av behörighetsreglerna anses ha *godkänt betyg* i ämnet.

En sökande som på annat sätt än genom grundskolestudier har förvärvat likvärdiga kunskaper i ett ämne ska vid tillämpningen av behörighetsreglerna anses ha *godtagbara kunskaper* i ämnet.

34 §

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer *meddelar föreskrifter om att särskilda förkunskapskrav ska gälla för vissa utbildningar.*

Regeringen eller den myndighet regeringen bestämmer *kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om beräkning av meritvärde.*

17 kap.

2 §⁵⁸

Introduktionsprogrammen är
– *programinriktat val,*
– yrkesintroduktion,
– individuellt alternativ, och
– språkintröduktion.

– yrkesintroduktion,
– individuellt alternativ, och
– språkintröduktion.

⁵⁶ Senaste lydelse 2018:749.

⁵⁷ Senaste lydelse 2018:749.

⁵⁸ Senaste lydelse 2018:749.

3 §⁵⁹

Utöver vad som gäller för all gymnasieutbildning enligt 15 kap. 2 § är syftet med

– *programinriktat val att elever ska få en utbildning som är inriktad mot ett visst nationellt program och att de så snart som möjligt ska kunna antas till det programmet,*

– yrkesintroduktion att elever ska få en yrkesinriktad utbildning som underlättar för dem att etablera sig på arbetsmarknaden eller som leder till studier på ett yrkesprogram,

– individuellt alternativ att elever ska gå vidare till yrkesintroduktion, annan fortsatt utbildning eller arbetsmarknaden, och

– språkin introduktion att ge nyanlända ungdomar en utbildning med tyngdpunkt i det svenska språket, vilken möjliggör för dem att gå vidare i gymnasieskolan eller till annan utbildning.

4 §⁶⁰

Programinriktat val och yrkesintroduktion får utformas för en grupp elever eller för en enskild elev. Övriga introduktionsprogram ska utformas för en enskild elev.

Yrkesintroduktion får utformas för en grupp elever eller för en enskild elev. Övriga introduktionsprogram ska utformas för en enskild elev.

8 §⁶¹

Utöver de gemensamma behörighetsvillkoren för gymnasieskolan i 15 kap. 5 och 6 §§ gäller 10–12 §§ för de olika introduktionsprogrammen.

Utöver de gemensamma behörighetsvillkoren för gymnasieskolan i 15 kap. 5 och 6 §§ gäller 11–12 §§ för de olika introduktionsprogrammen.

⁵⁹ Senaste lydelse 2018:749.

⁶⁰ Senaste lydelse 2018:749.

⁶¹ Senaste lydelse 2018:749.

11 §

Yrkesintroduktion och individuellt alternativ står öppna för ungdomar som inte har de *godkända betyg* som krävs för behörighet till ett yrkesprogram enligt 16 kap. 30 §. De står dock inte öppna för ungdomar som ska erbjudas språkintroduktion.

Om huvudmannen för utbildningen finner att det finns synnerliga skäl, får ungdomar som uppfyller behörighetskraven för ett yrkesprogram tas emot till yrkesintroduktion eller individuellt alternativ.

Yrkesintroduktion och individuellt alternativ står öppna för ungdomar som inte har *det meritvärde* som krävs för behörighet till ett yrkesprogram enligt 16 kap. 29 §. De står dock inte öppna för ungdomar som ska erbjudas språkintroduktion.

12 §⁶²

Språkintroduktion står öppen för nyanlända ungdomar som inte har de *godkända betyg* som krävs för behörighet till ett yrkesprogram enligt 16 kap. 30 § och som behöver en utbildning med tyngdpunkt i det svenska språket för att gå vidare i gymnasieskolan eller till annan utbildning. Om det finns särskilda skäl får även andra elever gå språkintroduktion.

Språkintroduktion står öppen för nyanlända ungdomar som inte har *godtagbara kunskaper i svenska eller svenska som andraspråk eller det meritvärde* som krävs för behörighet till *ett nationellt program* enligt 16 kap. 29 § och som behöver en utbildning med tyngdpunkt i det svenska språket för att gå vidare i gymnasieskolan eller till annan utbildning. Om det finns särskilda skäl får även andra elever gå språkintroduktion.

13 §⁶³

En ansökan till *programinriktat val som har utformats för en grupp elever eller till yrkesintroduktion som har utformats för en grupp elever* ska ges in till den sökandes hemkommun.

En ansökan till yrkesintroduktion som har utformats för en grupp elever ska ges in till den sökandes hemkommun.

⁶² Senaste lydelse 2015:246.

⁶³ Senaste lydelse 2018:749.

Om ansökan avser en utbildning som anordnas av en annan huvudman, ska ansökan omedelbart sändas vidare till denne.

14 §⁶⁴

Den huvudman som anordnar utbildningen prövar om en sökande till *programinriktat val som har utformats för en grupp elever eller till yrkesintroduktion som har utformats för en grupp elever* är behörig och om den sökande ska tas emot.

Den huvudman som anordnar utbildningen prövar om en sökande till yrkesintroduktion som har utformats för en grupp elever är behörig och om den sökande ska tas emot.

16 §⁶⁵

Hemkommunen ansvarar för att alla behöriga ungdomar i hemkommunen erbjuds *programinriktat val*, yrkesintroduktion, individuellt alternativ och språkintröduktion. *Erbjudandet om programinriktat val ska avse utbildningar som är inriktade mot ett allsidigt urval av de nationella program som kommunen anordnar eller erbjuder genom samverkansavtal.*

Hemkommunen ansvarar för att alla behöriga ungdomar i hemkommunen erbjuds yrkesintroduktion, individuellt alternativ och språkintröduktion.

Utöver det som följer av första stycket ansvarar hemkommunen för att elever från anpassade grundskolan erbjuds yrkesintroduktion och individuellt alternativ, om de önskar sådan utbildning. Hemkommunen behöver dock inte erbjuda sådan utbildning om det med hänsyn till elevens bästa finns synnerliga skäl att inte göra det.

Hemkommunen får erbjuda språkintröduktion enligt 12 § till elever som tillhör anpassade gymnasieskolans målgrupp.

⁶⁴ Senaste lydelse 2018:749.

⁶⁵ Senaste lydelse 2022:1315.

19 §⁶⁶

En kommun eller en region som anordnar *programinriktat val som har utformats för en grupp elever eller yrkesintroduktion* som har utformats för en grupp elever ska ta emot alla de behöriga sökande till utbildningen som hör hemma i kommunen eller samverkansområdet för utbildningen.

En kommun eller en region som anordnar yrkesintroduktion som har utformats för en grupp elever ska ta emot alla de behöriga sökande till utbildningen som hör hemma i kommunen eller samverkansområdet för utbildningen.

En elev ska vid beslut om mottagande enligt första stycket jämföras med den som är hemmahörande i kommunen eller samverkansområdet för utbildningen, om eleven vistas i kommunen eller samverkansområdet för utbildningen på grund av placering i ett sådant hem för vård eller boende som avses i 6 kap. 1 § socialtjänstlagen (2001:453) eller i ett sådant skyddat boende som avses i 6 kap. 1 a § samma lag.

Om det finns platser över på utbildningen, sedan alla sökande som ska tas emot enligt första och andra styckena har antagits, får kommunen eller regionen ta emot andra behöriga sökande till utbildningen.

21 §⁶⁷

En kommun som anordnar *programinriktat val som har utformats för en enskild elev*, yrkesintroduktion som har utformats för en enskild elev, individuellt alternativ eller språkin introduktion får ta emot ungdomar som uppfyller behörighetsvillkoren för respektive utbildning även om de inte kommer från kommunen.

En kommun som anordnar yrkesintroduktion som har utformats för en enskild elev, individuellt alternativ eller språkin introduktion får ta emot ungdomar som uppfyller behörighetsvillkoren för respektive utbildning även om de inte kommer från kommunen.

⁶⁶ Senaste lydelse 2024:89.

⁶⁷ Senaste lydelse 2019:947.

Även en region som anordnar *programinriktat val som har utformats för en enskild elev*, yrkesintroduktion som har utformats för en enskild elev eller individuellt alternativ, får ta emot behöriga ungdomar till utbildningen oberoende av vilken kommun de kommer från.

Även en region som anordnar yrkesintroduktion som har utformats för en enskild elev eller individuellt alternativ, får ta emot behöriga ungdomar till utbildningen oberoende av vilken kommun de kommer från.

26 a §⁶⁸

En kommun eller en region som enligt 19 § andra stycket har tagit emot en elev på *programinriktat val som har utformats för en grupp elever eller yrkesintroduktion som har utformats för en grupp elever* ska ersättas för sina kostnader för elevens utbildning av elevens hemkommun. Detsamma gäller den kommun eller region som enligt 21 a § har tagit emot en elev på *programinriktat val som har utformats för en enskild elev*, yrkesintroduktion som har utformats för en enskild elev, individuellt alternativ eller språkin introduktion.

En kommun eller en region som enligt 19 § andra stycket har tagit emot en elev på yrkesintroduktion som har utformats för en grupp elever ska ersättas för sina kostnader för elevens utbildning av elevens hemkommun. Detsamma gäller den kommun eller region som enligt 21 a § har tagit emot en elev på yrkesintroduktion som har utformats för en enskild elev, individuellt alternativ eller språkin introduktion.

Om den anordnande huvudmannen och elevens hemkommun inte kommer överens om annat ska ersättningen för utbildningen motsvara anordnarens självkostnad.

28 §⁶⁹

En fristående gymnasieskola som anordnar ett nationellt program får anordna *programinriktat*

En fristående gymnasieskola som anordnar ett nationellt program får anordna individuellt

⁶⁸ Senaste lydelse 2019:947.

⁶⁹ Senaste lydelse 2018:749.

val som är inriktat mot det nationella programmet, individuellt alternativ och språkintröduktion.

En fristående gymnasieskola som anordnar ett yrkesprogram får anordna yrkesintröduktion.

29 §⁷⁰

Huvudmannen för en fristående gymnasieskola är skyldig att ta emot en elev till yrkesintröduktion, individuellt alternativ och språkintröduktion bara om huvudmannen och elevens hemkommun har kommit överens om det bidrag som kommunen ska betala till huvudmannen för utbildningen.

Huvudmannen för en fristående gymnasieskola är skyldig att ta emot en elev till programinriktat val som har utformats för en enskild elev bara om huvudmannen och elevens hemkommun har kommit överens om det. Bidraget ska bestämmas enligt 35 §.

17 a kap.

14 §⁷¹

Har en elev efter en avslutad nivå i ett ämne eller ett genomfört examensarbete fått lägst betyget *E*, är huvudmannen inte skyldig att erbjuda ytterligare utbildning av samma slag, om inte annat följer av föreskrifter som har meddelats med stöd av andra stycket.

Har en elev efter en avslutad nivå i ett ämne eller ett genomfört examensarbete fått lägst betyget *4*, är huvudmannen inte skyldig att erbjuda ytterligare utbildning av samma slag, om inte annat följer av föreskrifter som har meddelats med stöd av andra stycket.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om vad som krävs för att en elev ska få läsa ett ämne eller en viss nivå i ett ämne på nytt.

⁷⁰ Senaste lydelse 2018:749.

⁷¹ Senaste lydelse 2022:147.

15 §⁷²

Gymnasieingenjörsexamen ska utfärdas om en elev har gått igenom en fullständig vidareutbildning med *godkända betyg*.

Gymnasieingenjörsexamen ska utfärdas om en elev har gått igenom en fullständig vidareutbildning med godtagbara kunskaper.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer meddelar närmare föreskrifter om gymnasieingenjörsexamen.

18 kap.

4 §⁷³

Utbildningen i anpassade gymnasieskolan ska vara öppen för ungdomar vars skolplikt har upphört och som på grund av att de har en intellektuell funktionsnedsättning inte bedöms ha förutsättningar att *uppfylla sådana betygskriterier som gäller för gymnasieskolan och som minst ska uppfyllas*.

Utbildningen i anpassade gymnasieskolan ska vara öppen för ungdomar vars skolplikt har upphört och som på grund av att de har en intellektuell funktionsnedsättning inte bedöms ha förutsättningar att *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper*.

De ungdomar som tillhör målgruppen för anpassade gymnasieskolan har rätt att bli mottagna i anpassad gymnasieskola om utbildningen påbörjas före utgången av det första kalenderhalvåret det år de fyller 20 år.

23 §⁷⁴

Som betyg för *godkända resultat i ett ämne ska någon av beteckningarna A, B, C, D eller E* användas. Högsta betyg betecknas med *A* och lägsta betyg med *E*.

Vid betygssättningen ska läraren göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper på den aktuella nivån i ämnet i förhållande till *de betygskriterier*

Som betyg *ska någon av beteckningarna 1–10* användas. Högsta betyg betecknas med 10 och lägsta betyg med 1.

Vid betygssättningen ska läraren göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper på den aktuella nivån i ämnet i förhållande till *ämnets syfte och*

⁷²Senaste lydelse 2014:530.

⁷³Senaste lydelse 2022:1315.

⁷⁴Senaste lydelse 2022:147.

som gäller för ämnet som helhet och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. *Samtliga kriterier för betyget E ska dock vara uppfyllda för att eleven ska kunna få ett godkänt betyg.*

För den elev som inte har uppfyllt betygsriterierna för betyget E, ska betyg inte sättas.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om betygsriterier.

centrala innehåll och med stöd av betygsriterierna sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.

Regeringen kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om betygsriterier.

24 §⁷⁵

Som betyg på gymnasiearbetet i anpassad gymnasieskola ska *beteckningen E användas om eleven har nått målen för gymnasiearbetet i anpassad gymnasieskola. För den elev som inte har nått målen för gymnasiearbetet i anpassad gymnasieskola ska betyg inte sättas.*

Som betyg på gymnasiearbetet i anpassad gymnasieskola ska *betygen 1–4 användas. Betyget 4 ska användas om en elev har nått examensmålen för gymnasiearbetet eller examensarbetet. I annat fall ska betygen 1–3 användas.*

25 §⁷⁶

Om det finns särskilda skäl, får det vid betygssättningen bortses från enstaka delar *av betygsriterierna*. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska *uppfylla betygsriterierna för ett visst betyg.*

Om det finns särskilda skäl, får det vid betygssättningen bortses från enstaka delar *av ett ämnes syfte och centrala innehåll*. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska *tillgodogöra sig dessa.*

⁷⁵ Senaste lydelse 2022:1315.

⁷⁶ Senaste lydelse 2022:1315.

En intellektuell funktionsnedsättning får beaktas vid betygssättningen bara om det finns synnerliga skäl.

Trots vad som anges i första och andra styckena *ska sådana delar av betygskriterierna* som rör säkerhet eller som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter *alltid uppfyllas*.

Trots vad som anges i första och andra styckena *får det inte bortses från sådana delar av ämnets syfte och centrala innehåll* som rör säkerhet eller som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter.

19 kap.

25 §⁷⁷

Har en elev efter en avslutad nivå i ett ämne eller ett genomfört gymnasiearbete i anpassad gymnasieskola fått lägst betyget *E*, är huvudmannen inte skyldig att erbjuda ytterligare utbildning av samma slag, om inte annat följer av föreskrifter som har meddelats med stöd av andra stycket.

Har en elev efter en avslutad nivå i ett ämne eller ett genomfört gymnasiearbete i anpassad gymnasieskola fått lägst betyget *4*, är huvudmannen inte skyldig att erbjuda ytterligare utbildning av samma slag, om inte annat följer av föreskrifter som har meddelats med stöd av andra stycket.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om vad som krävs för att en elev ska få

1. börja läsa ett ämne eller en viss nivå i ett ämne, och
2. läsa ett ämne eller en viss nivå i ett ämne på nytt.

20 kap.

35 a §⁷⁸

I utbildning på gymnasial nivå och anpassad utbildning på gymnasial nivå ska betyg sättas i ämnen. Betyg ska sättas när ett ämne är avslutat. Om ett ämne består av flera nivåer ska betyg sättas efter varje avslutad nivå i ämnet.

När ett *godkänt betyg* sätts på en högre nivå i ett ämne med flera nivåer ska betyget anses omfatta lägre nivåer i ämnet och

När ett *betyg 1–10* sätts på en högre nivå i ett ämne med flera nivåer ska betyget anses omfatta lägre nivåer i ämnet och ersätta

⁷⁷ Senaste lydelse 2022:1315.

⁷⁸ Senaste lydelse 2022:1315.

ersätta betyg som har satts på sådana nivåer. Detta gäller även om betygen på de lägre nivåerna har satts inom gymnasieskolan eller anpassade gymnasieskolan.

Betyg ska också sättas efter genomfört komvuxarbete.

betyg som har satts på sådana nivåer. Detta gäller även om betygen på de lägre nivåerna har satts inom gymnasieskolan eller anpassade gymnasieskolan.

Lydelse enligt SFS 2024:411

Föreslagen lydelse

36 §

Som betyg på utbildning på grundläggande nivå och i svenska för invandrare ska någon av beteckningarna Godkänt eller Icke godkänt användas.

Som betyg på anpassad utbildning på grundläggande nivå ska beteckningen Godkänt användas. För den elev som inte uppnår betyget Godkänt ska ett intyg om att eleven har deltagit i kursen utfärdas.

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

Betyg på utbildning på gymnasial nivå och anpassad utbildning på gymnasial nivå ska betecknas med ett heltal på en skala 1–10. Högsta betyg betecknas med 10 och lägsta betyg med 1.

Som betyg på anpassad utbildning på gymnasial nivå ska någon av beteckningarna A, B, C, D eller E användas för godkända resultat. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E. För den elev som inte uppnår betyget E i ett ämne ska det utfärdas ett intyg om att eleven har deltagit i utbildning i ämnet.

*Nuvarande lydelse**Föreslagen lydelse*37 §⁷⁹

Vid betygssättning på en kurs ska läraren göra en bedömning av elevens kunskaper i förhållande till de betygskriterier som gäller för kursen. För att eleven ska få betyget Godkänt ska samtliga kriterier för detta betyg vara uppfyllda.

Vid betygssättning i ett ämne ska läraren göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper på den aktuella nivån i ämnet i förhållande till *de betygskriterier som gäller för ämnet som helhet* och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. *Samtliga kriterier för betyget E ska dock vara uppfyllda för att eleven ska kunna få ett godkänt betyg.*

Vid betygssättning i ett ämne ska läraren göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper på den aktuella nivån i ämnet i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna* sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. *Vid en bedömning av elevens kunskaper i förhållande till sådana delar av ämnets syfte och centrala innehåll som rör säkerhet eller som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter ska elevens kunskaper, trots det som anges i första stycket, som minst motsvara betygskriteriet godtagbara kunskaper för att eleven ska kunna ges betyget 4.*

Betygskriterier ska finnas för varje kurs och ämne där betyg ska sättas.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om betygskriterier.

Regeringen kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om betygskriterier.

⁷⁹ Senaste lydelse 2022:147.

38 §⁸⁰

Om det finns särskilda skäl, får det vid betygssättningen bortses från enstaka delar av *betygskriterierna*. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna *uppfylla betygskriterierna för ett visst betyg*.

Vid betygssättning inom anpassad utbildning på grundläggande och gymnasial nivå får en intellektuell funktionsnedsättning beaktas bara om det finns synnerliga skäl.

Trots vad som anges i första och andra styckena ska sådana *delar av betygskriterierna* som rör säkerhet eller som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter *alltid uppfyllas*.

Om det finns särskilda skäl, får det vid betygssättningen bortses från enstaka delar av *ett ämnes syfte och centrala innehåll*. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna *tillgodogöra sig dessa*.

Trots vad som anges i första och andra styckena ska *det inte bortses från sådana delar av ämnets syfte och centrala innehåll* som rör säkerhet eller som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter.

40 a §⁸¹

Den som är bosatt i landet och vill ha betyg från utbildning på gymnasial nivå eller anpassad utbildning på gymnasial nivå ska ha möjlighet att genomgå provning i alla ämnen som det sätts betyg i och på samtliga nivåer i dessa ämnen. Detta gäller även den som tidigare har fått betyg i ämnet och även om betyget omfattar den nivå i ämnet som provningen gäller. Den som fortfarande är elev i gymnasieskolan

Den som är bosatt i landet och vill ha betyg från utbildning på gymnasial nivå eller anpassad utbildning på gymnasial nivå ska ha möjlighet att genomgå provning i alla ämnen som det sätts betyg i och på samtliga nivåer i dessa ämnen. Detta gäller även den som tidigare har fått betyg i ämnet och även om betyget omfattar den nivå i ämnet som provningen gäller. Den som fortfarande är elev i gymnasieskolan

⁸⁰ Senaste lydelse 2022:1315.

⁸¹ Senaste lydelse 2022:1315.

eller i anpassade gymnasieskolan får dock inte genomgå provning på en viss nivå i ett ämne om eleven tidigare har fått minst betyget *E* på den nivån.

Provning i ett ämne får göras bara hos en huvudman som anordnar utbildning i ämnet på den nivå som provningen gäller.

Med provning i ett ämne avses en bedömning av kunskaper på den nivå i ämnet som provningen gäller som resulterar i ett betyg som sätts i enlighet med bestämmelserna om betyg och betygssättning i 35–37 och 38 §§.

eller i anpassade gymnasieskolan får dock inte genomgå provning på en viss nivå i ett ämne om eleven tidigare har fått minst betyget 4 på den nivån.

40 b §⁸²

Den som är bosatt i landet och vill ha betyg från utbildning på gymnasial nivå eller anpassad utbildning på gymnasial nivå ska ha möjlighet att genomgå provning i komvuxarbete. Detta gäller även den som tidigare har fått betyg på komvuxarbetet, ett gymnasiearbete eller ett gymnasiearbete i anpassad gymnasieskola. Den som fortfarande är elev i gymnasieskolan eller i anpassade gymnasieskolan får dock inte genomgå provning i ett komvuxarbete om eleven tidigare har fått betyget *E* på ett gymnasiearbete eller ett gymnasiearbete i anpassad gymnasieskola.

Provning i komvuxarbete får göras bara hos en huvudman som anordnar utbildning inom det kunskapsområde som komvuxarbetet avser.

Den som är bosatt i landet och vill ha betyg från utbildning på gymnasial nivå eller anpassad utbildning på gymnasial nivå ska ha möjlighet att genomgå provning i komvuxarbete. Detta gäller även den som tidigare har fått betyg på komvuxarbetet, ett gymnasiearbete eller ett gymnasiearbete i anpassad gymnasieskola. Den som fortfarande är elev i gymnasieskolan eller i anpassade gymnasieskolan får dock inte genomgå provning i ett komvuxarbete om eleven tidigare har fått betyget 4 på ett gymnasiearbete eller ett gymnasiearbete i anpassad gymnasieskola.

⁸² Senaste lydelse 2022:1315.

22 kap.**13 §⁸³**

För behörighet till en utbildning i gymnasieskolan eller anpassade gymnasieskolan där distansundervisning används med stöd av 8 § ska den sökande när det gäller

1. gymnasieskolan, uppfylla de behörighetskrav som gäller för en sådan utbildning enligt 16 kap. 29–33 §§, 17 kap. 8–12 §§, 17 a kap. 4 § eller 16 § första stycket eller föreskrifter som har meddelats med stöd av 16 kap. 34 § eller 17 a kap. 16 § andra stycket, eller

2. anpassade gymnasieskolan, tillhöra målgruppen för skolformen enligt 18 kap. 4 §.

1. gymnasieskolan, uppfylla de behörighetskrav som gäller för en sådan utbildning enligt 16 kap. 29–33 §§, 17 kap. 8–9, 11–12 §§, 17 a kap. 4 § eller 16 § första stycket eller föreskrifter som har meddelats med stöd av 16 kap. 34 § eller 17 a kap. 16 § andra stycket, eller

tillhöra målgruppen för skolformen enligt 18 kap. 4 §.

14 §⁸⁴

Huvudmannen för en sådan utbildning som avses i 13 § prövar om en sökande är behörig och ska tas emot. Huvudmannen är vid denna prövning bunden av hemkommunens beslut enligt 18 kap. 5 § att en sökande tillhör anpassade gymnasieskolans målgrupp.

Behöriga sökande från hela landet ska tas emot till utbildningen (riksrekrytering). Huvudmannen är dock bara skyldig att ta emot en sökande till en utbildning som avser *programinriktat val som har utformats för en enskild elev*, yrkesintroduktion, individuellt alternativ eller språkintröduktion i gymnasieskolan eller till en utbildning som avser ett individuellt program i anpassade gymnasieskolan om huvudmannen och den sökandes

Behöriga sökande från hela landet ska tas emot till utbildningen (riksrekrytering). Huvudmannen är dock bara skyldig att ta emot en sökande till en utbildning som avser yrkesintroduktion, individuellt alternativ eller språkintröduktion i gymnasieskolan eller till en utbildning som avser ett individuellt program i anpassade gymnasieskolan om huvudmannen och den sökandes hemkommun har kommit överens om ersättningen.

⁸³ Senaste lydelse 2022:1315.

⁸⁴ Senaste lydelse 2022:1315.

hemkommun har kommit överens om ersättningen.

17 §⁸⁵

En offentlig huvudman som har antagit en elev till ett program i gymnasieskolan eller anpassade gymnasieskolan där distansundervisning används med stöd av 8 § ska ersättas för sina kostnader för elevens utbildning av elevens hemkommun (interkommunal ersättning).

Om det är fråga om ett nationellt program i gymnasieskolan eller anpassade gymnasieskolan *eller programinriktat val som har utformats för en grupp elever i gymnasieskolan* ska hemkommunen betala det belopp som har beslutats i varje särskilt fall av Statens skolverk.

Om det är fråga om ett nationellt program i gymnasieskolan eller anpassade gymnasieskolan ska hemkommunen betala det belopp som har beslutats i varje särskilt fall av Statens skolverk.

Om det är fråga om en annan utbildning än som anges i andra stycket ska den interkommunala ersättningen motsvara anordnarens självkostnad, om inte den anordnande huvudmannen och elevens hemkommun kommer överens om annat.

Denna paragraf gäller inte om statsbidrag lämnas för en elevs utbildning på grund av att eleven är utlandssvensk.

18 §⁸⁶

Hemkommunen ska lämna bidrag till en enskild huvudman som har antagit en elev till ett program i gymnasieskolan eller anpassade gymnasieskolan där distansundervisning används med stöd av 8 §.

Om det är fråga om ett nationellt program i gymnasieskolan eller anpassade gymnasieskolan *eller programinriktat val som har utformats för en grupp elever i gymnasieskolan* består bidraget av ett grundbelopp enligt 19 § som har beslutats i varje särskilt

Om det är fråga om ett nationellt program i gymnasieskolan eller anpassade gymnasieskolan består bidraget av ett grundbelopp enligt 19 § som har beslutats i varje särskilt fall av Statens skolverk och i vissa fall ett tilläggsbelopp enligt 20 §.

⁸⁵ Senaste lydelse 2022:1315.

⁸⁶ Senaste lydelse 2022:1315.

fall av Statens skolverk och i vissa fall ett tilläggsbelopp enligt 20 §.

Om det är fråga om en annan utbildning än som anges i andra stycket ska bidraget motsvara den enskilde huvudmannens självkostnad, om inte huvudmannen och elevens hemkommun kommer överens om annat.

Denna paragraf gäller inte om statsbidrag lämnas för en elevs utbildning på grund av att eleven är utlandssvensk.

29 kap.

19 b §

En huvudman för grundskola, specialskola, gymnasieskola och kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå ska till Statens skolverk lämna sådana uppgifter om betyg som behövs för upprätthållande av stabilitet i prov- och betygssystemet och för att kalibrera betygsvärden inför beräkning av meritvärden.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om vilka uppgifter och när de ska lämnas.

28 §

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

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

1. Denna lag träder i kraft den 1 januari 2027.

2. Lagen tillämpas för första gången i fråga om utbildning som påbörjas höstterminen 2027 när det gäller gymnasieskolan och anpassade gymnasieskolan, i fråga om utbildning som påbörjas höstterminen 2028 i årskurs 1–8 när det gäller grundskolan, anpassade

grundskolan och sameskolan samt i årskurs 1–9 i specialskolan och i fråga om kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå på utbildning som påbörjas efter den 31 december 2029.

3. Bestämmelserna i 16 kap. 30 och 34 §§ ska dock tillämpas för första gången på utbildning som påbörjas höstterminen 2030.

4. Äldre bestämmelser gäller fortfarande för årskurs 9 i grundskolan och anpassade grundskolan och för årskurs 10 i specialskolan för läsåret 2028/29, för utbildning som har påbörjats före den 1 juli 2027 när det gäller gymnasieskolan och för utbildning som har påbörjats före den 1 januari 2030 när det gäller kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå.

5. De upphävda bestämmelserna i 16 kap. 31 och 32 §§ ska fortsatt gälla för utbildning som påbörjas för den 1 juli 2030.

1.2 Förslag till förordning om avgifter vid genomförande av nationella slutprov inom kommunal vuxenutbildning

Härigenom föreskrivs följande.

1 § Huvudmannen för utbildningen på kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå får ta ut en avgift av den som vill genomföra ett nationellt slutprov på gymnasial nivå.

Avgift får dock inte tas ut för

1. den som är elev inom kommunal vuxenutbildning, och
2. den som för första gången ska genomföra ett nationellt slutprov i ett visst ämne.

2 § Avgiften får uppgå till högst 1 000 kronor.

3 § Avgifterna för genomförande av nationellt slutprov tillfaller huvudmannen.

Denna förordning träder i kraft den 1 januari 2030.

1.3 Förslag till förordning om ändring i Högskoleförordningen (1993:100)

Häri genom föreskrivs i fråga om högskoleförordningen (1993:100)¹ att 7 kap. 5 a, 8, 12, 13, 18, 25 och 26 §§ och bilaga 3 ska ha följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

7 kap. 5 a §²

En sökande ska anses ha sådana nödvändiga kompetenser som anges i 5 § om sökanden

1. har avlagt en högskoleförberedande examen i gymnasieskolan eller inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå,

1. har avlagt en yrkes- eller högskoleförberedande examen i gymnasieskolan eller inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå, samt har godtagbara resultat på de nationella slutproven i grundläggande matematik, engelska och svenska eller svenska som andraspråk, samt godtagbara kunskaper i svenska eller svenska som andraspråk nivå 3, engelska nivå 2 och matematik nivå 1a, 1b eller 1c,

2. har avlagt en yrkesexamen i gymnasieskolan eller inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå samt har lägst betyget E i ämnena svenska eller svenska som andraspråk och engelska på den nivå i respektive ämne som krävs för en högskoleförberedande examen i gymnasieskolan,

¹ Förordningen omtryckt 1998:1003.

² Senaste lydelse 2024:914.

3. har en svensk eller utländsk utbildning som motsvarar kraven i 1 *eller* 2,

4. är bosatt i Danmark, Finland, Island eller Norge och där är behörig till högre utbildning,

5. enligt äldre bestämmelser har uppfyllt kraven för grundläggande behörighet till grundläggande högskoleutbildning eller utbildning som påbörjas på grundnivå, eller

6. har godkänt resultat på ett sådant behörighetsprov som anges i förordningen (2018:1510) om försöksverksamhet med behörighetsprov för tillträde till högskoleutbildning.

Universitets- och högskolerådet får meddela närmare föreskrifter om kraven i första stycket 3.

2. har en svensk eller utländsk utbildning som motsvarar kraven i 1,

3. är bosatt i Danmark, Finland, Island eller Norge och där är behörig till högre utbildning,

4. enligt äldre bestämmelser har uppfyllt kraven för grundläggande behörighet till grundläggande högskoleutbildning eller utbildning som påbörjas på grundnivå, eller

5. har godkänt resultat på ett sådant behörighetsprov som anges i förordningen (2018:1510) om försöksverksamhet med behörighetsprov för tillträde till högskoleutbildning.

Universitets- och högskolerådet får meddela närmare föreskrifter om kraven i första stycket 2.

8 §³

De krav på särskild behörighet som ställs ska vara helt nödvändiga för att studenten ska kunna tillgodogöra sig utbildningen. Kraven får avse

1. kunskaper från ett eller flera ämnen med angiven nivå i respektive ämne i gymnasieskolan eller motsvarande kunskaper,

2. godkänt resultat på ett konstnärligt prov för en utbildning som leder till en konstnärlig examen,

3. lämplighet enligt vad som anges i 9 b §, och

1. kunskaper från ett eller flera ämnen med angiven nivå i respektive ämne i gymnasieskolan eller motsvarande kunskaper *samt godtagbart resultat från nationellt slutprov i samma ämne eller ämnen, om nationellt slutprov finns i ämnet,*

³ Senaste lydelse 2024:914.

4. andra villkor enligt vad som anges i 11 § första stycket 2.

Särskild behörighet har också den som genom svensk eller utländsk utbildning, praktisk erfarenhet eller på grund av någon annan omständighet har förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

12 §⁴

Vid urval ska hänsyn tas till de sökandes meriter.

Urvalsgrunder är

1. betyg, 1. *meritvärden*
2. resultat från högskoleprovet enligt 20 § och
3. urvalsgrunder som avses i 23 §.

13 §⁵

Vid urval till en utbildning ska platserna fördelas med

1. minst en tredjedel på grundval av betyg, 1. minst en tredjedel på grundval av *meritvärden*,
2. minst en tredjedel på grundval av resultat från högskoleprovet, och
3. högst en tredjedel på grundval av de av högskolan enligt 23 § bestämda urvalsgrunderna.

Vissa närmare bestämmelser om platsfördelning på grundval av *betyg* finns i bilaga 3 till denna förordning. För övriga sökande med betyg som inte omfattas av bilagan får Universitets- och högskolerådet meddela föreskrifter om i vilken av de grupper som anges i bilaga 3 punkten 1 som platsfördelning ska ske.

Vissa närmare bestämmelser om platsfördelning på grundval av *meritvärden* finns i bilaga 3 till denna förordning. För övriga sökande *med betyg som inte omfattas av bilagan* får Universitets- och högskolerådet meddela föreskrifter om i vilken av de grupper som anges i bilaga 3 punkten 1 som platsfördelning ska ske.

18 §⁶

Vissa bestämmelser om hur betyg ska värderas finns i bilaga 3 till denna förordning.

Meritvärdet ska utgöras av den sökandes betyg och resultat från nationella slutprov.

⁴ Senaste lydelse 2018:1503.

⁵ Senaste lydelse 2012:712.

⁶ Senaste lydelse 2024:914.

Vissa nivåer i ämnen från gymnasial utbildning är särskilt meriterande vid urval. De nivåer som är särskilt meriterande i respektive ämne är nivåer som inte utgör krav på grundläggande eller särskild behörighet och som utgör en fördjupning i

*1. moderna språk,
2. svenskt teckenspråk för hörande,*

3. engelska, och

4. matematik.

Universitets- och högskole- rådet får meddela de föreskrifter i övrigt som behövs för meritvärdering av betyg.

Bestämmelser om beräkning av meritvärden finns i bilaga 3 till denna förordning.

Universitets- och högskole- rådet får meddela de föreskrifter i övrigt som behövs för *beräkning av meritvärden utifrån betyg som inte omfattas av bilaga 3.*

25 §⁷

De krav på särskild behörighet som ställs ska vara helt nödvändiga för att studenten ska kunna tillgodogöra sig utbildningen. Kraven får avse

1. kunskaper från ett eller flera ämnen med angiven nivå i respektive ämne i gymnasieskolan eller motsvarande kunskaper,

2. kunskaper från en eller flera högskolekurser, och

3. andra villkor som betingas av utbildningen eller är av betydelse för det yrkesområde som utbildningen förbereder för.

Högskolan får bestämma vilka krav enligt första stycket som ska ställas.

Särskild behörighet har också den som genom svensk eller utländsk utbildning, praktisk erfarenhet eller på grund av någon annan omständighet har förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

1. kunskaper från ett eller flera ämnen med angiven nivå i respektive ämne i gymnasieskolan eller motsvarande kunskaper, *samt godtagbart resultat från nationellt slutprov i samma ämne eller ämnen, om nationellt slutprov finns i ämnet,*

⁷ Senaste lydelse 2024:914.

26 §⁸

Vid urval ska hänsyn tas till de sökandes meriter.

Urvalsgrunder är

1. *betyg*, 1. *meritvärde*,
2. resultat från högskoleprovet som avses i 20 §,
3. tidigare utbildning, och
4. urvalsgrunder som avses i 23 §.

Högskolan får bestämma vilka urvalsgrunder enligt andra stycket som ska användas och vilken platsfördelning som ska göras.

Vid i övrigt likvärdiga meriter får urval också göras enligt vad som anges i 12 a §.

1. Denna förordning träder i kraft den 1 januari 2030.

2. De nya bestämmelserna ska tillämpas för första gången vid antagning till utbildning som påbörjas efter den 31 juni 2030.

3. Universitets- och högskolerådet får meddela föreskrifter om omvandling av betyg och jämförelsetal enligt äldre bestämmelser till ett meritvärde på en skala 1–10. När Universitets- och högskolerådet meddelar sådana föreskrifter ska myndigheten föreskriva att bestämmelserna ska tillämpas för första gången vid antagning till utbildning som börjas efter den 31 juni 2030.

4. Äldre bestämmelser gäller fortfarande i fråga om antagning till utbildning som börjar före den 1 juli 2030.

⁸ Senaste lydelse 2018:1503.

Nuvarande lydelse

Bilaga 3¹

PLATSFÖRDELNING PÅ GRUNDVAL AV BETYG OCH MERITVÄRDERING AV BETYG

I denna bilaga finns det enligt 7 kap. 13 § andra stycket och 18 § första stycket vissa bestämmelser om hur platser ska fördelas vid urval på grundval av *betyg och hur betyg ska värderas*.

Med betyg från gymnasieskolan avses i fråga om platsfördelning på grundval av betyg i denna bilaga även betyg från Europaskolan (European baccalaureate) och utbildning som leder fram till International Baccalaureate.

Universitets- och högskolerådet får meddela föreskrifter i övrigt om meritvärdering av betyg från Europaskolan (European baccalaureate) och utbildning som leder fram till International Baccalaureate *samt om hur sådana betyg ska ge meritpoäng*.

Platsfördelning på grundval av betyg

1. Vid urval på grundval av *betyg* enligt 7 kap. 13 § första stycket 1 ska platserna fördelas i förhållande till antalet behöriga sökande i en betygsgrupp som indelas i I och II respektive i en folkhögskolegrupp enligt följande.

Betygsgrupp:

I. sökande med

- betyg från gymnasieskolan,
- betyg från kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå, om minst två tredjedelar av gymnasiepoängen avser sådan utbildning, och
- betyg från gymnasieskolans yrkesprogram som lett till en yrkesexamen i kombination med sådana betyg från kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå som ger grundläggande behörighet till utbildning som påbörjas på grundnivå,

¹ Senaste lydelse 2024:914.

II. sökande med

– betyg från gymnasieskolan i kombination med betyg från kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå eller i kombination med betyg förvärvade genom prövning i gymnasieskolan av den som inte är elev där eller, i fråga om betyg från gymnasieskolans yrkesprogram som lett till en yrkesexamen, i kombination med sådana betyg från kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå som leder till mer än grundläggande behörighet till utbildning som påbörjas på grundnivå, om betyg från kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå eller betyg förvärvade genom prövning i gymnasieskolan tillsammans eller var för sig utgör mindre än två tredjedelar av gymnasiepoängen, och

– betyg från gymnasieskolan eller kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå i kombination med resultat från utbildning enligt förordningen (2018:1519) om behörighetsgivande och högskoleintroducerande utbildning eller i kombination med intyg enligt den upphävda förordningen (2007:432) om behörighetsgivande förutbildning vid universitet och högskolor eller i kombination med dokumenterat studieresultat från folkhögskola.

Folkhögskolegrupp:

sökande med studieomdöme från folkhögskola.

2. Sedan platserna har fördelats i respektive grupp ska platserna i betygsgruppen fördelas i förhållande till antalet behöriga sökande i I respektive II. Därefter ska antalet platser i II reduceras med en tredjedel. Denna andel ska tillföras I.

Meritvärdering av betyg

3. Meritvärdering ska göras i två steg. Först meritvärderas de betyg som den sökande åberopar för behörighet och de betyg på sådana särskilt meriterande nivåer som enligt 7 ska meritvärderas enligt 4 och 5. Därefter ska poäng för de nivåer som är särskilt meriterande enligt 8 läggas till.

Sökande med gymnasieexamen från gymnasieskolan

Siffervärde

4. Betygen i de ämnen som ingår i ett program från gymnasieskolan ska ges följande siffervärden:

F	0
E	10
D	12,5
C	15
B	17,5
A	20

Betygsvärde

5. Siffervärdet för varje betyg ska multipliceras med det antal gymnasiepoäng som det betyget omfattar, varvid ett betygsvärde fås.

Vid uträkning av ett betygsvärde ska betyg i ett ämne ersättas av ett betyg som den sökande har i samma eller motsvarande ämne, om sistnämnda betyg avser motsvarande nivå i ämnet och har ett högre siffervärde samt omfattar minst samma antal gymnasiepoäng. När ett betyg ersätts av ett annat betyg ska det sistnämnda betyget ges samma omfattning som det betyg som ersätts.

Sammanlagt betygsvärde och jämförelsetal

6. Det sammanlagda betygsvärdet för alla betyg i de ämnen på de nivåer som ingår i ett fullständigt program från gymnasieskolan ska divideras med 2 400, varvid ett jämförelsetal fås.

Om det fullständiga programmet omfattar mer än 2 500 gymnasiepoäng ska det sammanlagda betygsvärdet divideras med det antal gymnasiepoäng som ingår i de ämnen som en examen omfattar.

Jämförelsetalet ska anges med två decimaler.

Betyg i ämnen på nivåer som ger behörighet eller är särskilt meriterande

7. Betyg i ämnen på nivåer som inte ingår i ett fullständigt program från gymnasieskolan ska meritvärderas enligt 4 och 5 om nivåerna

1. krävs för grundläggande behörighet till högskoleutbildning som påbörjas på grundnivå,

2. krävs för sådan behörighet som avses i 7 kap. 9 §, eller

3. är särskilt meriterande nivåer som avses i 7 kap. 18 § och ger meritpoäng enligt 8.

Det sammanlagda betygsvärdet ska, för att få jämförelsetalet, i stället för att göra som det som anges i 6, divideras med det samlade antal gymnasiepoäng som har legat till grund för meritvärderingen.

Meritpoäng

8. Sedan jämförelsetalet har räknats ut ska godkända betyg på sådana särskilt meriterande nivåer som anges i 7 kap. 18 § tillgodoräknas som meritpoäng.

Högst två och en halv (2,5) meritpoäng får adderas till jämförelsetalet, varav högst en och en halv (1,5) meritpoäng får avse moderna språk och svenskt teckenspråk för hörande, högst en (1,0) meritpoäng får avse engelska och högst en och en halv (1,5) meritpoäng får avse matematik, matematik – fortsättning, matematik – fördjupning, matematik – specialisering B och matematik – specialisering C.

Godkända betyg på nivåer som är särskilt meriterande ger meritpoäng enligt följande:

a) nivå 1 i moderna språk – fortsättning eller nivå 1 i svenskt teckenspråk för hörande – fortsättning ger en halv (0,5) meritpoäng,

b) nivå 2 i moderna språk – fortsättning eller nivå 2 i svenskt teckenspråk för hörande – fortsättning ger en (1,0) meritpoäng, om den nivå som avses i a utgör krav på särskild behörighet, och i annat fall en och en halv (1,5) meritpoäng,

c) nivå 1 i moderna språk – fördjupning eller på nivå 1 i svenskt teckenspråk för hörande – fördjupning ger en halv (0,5) meritpoäng,

d) nivå 1 i moderna språk – grund i ytterligare ett språk eller nivå 1 i svenskt teckenspråk för hörande – grund ger en halv (0,5) meritpoäng, om den sökande har fått meritpoäng för moderna språk – fortsättning enligt b,

e) nivå 1 i moderna språk – grund ger en halv (0,5) meritpoäng, om den sökande har fått meritpoäng för svenskt teckenspråk för hörande – fortsättning enligt b,

f) nivå 3 i engelska ger en (1,0) meritpoäng,

g) nivå 2 i matematik ger en halv (0,5) meritpoäng,

h) nivå 1 i matematik – fortsättning ger en halv (0,5) meritpoäng,

i) nivå 2 i matematik – fortsättning ger en halv (0,5) meritpoäng, om den nivå som avses i h utgör krav på särskild behörighet, och i annat fall en (1,0) meritpoäng,

j) matematik – fördjupning ger en (1,0) meritpoäng,

- k) matematik – specialisering B ger en halv (0,5) meritpoäng om det endast finns krav på grundläggande behörighet eller om matematik nivå 2 eller matematik – fortsättning nivå 1 utgör krav på särskild behörighet,*
- l) matematik – specialisering C ger en halv (0,5) meritpoäng.*

Sökande med gymnasieexamen från kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå

9. Det som anges i 4, 5, 7 och 8 gäller också sökande med examen från kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå.

För att få ett jämförelsetal ska det sammanlagda betygsvärdet divideras med det antal gymnasiepoäng som ingår i examen, dock med lägst 2 300.

Föreslagen lydelse

Bilaga 3

PLATSFÖRDELNING PÅ GRUNDVAL AV MERITVÄRDEN OCH BERÄKNING AV MERITVÄRDEN

I denna bilaga finns det enligt 7 kap. 13 § andra stycket och 18 § *andra* stycket vissa bestämmelser om hur platser ska fördelas vid urval på grundval av *meritvärden och hur meritvärden ska beräknas. Platsfördelning utifrån meritvärden ska göras utifrån betyg och nationella slutprovsresultat.*

I fråga om platsfördelning på grundval av meritvärden ska med *betyg och nationella slutprovsresultat* i denna bilaga avses även betyg från Europaskolan (European baccalaureate) och utbildning som leder fram till International Baccalaureate.

Universitets- och högskolerådet får meddela föreskrifter i övrigt om meritvärdering av betyg från Europaskolan (European baccalaureate) och utbildning som leder fram till International Baccalaureate.

Platsfördelning på grundval av *meritvärden*

1. Vid urval på grundval av *meritvärden* enligt 7 kap. 13 § första stycket 1 ska platserna fördelas i förhållande till antalet behöriga sökande i en betygsgrupp som indelas i I och II respektive i en folkhögskolegrupp enligt följande.

Betygsgrupp:

I. sökande med

- betyg *och nationella slutprovsresultat* från gymnasieskolan,
- betyg *och nationella slutprovsresultat* från kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå, om minst två tredjedelar av gymnasiepoängen avser sådan utbildning, och
- betyg från gymnasieskolans yrkesprogram som lett till en yrkesexamen i kombination med sådana betyg *och resultat från nationella slutprov* från kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå som ger grundläggande behörighet till utbildning som påbörjas på grundnivå,

II. sökande med

– betyg och nationella slutprovresultat från gymnasieskolan i kombination med betyg och/eller nationella slutprovresultat från kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå eller i kombination med betyg förvärvade genom prövning i gymnasieskolan av den som inte är elev där eller, i fråga om betyg från gymnasieskolans yrkesprogram som lett till en yrkesexamen, i kombination med sådana betyg och nationella slutprovresultat från kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå som leder till mer än grundläggande behörighet till utbildning som påbörjas på grundnivå, om betyg från kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå eller betyg förvärvade genom prövning i gymnasieskolan tillsammans eller var för sig utgör mindre än två tredjedelar av gymnasiepoängen, och

– betyg och nationella slutprovresultat från gymnasieskolan eller kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå i kombination med resultat från utbildning enligt förordningen (2018:1519) om behörighetsgivande och högskoleintroducerande utbildning eller i kombination med intyg enligt den upphävda förordningen (2007:432) om behörighetsgivande förutbildning vid universitet och högskolor eller i kombination med dokumenterat studieresultat från folkhögskola.

Folkhögskolegrupp:

sökande med studieomdöme från folkhögskola.

2. Sedan platserna har fördelats i respektive grupp ska platserna i betygsgruppen fördelas i förhållande till antalet behöriga sökande i I respektive II.

Därefter ska antalet platser i II reduceras med en tredjedel. Denna andel ska tillföras I.

Beräkning av meritvärde för sökande med gymnasieexamen från gymnasieskolan

Ett meritvärde består av den sökandes betygsvärde och det genomsnittliga resultatet från de nationella slutprov som den sökande har genomfört.

Betygsvärde

3. En sökandes betygsvärde utgörs av den sökandes betyg. För att få fram den sökandes betygsvärde ska samtliga betyg från den avslutande nivån i ett ämne som ingår i den sökandes examen multipliceras med det antal poäng betyget omfattar. Det sammanlagda värdet av samtliga

betyg ska därefter divideras med det antal gymnasiepoäng som examen omfattar varvid ett betygsvärde fås.

Genomsnittligt slutprovsresultat

4. En sökandes genomsnittliga slutprovsresultat utgörs av resultaten av de nationella slutprov som sökanden har genomfört. Resultat från de slutprov som sökanden genomfört ska summeras och divideras med som minst antalet prov som ingått i den sökandes program. Om den sökande genomfört fler prov ska summan divideras med det antal prov som den sökande genomfört. En sökande som saknar resultat på ett slutprov och som inte har beviljats undantag enligt 3 kap. 3 a § gymnasieförordningen (2010:2039) ska vid beräkning av det genomsnittliga slutprovsresultatet tillgodoräkna sig värdet 0 som resultat på detta prov.

Vid beräkning av den sökandes genomsnittliga provresultat ska ett slutprovsresultat i ett ämne ersättas av ett senare slutprovsresultat i samma ämne om detta resultat är högre.

Kalibrering av betygsvärden

5. Efter att ett betygsvärde har beräknats enligt 3 ska detta kalibreras. Kalibreringen ska utgå från den skillnad som beräknas genom en jämförelse mellan programmets genomsnittliga betygsvärde och programmets genomsnittliga resultat på de nationella proven. Vid kalibreringen ska hänsyn tas till spridningen i de nationella slutprovsresultaten.

Programmets genomsnittliga betygsvärde ska bestå av genomsnittet av de individuella betygsvärden för de elever på respektive program på en skolenhet som genomfört samtliga för programmet obligatoriska slutprov. Programmets genomsnittliga slutprovsresultat ska i sin tur bestå av genomsnittet av de individuella slutprovsresultaten för de elever i respektive program som deltagit på samtliga för programmet obligatoriska slutprov.

Beräkning av den sökandes meritvärde

6. Meritvärdet ska utgöras av den sökandes kalibrerade betygsvärde och genomsnittliga resultat från de nationella slutproven. Vid uträkning av meritvärdet ska det kalibrerade betygsvärdet utgöra 70 procent och den sökandes genomsnittliga slutprovsresultat 30 procent. Meritvärdet ska anges med två decimaler.

Meritvärden beräknade utifrån okalibrerade betygsvärden

7. Om färre än hälften av eleverna på ett program, bortsett från de elever som har valt bort grundläggande behörighet, har genomfört samtliga för programmet obligatoriska slutprov beräknas inget kalibrerat betygsvärde enligt 3 för de sökande som var frånvarande vid något av de aktuella slutproven. För dessa sökande ska meritvärdet beräknas utifrån betygsvärdet och resultat från de nationella slutproven. Betygsvärdet ska då utgöra 50 procent av meritvärdet och det genomsnittliga slutprovsresultatet 50 procent.

Beräkning av meritvärde för sökande med gymnasieexamen från kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå

8. För en sökande med examen från kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå ska meritvärdet beräknas som ett genomsnitt av den sökandes resultat på de nationella slutproven.

Vid beräkning av den sökandes genomsnittliga provresultat ska ett slutprovsresultat i ett ämne ersättas av ett senare slutprovsresultat i samma ämne om detta resultat är högre.

Sökande med ett kalibrerat betygsvärde men för vilken ett alternativt meritvärde kan beräknas utifrån nationella slutprovsresultat

9. En sökande med en examen från gymnasieskolan och som för första gången eller igen har genomfört minst ett nationellt slutprov inom kommunal vuxenutbildning i minst ett ämne ska även kunna få ett alternativt meritvärde beräknat. Detta beräknas som ett genomsnitt av den sökandes resultat på dess samtliga genomförda nationella slutprov, i enlighet med vad som anges i 8. Ett nytt meritvärde kan dock tidigast beräknas för en sökande som samma år fyller 20 år.

Om meritvärde beräknat på detta sätt är högre än meritvärdet som beräknas enligt 3–6 ska detta användas.

1.4 Förslag till förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet

Regeringen föreskriver att 3 § och bilagan till förordningen (2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet ska ha följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Kursplanerna i läroplanen kompletteras av kriterier för bedömning av kunskaper och *betygskriterier*.

Statens skolverk får meddela föreskrifter om kriterier för bedömning av kunskaper *och betygskriterier*.

Föreslagen lydelse

3 §¹

Kursplanerna i läroplanen kompletteras av kriterier för bedömning av kunskaper.

Statens skolverk får meddela föreskrifter om kriterier för bedömning av kunskaper.

1. Denna förordning ska kungöras i Statens skolverks författningssamling (SKOLFS).
2. Denna förordning träder i kraft den 1 juli 2028.
3. Äldre bestämmelser ska fortsatt gälla för årskurs 9 under läsåret 2028/29.

¹ Senaste lydelse SKOLFS 2024:590.

Nuvarande lydelse

Bilaga¹

2. Övergripande mål och riktlinjer

2.2 Kunskaper

Skolan ska ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning.

Skolan ska bidra till elevernas harmoniska utveckling. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet. Skolan ska erbjuda eleverna strukturerad undervisning under lärares ledning, såväl i helklass som enskilt. Lärarna ska sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former. För att elever i behov av stöd för att uppfylla kriterierna för bedömning av kunskaper i matematik, svenska och svenska som andraspråk i lågstadiet ska få det tidigt och anpassat efter sina behov finns det i 3 kap. skollagen (2010:800) bestämmelser om en garanti för tidiga stödinsatser i förskoleklassen och i lågstadiet. Kapitlet innehåller även bestämmelser om stöd för att eleverna ska ha möjlighet att *uppfylla* de kriterier för bedömning av kunskaper och *betygskriterier som minst ska uppfyllas* i alla ämnen och årskurser samt bestämmelser om elevernas utveckling mot utbildningens mål i övrigt.

2.7 Bedömning och betyg

Betyget uttrycker i vilken utsträckning den enskilda eleven har *uppfyllt de nationella betygskriterier som finns för respektive ämne*. Som stöd för betygssättningen finns *ämnesspecifika* betygskriterier för olika betygssteg.

¹ Senaste lydelse SKOLFS 2024:590.

Riktlinjer

Läraren ska

- genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling,
 - utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
 - med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov, och
 - vid betygssättningen göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *de nationella betygskriterierna*.
-

*Föreslagen lydelse**Bilaga*

2. Övergripande mål och riktlinjer

2.2 Kunskaper

Skolan ska ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning.

Skolan ska bidra till elevernas harmoniska utveckling. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet. Skolan ska erbjuda eleverna strukturerad undervisning under lärares ledning, såväl i helklass som enskilt. Lärarna ska sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former. För att elever i behov av stöd för att uppfylla kriterierna för bedömning av kunskaper i matematik, svenska och svenska som andraspråk i lågstadiet ska få det tidigt och anpassat efter sina behov finns det i 3 kap. skollagen (2010:800) bestämmelser om en garanti för tidiga stödinsatser i förskoleklassen och i lågstadiet. Kapitlet innehåller även bestämmelser om stöd för att eleverna ska ha möjlighet att uppfylla de kriterier för bedömning av kunskaper som *minst ska uppfyllas eller för att kunna tillgodogöra sig kunskaper motsvarande betygskriteriet godtagbara kunskaper* i alla ämnen och årskurser samt bestämmelser om elevernas utveckling mot utbildningens mål i övrigt.

2.7 Bedömning och betyg

Betyget uttrycker i vilken utsträckning den enskilda eleven har *tillgodogjort sig kunskaper i förhållande till respektive ämnes syfte och centrala innehåll*. Som stöd för betygssättningen finns betygskriterier för olika betygssteg.

Riktlinjer

Läraren ska

- genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling,
 - utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
 - med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov, och
 - vid betygssättningen göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna sätta ett betyg.*
-

1.5 Förslag till förordning om ändring i förordning (SKOLFS 2010:250) om läroplan för specialskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet i vissa fall

Regeringen föreskriver att 3 § och bilagan till förordningen (SKOLFS 2010:250) om läroplan för specialskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet i vissa fall ska ha följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

3 §¹

De kursplaner, kriterier för bedömning av kunskaper och *betygskriterier* som gäller för grundskolan ska användas i specialskolan. Föreskrifter om

1. centralt innehåll i årskurs 1–3, 4–6 och 7–9 ska dock i stället avse centralt innehåll i årskurs 1–4, 5–7 och 8–10,

2. kriterier för bedömning av kunskaper i årskurs 3 ska i stället avse årskurs 4, *och*

3. *Betygskriterier i årskurs 6 och 9 ska i stället avse årskurs 7 och 10.*

Statens skolverk får meddela föreskrifter om särskilda kursplaner och kriterier för bedömning av kunskaper *och betygskriterier* som ska användas i den utsträckning som grundskolans eller grundsärskolans kursplaner, kriterier för bedömning av kunskaper *och betygskriterier* inte kan användas på grund av elevernas funktionsnedsättningar, och för

De kursplaner *och* kriterier för bedömning av kunskaper som gäller för grundskolan ska användas i specialskolan. Föreskrifter om

1. centralt innehåll i årskurs 1–3, 4–6 och 7–9 ska dock i stället avse centralt innehåll i årskurs 1–4, 5–7 och 8–10, *och*

2. kriterier för bedömning av kunskaper i årskurs 3 ska i stället avse årskurs 4.

Statens skolverk får meddela föreskrifter om särskilda kursplaner och kriterier för bedömning av kunskaper som ska användas i den utsträckning som grundskolans eller grundsärskolans kursplaner *och* kriterier för bedömning av kunskaper inte kan användas på grund av elevernas funktionsnedsättningar, och för ämnen som inte finns i grund-

¹ Senaste lydelse SKOLFS 2024:591.

ämnen som inte finns i grund- skolan eller grundsärskolan.
skolan eller grundsärskolan.

1. Denna förordning ska kungöras i Statens skolverks författningssamling (SKOLFS).
2. Denna förordning träder i kraft den 1 juli 2028.
3. Äldre bestämmelser ska fortsatt gälla för årskurs 10 under läsåret 2028/29.

Nuvarande lydelse

Bilaga¹

2 Övergripande mål och riktlinjer

2.2 Kunskaper

Skolan ska ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning.

Skolan ska bidra till elevernas harmoniska utveckling. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet. Skolan ska erbjuda eleverna strukturerad undervisning under lärares ledning, såväl i helklass som enskilt. Lärarna ska sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former. För att elever i behov av stöd för att uppfylla kriterierna för bedömning av kunskaper i matematik, svenska och svenska som andraspråk i lågstadiet ska få det tidigt och anpassat efter sina behov finns det i 3 kap. skollagen (2010:800) bestämmelser om en garanti för tidiga stödinsatser i förskoleklassen och i lågstadiet. Kapitlet innehåller även bestämmelser om stöd för att eleverna ska ha möjlighet att uppfylla de kriterier för bedömning av kunskaper och *betygskriterier som minst ska uppfyllas* i alla ämnen och årskurser samt bestämmelser om elevernas utveckling mot utbildningens mål i övrigt.

2.7 Bedömning och betyg

Betyget uttrycker i vilken utsträckning den enskilda eleven har *uppfyllt de nationella betygskriterier som finns för respektive ämne*. Som stöd för betygssättningen finns *ämnesspecifika* betygskriterier för olika betygssteg.

¹ Senaste lydelse SKOLFS 2024:591.

Riktlinjer

Läraren ska

- genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling,
 - utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
 - med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov, och
 - vid betygssättningen göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *de nationella betygskriterierna*.
-

*Föreslagen lydelse**Bilaga*

2 Övergripande mål och riktlinjer

2.2 Kunskaper

Skolan ska ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning.

Skolan ska bidra till elevernas harmoniska utveckling. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet. Skolan ska erbjuda eleverna strukturerad undervisning under lärares ledning, såväl i helklass som enskilt. Lärarna ska sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former. För att elever i behov av stöd för att uppfylla kriterierna för bedömning av kunskaper i matematik, svenska och svenska som andraspråk i lågstadiet ska få det tidigt och anpassat efter sina behov finns det i 3 kap. skollagen (2010:800) bestämmelser om en garanti för tidiga stödinsatser i förskoleklassen och i lågstadiet. Kapitlet innehåller även bestämmelser om stöd för att eleverna ska ha möjlighet att uppfylla de kriterier för bedömning av kunskaper *som minst ska uppfyllas eller för att kunna tillgodogöra sig kunskaper motsvarande betygsriteriet godtagbara kunskaper* i alla ämnen och årskurser samt bestämmelser om elevernas utveckling mot utbildningens mål i övrigt.

2.7 Bedömning och betyg

Betyget uttrycker i vilken utsträckning den enskilda eleven har *tillgodogjort sig kunskaper i förhållande till respektive ämnes syfte och centrala innehåll*. Som stöd för betygssättningen finns betygsriterier för olika betygssteg.

Riktlinjer

Läraren ska

- genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling,
 - utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
 - med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov, och
 - vid betygssättningen göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygsriterierna sätta ett betyg.*
-

1.6 Förslag till förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2010:251) om läroplan för sameskolan samt förskoleklassen och fritidshemmet i vissa fall

Regeringen föreskriver att 3 § och bilagan till förordningen (SKOLFS 2010:251) om läroplan för sameskolan samt förskoleklassen och fritidshemmet i vissa fall ska ha följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

3 §¹

De kursplaner, kriterier för bedömning av kunskaper *och betygskriterier* som gäller för grundskolan ska användas i sameskolan.

Statens skolverk får meddela föreskrifter om kursplan *och betygskriterier* för ämnet samiska.

De kursplaner *och* kriterier för bedömning av kunskaper som gäller för grundskolan ska användas i sameskolan.

Statens skolverk får meddela föreskrifter om kursplan för ämnet samiska.

1. Denna förordning ska kungöras i Statens skolverks författningssamling (SKOLFS).

2. Denna förordning träder i kraft den 1 juli 2028.

¹ Senaste lydelse SKOLFS 2024:593.

Nuvarande lydelse

Bilaga¹

2 Övergripande mål och riktlinjer

2.2 Kunskaper

Skolan ska ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning.

Skolan ska bidra till elevernas harmoniska utveckling. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet. Skolan ska erbjuda eleverna strukturerad undervisning under lärares ledning, såväl i helklass som enskilt. Lärarna ska sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former. För att elever i behov av stöd för att uppfylla kriterierna för bedömning av kunskaper i matematik, svenska och svenska som andraspråk i lågstadiet ska få det tidigt och anpassat efter sina behov finns det i 3 kap. skollagen (2010:800) bestämmelser om en garanti för tidiga stödinsatser i förskoleklassen och i lågstadiet. Kapitlet innehåller även bestämmelser om stöd för att eleverna ska ha möjlighet att uppfylla de kriterier för bedömning av kunskaper och *betygskriterier som minst ska uppfyllas i alla ämnen* och årskurser samt bestämmelser om elevernas utveckling mot utbildningens mål i övrigt.

2.7 Bedömning

Betyget uttrycker i vilken utsträckning den enskilda eleven har uppfyllt de nationella betygskriterier som finns för respektive ämne. Som stöd för betygssättningen finns ämnesspecifika betygskriterier för olika betygsteg.

¹ Senaste lydelse SKOLF S 2024:593.

Riktlinjer

Läraren ska

- genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling,
 - utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
 - med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov, och
 - vid betygssättningen göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *de nationella betygskriterierna*.
-

*Föreslagen lydelse**Bilaga***2 Övergripande mål och riktlinjer****2.2 Kunskaper**

Skolan ska ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning.

Skolan ska bidra till elevernas harmoniska utveckling. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet. Skolan ska erbjuda eleverna strukturerad undervisning under lärares ledning, såväl i helklass som enskilt. Lärarna ska sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former. För att elever i behov av stöd för att uppfylla kriterierna för bedömning av kunskaper i matematik, svenska och svenska som andraspråk i lågstadiet ska få det tidigt och anpassat efter sina behov finns det i 3 kap. skollagen (2010:800) bestämmelser om en garanti för tidiga stödinsatser i förskoleklassen och i lågstadiet. Kapitlet innehåller även bestämmelser om stöd för att eleverna ska ha möjlighet att uppfylla de kriterier för bedömning av kunskaper som *minst ska uppfyllas eller för att kunna tillgodogöra sig kunskaper motsvarande betygsriteriet godtagbara kunskaper* i alla ämnen och årskurser samt bestämmelser om elevernas utveckling mot utbildningens mål i övrigt.

2.7 Bedömning

Betyget uttrycker i vilken utsträckning den enskilda eleven har *tillgodogjort sig kunskaper i förhållande till respektive ämnes syfte och centrala innehåll*. Som stöd för betygssättningen finns betygsriterier för olika betygssteg.

Riktlinjer

Läraren ska

- genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling,
 - utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
 - med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov, och
 - vid betygssättningen göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna sätta ett betyg.*
-

1.7 Förslag till förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2010:255) om läroplan för anpassade grundskolan

Regeringen föreskriver att 2 § och bilagan till förordningen (SKOLFS 2010:255) om läroplan för anpassade grundskolan ska ha följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

2 §¹

Statens skolverk får meddela föreskrifter om

- | | |
|---|---|
| 1. kursplaner, kriterier för bedömning av kunskaper <i>och betygs-kriterier</i> för anpassade grundskolans ämnen, och | 1. kursplaner <i>och</i> kriterier för bedömning av kunskaper för anpassade grundskolans ämnen, och |
| 2. kursplaner och kriterier för bedömning av kunskaper för anpassade grundskolans ämnesområden. | |

-
1. Denna förordning ska kungöras i Statens skolverks författningssamling (SKOLFS).
 2. Denna förordning träder i kraft den 1 juli 2028.
 3. Äldre bestämmelser ska fortsatt gälla för årskurs 9 under läsåret 2028/29.

¹ Senaste lydelse SKOLFS 2024:593.

Nuvarande lydelse

Bilaga¹

2 Övergripande mål och riktlinjer

2.7 Bedömning och betyg

Betyget uttrycker i vilken utsträckning den enskilda eleven har *uppfyllt de nationella betygskriterier* som finns för respektive ämne. Som stöd för betygssättningen finns *ämnesspecifika betygskriterier* för olika betygssteg.

Riktlinjer

Läraren ska

- genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling,
 - utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
 - med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov, och
 - vid betygssättningen göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *de nationella betygskriterierna*.
-

¹ Senaste lydelse SKOLFS 2024:593.

*Föreslagen lydelse**Bilaga***2 Övergripande mål och riktlinjer****2.7 Bedömning och betyg**

Betyget uttrycker i vilken utsträckning den enskilda eleven har *tillgodogjort sig kunskaper i förhållande till respektive ämnes syfte och centrala innehåll*. Som stöd för betygssättningen finns betygskriterier för olika betygssteg.

Riktlinjer

Läraren ska

- genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling,
- utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
- med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov, och
- vid betygssättningen göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper i förhållande *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna sätta ett betyg.*

1.8 Förslag till förordning om ändring i gymnasieförordningen (2010:2039)

Härigenom föreskrivs i fråga om gymnasieförordningen (2010:2039)¹

dels att 6 kap. 4, 9 §§, 7 kap. 1 §, 8 kap. 6 och 7 §§ ska upphöra att gälla,

dels att rubriken närmast före 6 kap. 4 § ska utgå,

dels att 1 kap. 4 §, 4 kap. 5 §, 5 kap. 8, 15 och 16 §§, 6 kap. 1, 5, 6 och 8 §§, 7 kap. 1, 4 och 5 §§, 8 kap. 2, 3, 3 a–g, 5, 17, 18–20, 22 a–b, 22 d, 24 och 27 §§, 9 kap. 1, 2 och 7 §§, 10 kap. 3 §, 11 kap. 2 § och rubriken närmast före 7 kap. 1 § ska ha följande lydelse,

dels att rubriken till 8 kap. ska lyda ”Betyg, nationella slutprov, gymnasieexamen och provning”,

dels att det ska införas sju nya paragrafer, 7 kap. 1 a–g §§ och närmast före 8 kap. 3 § en ny rubrik av följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

1 kap.

4 §²

I 16 kap. 21 § och 19 kap. 22 § skollagen (2010:800) anges att det för varje ämne ska finnas en ämnesplan. I dessa paragrafer anges också att flera ämnen får ha en gemensam ämnesplan om det finns särskilda skäl. Ämnesplanen ska ge läraren och eleverna utrymme att själva planera undervisningen.

Av ämnesplanen ska följande framgå:

1. ämnets syfte,
2. den eller de nivåer som ämnet består av,
3. det centrala innehållet för varje nivå,
4. antalet gymnasiepoäng eller gymnasiepoäng i anpassad gymnasieskola som varje nivå omfattar, och
5. *betygskriterierna för ämnet.*

Förutom när det gäller de gymnasiegemensamma ämnena får Statens skolverk meddela ytterligare föreskrifter om ämnesplaner.

¹ Senaste lydelse av 6 kap. 4 § 2023:654.

Senaste lydelse av 6 kap. 9 § 2018:1328.

Senaste lydelse av 8 kap. 6 § 2023:654.

Senaste lydelse av 8 kap. 7 § 2023:654.

² Senaste lydelse 2023:654.

Sådana föreskrifter får innebära att vissa ämnen eller nivåer i ämnen bara får anordnas på vissa utbildningar.

4 kap.

5 §³

Statens skolverk får meddela föreskrifter om vilka ämnen och vilka nivåer i dessa ämnen som får erbjudas som programfördjupning för varje program. Bland dessa ska det för högskoleförberedande program i gymnasieskolan ingå sådana ämnen och sådana nivåer i dessa ämnen *som kan vara särskilt meriterande vid urval eller som på annat sätt* kan vara av betydelse för högskolestudier. Ämnena ska rymmas inom respektive programs examensmål.

Innan Skolverket meddelar föreskrifter för högskoleförberedande program om ämnen och nivåer i dessa ämnen *som kan vara särskilt meriterande vid urval eller* som på annat sätt kan vara av betydelse för högskolestudier, ska Skolverket samråda med Universitets- och högskolerådet.

Innan Skolverket meddelar föreskrifter om programfördjupning för yrkesprogram i gymnasieskolan ska berörda nationella programråd ges tillfälle att yttra sig.

När Skolverket meddelar föreskrifter om programfördjupning för nationella program i anpassade gymnasieskolan ska det ingå minst ett ämne med minst en nivå som syftar till att stödja eleverna att utifrån sina egna förutsättningar uppnå en så hög grad av självständighet som möjligt.

Statens skolverk får meddela föreskrifter om vilka ämnen och vilka nivåer i dessa ämnen som får erbjudas som programfördjupning för varje program. Bland dessa ska det för högskoleförberedande program i gymnasieskolan ingå sådana ämnen och sådana nivåer i dessa ämnen som kan vara av betydelse för högskolestudier. Ämnena ska rymmas inom respektive programs examensmål.

Innan Skolverket meddelar föreskrifter för högskoleförberedande program om ämnen och nivåer i dessa ämnen som på annat sätt kan vara av betydelse för högskolestudier, ska Skolverket samråda med Universitets- och högskolerådet.

³ Senaste lydelse 2023:654.

5 kap. 8 §⁴

Vid urval bland behöriga sökande till en särskild variant i gymnasieskolan får, förutom till *betygen*, hänsyn tas till ett prov för bedömning av den sökandes färdigheter eller kunskaper inom det ämne eller ämnesområde som den särskilda varianten är inriktad mot.

Vid urval bland behöriga sökande till en särskild variant inom det estetiska området i gymnasieskolan ska, förutom till *betygen*, hänsyn tas till ett prov för bedömning av den sökandes färdigheter eller kunskaper inom det ämne eller ämnesområde som den särskilda varianten är inriktad mot.

Vid urval bland behöriga sökande till en särskild variant i gymnasieskolan får, förutom till *meritvärdet*, hänsyn tas till ett prov för bedömning av den sökandes färdigheter eller kunskaper inom det ämne eller ämnesområde som den särskilda varianten är inriktad mot.

Vid urval bland behöriga sökande till en särskild variant inom det estetiska området i gymnasieskolan ska, förutom till *meritvärdet*, hänsyn tas till ett prov för bedömning av den sökandes färdigheter eller kunskaper inom det ämne eller ämnesområde som den särskilda varianten är inriktad mot.

15 §⁵

För behörighet till en riksrekryterande utbildning i gymnasieskolan får krav ställas på att den sökande har kunskaper i ett sådant ämne eller inom ett sådant ämnesområde som är utmärkande för utbildningen.

För behörighet till en riksrekryterande spetsutbildning i gymnasieskolan ska krav ställas på att den sökande har kunskaper i ett sådant ämne eller inom ett sådant ämnesområde som är utmärkande för utbildningen. När det gäller en spetsutbildning enligt 22 a § ska kunskapsnivån också *vara väsentligt*

För behörighet till en riksrekryterande spetsutbildning i gymnasieskolan ska krav ställas på att den sökande har kunskaper i ett sådant ämne eller inom ett sådant ämnesområde som är utmärkande för utbildningen. När det gäller en spetsutbildning enligt 22 a § *ska den sökande ha utmärkta kunskaper i*

⁴Senaste lydelse 2015:585.

⁵ Senaste lydelse 2024:676.

högre än vad som krävs för att den sökande ska uppfylla kraven för betyget A i förhållande till betygs-kriterierna för årskurs 9 i grundskolan. *ämnet, motsvarande betyget 10.*

När det gäller en spetsutbildning enligt 22 a § ska ett prov användas för bedömningen av kunskaperna. Provet ska göra det möjligt att bedöma om den sökande har en sådan kunskapsnivå som anges i andra stycket.

16 §⁶

Vid urval bland behöriga sökande till en särskild variant inom det estetiska området i gymnasieskolan ska, förutom till *betygen*, hänsyn tas till ett prov för bedömning av den sökandes färdigheter eller kunskaper inom det ämne eller ämnesområde som den särskilda varianten är inriktad mot.

Vid urval bland behöriga sökande till en riksrekryterande estetisk spetsutbildning för det estetiska programmet i gymnasieskolan ska, förutom till *betygen*, hänsyn tas till ett prov för bedömning av den sökandes färdigheter eller kunskaper inom det ämne eller ämnesområde som den riksrekryterande utbildningen är inriktad mot.

Vid urval bland behöriga sökande till en särskild variant inom det estetiska området i gymnasieskolan ska, förutom till *meritvärdet*, hänsyn tas till ett prov för bedömning av den sökandes färdigheter eller kunskaper inom det ämne eller ämnesområde som den särskilda varianten är inriktad mot.

Vid urval bland behöriga sökande till en riksrekryterande estetisk spetsutbildning för det estetiska programmet i gymnasieskolan ska, förutom till *meritvärdet*, hänsyn tas till ett prov för bedömning av den sökandes färdigheter eller kunskaper inom det ämne eller ämnesområde som den riksrekryterande utbildningen är inriktad mot.

⁶ Senaste lydelse 2015:585.

6 kap.

1 §⁷

Om antalet platser är färre än antalet sökande på *programinriktat val som anordnas för en grupp elever eller yrkesintroduktion* som anordnas för en grupp elever, ska ett urval göras. I dessa fall gäller bestämmelserna om urval i 7 kap.

Om antalet platser är färre än antalet sökande på yrkesintroduktion som anordnas för en grupp elever, ska ett urval göras. I dessa fall gäller bestämmelserna om *beräkning av meritvärde* och urval i 7 kap.

Urvalet ska göras sakligt och opartiskt. Inför ansökan ska huvudmannen informera de sökande om huruvida huvudmannen har beslutat att tillämpa 7 kap. 3 § eller 5 § och i så fall på vilket sätt.

5 §

Yrkesintroduktion ska i huvudsak innehålla yrkesinriktad utbildning. Den får innehålla hela eller delar av nivåer i karaktärsämnen och i gymnasiegemensamma ämnen som ingår i gymnasieskolans nationella yrkesprogram eller annan yrkesinriktad utbildning.

Utbildningen ska innehålla arbetsplatsförlagt lärande enligt 4 kap. 12–14 §§ eller praktik. Arbetsplatsförlagt lärande behöver dock inte förekomma i den omfattning som anges där.

Hela utbildningen får skolförläggas om huvudmannen bedömer att detta uppenbart bäst gynnar eleven.

Yrkesintroduktion får också innehålla grundskoleämnen som eleven saknar *godkända betyg* i. Även andra insatser som är gynnsamma för elevens kunskapsutveckling får ingå i utbildningen.

Yrkesintroduktion får också innehålla grundskoleämnen som eleven saknar *godtagbara kunskaper* i. Även andra insatser som är gynnsamma för elevens kunskapsutveckling får ingå i utbildningen.

6 §⁸

Individuellt alternativ ska utformas utifrån elevens behov och förutsättningar.

Utbildningen får innehålla grundskoleämnen som eleven

Utbildningen får innehålla grundskoleämnen som eleven

⁷ Senaste lydelse 2022:1619.

⁸ Senaste lydelse 2023:654.

saknar *godkända betyg* i. Den får även innehålla hela eller delar av nivåer i gymnasieämnen. Om eleven har förutsättningar för att läsa hela eller delar av nivåer i gymnasieämnen ska utbildningen också innehålla sådana.

Även andra insatser som är gynnsamma för elevens kunskapsutveckling får ingå i utbildningen.

saknar *godtagbara kunskaper* i. Den får även innehålla hela eller delar av nivåer i gymnasieämnen. Om eleven har förutsättningar för att läsa hela eller delar av nivåer i gymnasieämnen ska utbildningen också innehålla sådana.

8 §⁹

Språkintrödktion ska innehålla undervisning i grundskoleämnena svenska eller svenska som andraspråk. Undervisning i enbart dessa ämnen kan bedrivas under en kort inledande period. I övrigt ska språkintrödktion utformas utifrån de bedömningar som ska göras enligt 7 § och innehålla de ämnen som eleven behöver för sin fortsatta utbildning. Utbildningen får innehålla grundskoleämnena som eleven inte har *godkända betyg* i och nivåer i gymnasieämnena.

Språkintrödktion ska innehålla undervisning i grundskoleämnena svenska eller svenska som andraspråk. Undervisning i enbart dessa ämnen kan bedrivas under en kort inledande period. I övrigt ska språkintrödktion utformas utifrån de bedömningar som ska göras enligt 7 § och innehålla de ämnen som eleven behöver för sin fortsatta utbildning. Utbildningen får innehålla grundskoleämnena som eleven inte har *godtagbara kunskaper* i och nivåer i gymnasieämnena.

7 kap.

Kompletterande behörighetskrav för vissa högskoleförberedande program

Beräkning av meritvärde för behörighet och urval

1 §¹⁰

Utöver vad som framgår av 16 kap. 29 och 31–33 §§ skollagen (2010:800) krävs för behörighet till vissa högskoleförberedande pro-

Det meritvärde som enligt 16 kap. 29 och 30 §§ skollagen (2010:800) utgör grund för behörighet till nationella program ska bestå av en

⁹ Senaste lydelse 2023:654.

¹⁰

gram godkända betyg från grundskolan eller motsvarande utbildning i

1. geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap för behörighet till ekonomiprogrammet, humanistiska programmet och samhällsvetenskapsprogrammet, eller

2. biologi, fysik och kemi för behörighet till naturvetenskapsprogrammet och teknikprogrammet.

sökandes betygsvärde och genomsnittliga resultat från de nationella slutprov som denne genomfört.

Meritvärdet bestäms enligt 1 a–d §§.

1 a §

En sökandes betygsvärde utgörs av summan av de 16 bästa betygen i sökandens slutbetyg dividerat med 16. I dessa 16 betyg ska betyg i ämnena biologi, engelska, fysik, geografi, historia, kemi, matematik, religionskunskap, svenska eller svenska som andraspråk samt samhällskunskap ingå.

För en sökande som gått förberedande dansarutbildning i grundskolan med jämkad timplan och därför fått färre än 16 betyg i sitt slutbetyg ska summan av betygen divideras med antalet ämnen som sökanden har fått betyg i.

Om en sökande saknar betyg i ett ämne ska värdet 0 användas för detta ämne vid beräkning av betygsvärdet.

1 b §

En sökandes genomsnittliga slutprovresultat utgörs av resultaten av de nationella slutprov som sökanden har genomfört. En sökande som helt saknar resultat på ett slutprov och inte har beviljats undantag enligt 9 kap. 20 § eller 10 kap. 10 § skolförordningen (2011:185) ska vid beräkning av sitt genomsnittliga nationella slutprovresultat tillgodoräkna sig värdet 0 som provresultat på detta prov.

Vid beräkning av den sökandes genomsnittliga provresultat ska ett slutprovresultat ersättas av ett senare slutprovresultat som den sökande har på ett slutprov i samma ämne om detta provresultat är högre.

1 c §

Efter att ett betygsvärde beräknats i enlighet med 1 a § ska det kalibreras. Kalibreringen ska utgå från den skillnad som beräknas genom en jämförelse mellan skolenhetens genomsnittliga betygsvärde och skolenhetens genomsnittliga resultat på de nationella slutproven. Vid kalibreringen ska hänsyn tas till spridningen i de nationella slutprovresultaten.

Skolenhetens genomsnittliga betygsvärde ska utgöras av de individuella betygsvärdena från de elever som genomfört samtliga fem nationella slutprov, dividerat med antalet elever. Det genomsnittliga provresultatet för skol-

enheten ska utgöras av resultat från de elever på skolenheten som genomfört samtliga fem slutprov.

1 d §

Meritvärdet ska utgöras av sökandens kalibrerade betygsvärde och genomsnittliga resultat på de nationella slutprov som sökanden har genomfört. Vid beräkning av meritvärdet ska det kalibrerade betygsvärdet utgöra 70 procent av den sökandes meritvärde och den sökandens genomsnittliga resultat 30 procent. Meritvärdet ska anges med två decimaler.

1 e §

För elever med slutfärdigt betyg från specialskolan eller elever som avslutat sin utbildning i resurs-skolan och för sökande från skolenheter där det är färre än sex elever i årskurs 9 ska meritvärde beräknas på det betygsvärde som utgörs av betygen enligt 1 a §. Vid uträkning av meritvärdet ska betygsvärdet utgöra 50 procent och sökandens genomsnittliga resultat på de nationella slutproven 50 procent. Meritvärdet ska anges med två decimaler.

Om färre än hälften av eleverna på en skolenhet i grundskolan har genomfört samtliga nationella slutprov beräknas inget kalibrerat betygsvärde för de elever som var frånvarande vid något av slutproven. Vid uträkning av merit-

värde för dessa sökande ska betygsvärdet utgöras av den sökandens genomsnittliga betyg enligt 1 a §. Betygsvärdet ska utgöra 50 procent av meritvärdet och sökandens genomsnittliga resultat på de nationella slutproven 50 procent.

Meritvärde enligt första och andra stycket ska anges med två decimaler.

1 f §

En sökande som fått betyg i något av grundskolans ämnen efter studier på ett introduktionsprogram får vid beräkning av meritvärdet tillgodoräkna sig betygsvärdet av detta betyg. En sökande som är elev på ett introduktionsprogram får på samma sätt tillgodoräkna sig betygsvärdet av ett betyg i någon av grundskolans ämnen som denne fått efter prövning.

För sökande som fått betyg i grundskoleämnena enligt första stycket ska betygsvärdet utgöras av den sökandes betyg från grundskolan eller motsvarande samt betyg enligt första stycket. Meritvärdet utgörs av den sökandes betygsvärde och resultat från de nationella slutproven. Vid uträkning av meritvärdet ska betygsvärdet utgöra 50 procent och sökandens genomsnittliga resultat på de nationella slutproven 50 procent. Meritvärdet ska anges med två decimaler.

1 g §

Statens skolverk får meddela de föreskrifter som behövs om beräkning av meritvärden.

4 §¹¹

Övriga platser ska fördelas mellan de sökande med *betygen* som grund. *Företräde mellan de sökande bestäms efter ett meritvärde. Meritvärdet utgörs av summan av betygsvärdena för de 16 bästa betygen i elevens slutbetyg. Betygsvärdet för betygen bestäms enligt nedan:*

Betyg	Betygsvärde
A	20
B	17,5
C	15
D	12,5
E	10
F	0

En sökande som gått förberedande dansutbildning i grundskolan med jämkad timplan och därför fått färre än 16 betyg i sitt slutbetyg ska ändå få sitt meritvärde bestämt efter 16 betyg. Uppräkningen av meritvärdet ska göras i proportion till de betyg som eleven har fått.

För de sökande som fått betyg i moderna språk som språkval får meritvärdet beräknas på summan av betygsvärdena av detta betyg och de 16 bästa betygen i övrigt. Möjligheten att öka meritvärdet med värdet av ett betyg i moderna språk som språkval gäller även en

¹¹ Senaste lydelse 2011:3.

sökande som gått förberedande dansarutbildning.

En sökande som efter avslutad grundskoleutbildning eller motsvarande fått betyg i något av grundskolans ämnen efter prövning eller genom studier på ett introduktionsprogram får vid urvalet tillgodoräkna sig betygsvärdet av detta betyg.

5 §

Om en utbildning kräver att den sökande har speciella färdigheter inom det estetiska området, får huvudmannen besluta att vid urvalet, förutom till *betygen*, hänsyn ska tas till ett färdighetsprov.

Om en utbildning kräver att den sökande har speciella färdigheter inom det estetiska området, får huvudmannen besluta att vid urvalet, förutom till *meritvärdet*, hänsyn ska tas till ett färdighetsprov.

8 kap.

2 §¹²

I 15 kap. 24 § och 18 kap. 23 § skollagen (2010:800) anges att läraren vid betygssättningen ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *de betygskriterier som gäller för ämnet och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper*. I dessa paragrafer anges också att *samtliga kriterier för betyget E ska vara uppfyllda för att eleven ska kunna få ett godkänt betyg*.

I 15 kap. 24 § och 18 kap. 23 § skollagen (2010:800) anges att läraren vid betygssättningen ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper*. I dessa paragrafer anges också att *elevens kunskaper i förhållande till sådana delar av ämnets syfte och centrala innehåll som rör säkerhet eller som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter som minst ska*

¹² Senaste lydelse 2023:654.

Betygskriterier ska finnas för betygen A–E.

Kriterierna för betygen A, C och E ska beskriva typiska kunskaper för respektive betyg. Kriterierna för betyget B innebär att elevens kunskaper sammantaget bedöms vara mellan A och C. Kriterierna för betyget D innebär att elevens kunskaper sammantaget bedöms vara mellan C och E.

motsvara betygskriteriet godtagbara kunskaper för att eleven ska kunna ges betyget 4.

Följande betygskriterier gäller för betygen 1–10.

Kriteriet för betygen 1–3 är mindre än godtagbara kunskaper, kriteriet för betygen 4–5 är godtagbara kunskaper, kriteriet för betygen 6–7 är goda kunskaper, kriteriet för 8–9 är mycket goda kunskaper och kriteriet för 10 är utmärkta kunskaper.

Nationella slutprov

3 §¹³
Syftet med *nationella prov* är att stödja betygssättningen.

Syftet med *nationella slutprov* är att kalibrera betygsvärden samt ge oberoende information om elevens kunskapsnivå.

3 a §¹⁴
Nationella prov ska användas i de ämnen på de nivåer som anges i 3 b §.

När *nationella prov* används ska eleverna delta i alla delar av proven. *Rektorn får besluta att en elev inte behöver delta i ett nationellt prov eller i någon eller några delar av ett sådant prov, om det finns särskilda skäl.*

Nationella slutprov ska användas i de ämnen som anges i 3 b §.

När *nationella slutprov* används ska eleverna delta i alla delar av proven. Rektorer får besluta att en elev ska genomföra ett nationellt slutprov med anpassningar. Av beslutet ska det framgå vilka anpassningar eleven får använda.

¹³ Senaste lydelse 2017:1108.

¹⁴ Senaste lydelse 2023:654.

Statens skolverk får efter ansökan från rektor besluta att en elev inte behöver delta i ett nationellt slutprov, om det finns särskilda skäl.

Trots vad som anges i första och andra styckena behöver en elev på ett yrkesprogram som har valt bort delar av det som krävs för grundläggande behörighet inte delta i de nationella slutproven.

3 b §¹⁵

Nationella prov på högskoleförberedande program ska användas på

1. nivå 3 i ämnena svenska eller svenska som andraspråk,

2. nivå 2 i ämnet engelska, och

3. den högsta nivån i ämnet matematik som ingår på programmet eller, i förekommande fall, inriktningen.

Nationella prov i ämnet matematik ska dock inte användas om ämnet matematik – fortsättning ingår på programmet eller inriktningen. I så fall ska nationella prov i stället användas på den högsta nivå i ämnet matematik – fortsättning som ingår på programmet eller inriktningen.

Om en elev läser ämnet matematik eller ämnet matematik – fortsättning på en nivå som inte

Nationella slutprov på högskoleförberedande program ska användas inom ämnena biologi, engelska, fysik, historia, kemi, matematik, naturkunskap, samhällskunskap, samt svenska eller svenska som andraspråk.

I ämnet matematik finns tre slutprov. Slutprov i grundläggande matematik samt två slutprov i avancerad matematik. Nationellt prov i avancerad matematik A ska användas för de elever som läser ämnet matematik på nivå 2a, 2b, 2c eller högre. Nationellt slutprov i avancerad matematik B ska användas för de elever som läser ämnet matematik på nivå 3b, 3c eller högre.

I stället för slutprov i historia och samhällskunskap kan ett sammanfattande slutprov i Hi/Sh an-

¹⁵ Senaste lydelse 2023:654.

ingår på programmet eller inriktningen ska nationella prov användas även på denna nivå.

vändas för vissa nedan angivna program.

På samtliga högskoleförberedande program ska slutprov i ämnena engelska, grundläggande matematik, och svenska eller svenska som andraspråk användas. Utöver prov i dessa ämnen ska slutprov i andra ämnen användas inom de olika programmen enligt följande

Ekonomiprogrammet: slutprov i ämnena historia, avancerad matematik A eller B, naturkunskap och samhällskunskap.

Eстетiska programmet: slutprov i historia, naturkunskap och samhällskunskap.

Humanistiska programmet: slutprov i historia, naturkunskap och samhällskunskap.

Naturvetenskapliga programmet: slutprov i biologi, fysik, kemi och avancerad matematik B och Hi/Sh.

Samhällsvetenskapliga programmet: slutprov i historia, avancerad matematik A, naturkunskap och samhällskunskap.

Teknikprogrammet: fysik, kemi och avancerad matematik B och hi/sh.

Inom en särskilda variant av ett nationellt program enligt 5 kap. 1 § ska de nationella slutproven för det program som utbildningen huvudsakligen motsvarar användas. Statens skolverk får efter ansökan från rektor besluta om

undantag från att genomföra de för programmet bestämda nationella slutproven.

3 c §¹⁶

Nationella prov på yrkesprogram ska användas på

- 1. nivå 1 i ämnena svenska eller svenska som andraspråk,*
- 2. nivå 1 i ämnet engelska, och*
- 3. nivå 1 a i ämnet matematik.*

Om en elev läser nivå 3 i ämnena svenska eller svenska som andraspråk eller nivå 2 i ämnet engelska ska nationella prov användas även på denna nivå.

Om en elev läser ämnet matematik eller ämnet matematik – fortsättning på en nivå som inte ingår på programmet eller inriktningen ska nationella prov användas även på denna nivå.

Nationella slutprov på yrkesprogram ska användas inom ämnena engelska, historia, matematik, naturkunskap, samhällskunskap, samt svenska eller svenska som andraspråk. Som slutprov i ämnena historia och samhällskunskap ska slutprovet i Hi/Sh användas i stället för slutproven i historia och samhällskunskap.

Nationellt slutprov i grundläggande matematik ska användas på samtliga yrkesprogram. Nationellt slutprov i avancerad matematik ska användas för de elever som läser ämnet matematik på nivå 2a, 2b, 2c eller högre.

3 d §¹⁷

Nationella prov får användas även i andra ämnen och på andra nivåer än de som anges i 3 b och 3 c §§.

Proven ska vara uppdelade i delprov som genomförs på vissa dagar eller under vissa perioder.

Nationella slutprov ska vara uppdelade i delprov som genomförs på vissa dagar.

Eleven ska genomföra de nationella slutproven på dator eller annan digital enhet.

¹⁶ Senaste lydelse 2023:654.

¹⁷ Senaste lydelse 2023:654.

3 e §¹⁸

Eleven ska skriva uppsatserna i de nationella proven i engelska och svenska eller svenska som andraspråk på dator eller annan digital enhet.

Rektorn får besluta att eleven inte behöver skriva uppsatserna i proven på dator eller annan digital enhet, om det finns särskilda skäl.

Vid bedömningen av ett nationellt slutprov ska elevens namn och övriga uppgifter om eleven vara avidentifierade för bedömaren.

3 f §¹⁹

Vid bedömningen av ett nationellt prov som genomförts på dator eller annan digital enhet ska elevens namn och övriga uppgifter om eleven vara avidentifierade för den bedömande läraren. I de fall där syftet med avidentifieringen inte kan uppfyllas utan betydande organisatoriska eller ekonomiska svårigheter för huvudmannen får det dock göras undantag från kravet på avidentifiering.

Statens skolverk får meddela föreskrifter om tillåtna anpassningar vid provgenomförande samt om utformning av ansökan om att undanta en elev från ett nationellt slutprov.

Statens skolverk får vidare meddela föreskrifter om avidentifiering av nationella slutprov och får även i övrigt meddela de föreskrifter som behövs om nationella slutprov.

3 g §²⁰

Statens skolverk får meddela föreskrifter om avidentifiering av nationella prov. Skolverket får även i övrigt meddela de föreskrifter som behövs om nationella prov.

En elev på ett introduktionsprogram har rätt att vid den egna skolenheten genomföra ett nationellt slutprov från grundskolan.

5 §²¹

Utöver vad som framgår av 16 kap. 26 och 27 §§ skollagen (2010:800), krävs för yrkes-

Utöver vad som framgår av 16 kap. 26 och 27 §§ skollagen (2010:800), krävs för yrkes-

¹⁸ Senaste lydelse 2023:654.

¹⁹ Senaste lydelse 2023:654.

²⁰ Senaste lydelse 2023:654.

²¹ Senaste lydelse 2023:654.

examen att det i de *godkända* betygen om minst 2 250 gymnasiepoäng ingår *godkända* betyg i programgemensamma ämnen med 400 poäng.

Det som föreskrivs i första stycket gäller även för en utbildning med eget examensmål.

examen att det i *de 2 250 gymnasiepoängen* där *betygsgenomsnittet ska vara betyget 4* ingår *betyg* i programgemensamma ämnen med 400 poäng.

17 §²²

Examensbevis ska utfärdas för den som är elev i gymnasieskolan när eleven har uppfyllt kraven för gymnasieexamen. Av examensbeviset ska det framgå

1. om beviset avser en yrkesexamen eller en högskoleförberedande examen,

2. vilken studieväg som examensbeviset avser,

3. om eleven har fått *grundläggande behörighet till högskoleutbildning som påbörjas på grundnivå och beviset avser en yrkesexamen,*

4. att eleven har genomfört *ett godkänt gymnasiearbete* och vad det har innehållit,

5. om eleven har slutfört ett fullständigt eller utökat program,

6. om eleven har haft ett längre studieuppehåll för studier utomlands och vilken karaktär och omfattning dessa studier har haft, och

7. att gymnasieexamen motsvarar nivå 4 i den nationella referensramen för kvalifikationer för livslångt lärande enligt förordningen (2015:545) om referensram för kvalifikationer för livslångt lärande.

3. att eleven har genomfört *ett gymnasiearbete* och vad det har innehållit,

4. om eleven har slutfört ett fullständigt eller utökat program,

5. om eleven har haft ett längre studieuppehåll för studier utomlands och vilken karaktär och omfattning dessa studier har haft, och

6. att gymnasieexamen motsvarar nivå 4 i den nationella referensramen för kvalifikationer för livslångt lärande enligt förordningen (2015:545) om referensram för kvalifikationer för livslångt lärande.

²² Senaste lydelse 2023:654.

Av examensbeviset ska det också framgå vilka ämnen som beviset avser. För varje ämne ska det framgå

1. alla betyg som eleven har fått utom de som har ersatts av ett annat betyg,
2. vilka nivåer i ämnet betyget omfattar,
3. hur många gymnasiepoäng betyget omfattar, och
4. i förekommande fall vilka nivåer i ämnet som ligger utanför elevens fullständiga program.

18 §²³

För den elev som inte uppfyllt kraven för gymnasieexamen ska ett studiebevis utfärdas. Av studiebeviset ska det framgå

1. om beviset avser en utbildning på ett yrkesprogram eller ett högskoleförberedande program,
2. vilken studieväg som studiebeviset avser,
3. om eleven har genomfört ett *godkänt* gymnasiearbete och vad det har innehållit,
3. om eleven har genomfört ett *gymnasiearbete* och vad det har innehållit,
4. om eleven har slutfört ett fullständigt, reducerat eller utökat program, och
5. om eleven har haft ett längre studieuppehåll för studier utomlands och vilken karaktär och omfattning dessa studier har haft.

Av studiebeviset ska det också framgå vilka ämnen som beviset avser. För varje ämne ska det framgå

1. alla betyg som eleven har fått utom de som har ersatts av ett annat betyg,
2. vilka nivåer i ämnet betyget omfattar,
3. hur många gymnasiepoäng betyget omfattar, och
4. i förekommande fall vilka nivåer i ämnet som ligger utanför elevens fullständiga program.

Enligt 15 kap. 27 § skollagen (2010:800) ska betyg inte sättas om det saknas underlag för bedömning av en elevs kunskaper på grund av elevens frånvaro. Om betyg, med stöd av denna bestämmelse, inte har satts på en nivå i ett ämne och denna nivå

Enligt 15 kap. 27 § skollagen (2010:800) ska betyg inte sättas om det saknas underlag för bedömning av en elevs kunskaper på grund av elevens frånvaro. Om betyg, med stöd av denna bestämmelse, inte har satts på en nivå i ett ämne och denna nivå

²³ Senaste lydelse 2023:654.

inte heller omfattas av ett *godkänt betyg* på en högre nivå ska det i studiebeviset anges

1. efter vilken nivå som betyg inte har satts, och
2. hur många gymnasiepoäng beslutet att inte sätta betyg gäller.

19 §²⁴

Examensbevis ska utfärdas för den som inte är elev i gymnasieskolan när han eller hon har uppfyllt kraven för gymnasieexamen. I beviset får endast sådana betyg ingå som är satta i gymnasieskolan. Av examensbeviset ska det framgå

1. om beviset avser en yrkesexamen eller en högskoleförberedande examen,

2. vilken studieväg som examensbeviset avser,

3. om personen har fått *grundläggande behörighet till högskoleutbildning som påbörjas på grundnivå* och beviset avser en yrkesexamen,

4. att personen har genomfört ett *godkänt* gymnasiearbete och vad det har innehållit,

5. om personen har slutfört ett fullständigt eller utökat program,

6. att beviset avser en person som inte är elev i gymnasieskolan, och

7. att gymnasieexamen motsvarar nivå 4 i den nationella referensramen för kvalifikationer för livslångt lärande enligt förordningen (2015:545) om referensram för kvalifikationer för livslångt lärande.

Av examensbeviset ska det också framgå vilka ämnen som beviset avser. För varje ämne ska det framgå

1. alla betyg som personen har fått utom de som har ersatts av ett annat betyg,

3. att eleven har genomfört ett *gymnasiearbete* och vad det har innehållit,

4. om personen har slutfört ett fullständigt eller utökat program,

5. att beviset avser en person som inte är elev i gymnasieskolan, och

6. att gymnasieexamen motsvarar nivå 4 i den nationella referensramen för kvalifikationer för livslångt lärande enligt förordningen (2015:545) om referensram för kvalifikationer för livslångt lärande.

²⁴ Senaste lydelse 2023:654.

2. vilka nivåer i ämnet betyget omfattar,
3. hur många gymnasiepoäng betyget omfattar,
4. i förekommande fall vilka nivåer i ämnet som ligger utanför personens fullständiga program, och
5. i förekommande fall på vilka nivåer som personen har genomfört prövning i gymnasieskolan när personen inte var elev där.

20 §²⁵

En elev som inom ramen för ett introduktionsprogram läst grundskoleämnena utan att få *godkänt betyg* ska få en skriftlig bedömning av sin kunskapsutveckling i varje sådant ämne. Detsamma gäller om eleven läst gymnasieämnena utan att få *godkänt betyg*.

En elev som inom ramen för ett introduktionsprogram läst grundskoleämnena utan att *nå upp till godtagbara kunskaper* ska få en skriftlig bedömning av sin kunskapsutveckling i varje sådant ämne. Detsamma gäller om eleven läst gymnasieämnena utan att *nå upp till godtagbara kunskaper*.

22 a §²⁶

Gymnasiebevis avseende anpassad gymnasieskola ska utfärdas för den som har avslutat ett nationellt program i anpassade gymnasieskolan. Av gymnasiebeviset avseende anpassad gymnasieskola ska det framgå

1. vilken studieväg som beviset avser,
2. vilka ämnen och i förekommande fall gymnasieämnena beviset avser i enlighet med vad som anges i 22 b §,
3. i förekommande fall vilka ämnesområden som beviset avser och deras omfattning,
4. om eleven har genomfört ett *godkänt* gymnasiearbete i anpassad gymnasieskola och vad det i så fall har innehållit,
5. om eleven har slutfört ett fullständigt, reducerat eller utökad program,
6. omfattningen av det arbetsplatsförlagda lärandet,

²⁵ Senaste lydelse 2023:654.

²⁶ Senaste lydelse 2023:654.

7. på vilken eller vilka arbetsplatser som eleven har genomfört arbetsplatsförlagt lärande och vilka arbetsuppgifter som eleven har utfört där,

8. en bedömning av hur eleven har genomfört arbetsuppgifterna inom ramen för det arbetsplatsförlagda lärandet och gymnasiearbetet i anpassad gymnasieskola, om eleven begär det, och

9. att beviset motsvarar nivå 2 i den nationella referensramen för kvalifikationer för livslångt lärande enligt förordningen (2015:545) om referensram för kvalifikationer för livslångt lärande.

22 b §²⁷

Av ett gymnasiebevis avseende anpassad gymnasieskola som utfärdas för den som har avslutat ett nationellt program i anpassade gymnasieskolan ska det också framgå vilka ämnen och i förekommande fall vilka gymnasieämnen som beviset avser. För varje ämne och gymnasieämne ska det framgå

1. alla betyg som eleven har fått utom de som har ersatts av ett annat betyg,

2. vilka nivåer i ämnet betyget omfattar,

3. hur många gymnasiepoäng i anpassad gymnasieskola eller gymnasiepoäng betyget omfattar, och

4. i förekommande fall vilka nivåer i ämnet som ligger utanför elevens fullständiga program.

Enligt 15 kap. 27 § och 18 kap. 26 § skollagen (2010:800) ska betyg inte sättas i ett ämne om det saknas underlag för bedömning av en elevs kunskaper på grund av elevens frånvaro. *Enligt 18 kap. 23 § skollagen ska betyg inte heller sättas för den elev som inte har uppfyllt betygsriterierna för betyget E.* Om betyg, med stöd av *någon av dessa bestämmelser*, inte har satts på en nivå i ett ämne och denna nivå inte heller omfattas av ett *godkänt betyg* på en högre nivå ska det i ett

Enligt 15 kap. 27 § och 18 kap. 26 § skollagen (2010:800) ska betyg inte sättas i ett ämne om det saknas underlag för bedömning av en elevs kunskaper på grund av elevens frånvaro. Om betyg, med stöd av denna bestämmelse, inte har satts på en nivå i ett ämne och denna nivå inte heller omfattas av ett *betyg* på en högre nivå ska det i ett gymnasiebevis avseende anpassad gymnasieskola också anges

²⁷ Senaste lydelse 2023:654.

gymnasiebevis avseende anpassad gymnasieskola också anges

1. efter vilka nivåer betyg inte har satts, och
2. hur många gymnasiepoäng i anpassad gymnasieskola eller gymnasiepoäng som beslutet att inte sätta betyg gäller.

22 d §²⁸

I förekommande fall ska det av ett gymnasiebevis avseende anpassad gymnasieskola för den som har avslutat ett individuellt program i anpassade gymnasieskolan också framgå vilka ämnen eleven har fått betyg i. För varje ämne ska det framgå

1. alla betyg som eleven har fått utom de som har ersatts av ett annat betyg,
2. vilka nivåer i ämnet betyget omfattar, och
3. hur många gymnasiepoäng i anpassad gymnasieskola betyget omfattar.

Enligt 18 kap. 23 § skollagen (2010:800) ska betyg inte sättas inom anpassade gymnasieskolan för den elev som inte har uppfyllt betygskriterierna för betyget E. Enligt 15 kap. 27 § och 18 kap. 26 § skollagen ska betyg inte heller sättas om det saknas underlag för bedömning av en elevs kunskaper på grund av elevens frånvaro. Om betyg, med stöd av någon av dessa bestämmelser, inte har satts på en nivå i ett ämne och nivån inte heller omfattas av ett betyg på en högre nivå ska det i gymnasiebeviset avseende anpassad gymnasieskola anges

Enligt 15 kap. 27 § och 18 kap. 26 § skollagen (2010:800) ska betyg inte sättas om det saknas underlag för bedömning av en elevs kunskaper på grund av elevens frånvaro. Om betyg, med stöd av någon av dessa bestämmelser, inte har satts på en nivå i ett ämne och nivån inte heller omfattas av ett betyg på en högre nivå ska det i gymnasiebeviset avseende anpassad gymnasieskola anges

1. efter vilka nivåer betyg inte har satts, och
2. hur många gymnasiepoäng i anpassad gymnasieskola beslutet att inte sätta betyg gäller.

²⁸ Senaste lydelse 2023:654.

24 §²⁹

En elev i gymnasieskolan har rätt att genomgå prövning vid den egna skolenheten i alla ämnen som ingår i elevens individuella studieplan på de nivåer som ingår i studieplanen. Eleven får dock inte genomgå prövning på en viss nivå i ett ämne om eleven tidigare har fått minst betyget *E* på den nivån.

En elev i gymnasieskolan har också rätt att genomgå prövning vid den egna skolenheten i alla grundskoleämnena och det gymnasiearbete som ingår i elevens individuella studieplan. Detta gäller dock inte om eleven tidigare har fått minst betyget *E* i grundskoleämnet eller på gymnasiearbetet.

En elev i gymnasieskolan har rätt att genomgå prövning vid den egna skolenheten i alla ämnen som ingår i elevens individuella studieplan på de nivåer som ingår i studieplanen. Eleven får dock inte genomgå prövning på en viss nivå i ett ämne om eleven tidigare har fått minst betyget *4* på den nivån.

En elev i gymnasieskolan har också rätt att genomgå prövning vid den egna skolenheten i alla grundskoleämnena och det gymnasiearbete som ingår i elevens individuella studieplan. Detta gäller dock inte om eleven tidigare har fått minst betyget *4* i grundskoleämnet eller på gymnasiearbetet.

27 §³⁰

Rektorn får ge en elev som inte har följt undervisningen på en nivå i ett ämne betyget *E* i ämnet på den aktuella nivån utan att eleven genomgår prövning, om

1. det av betyg, intyg eller liknande framgår att eleven genom studier i utlandet eller på annat sätt förvärvat sådana kunskaper som behövs för betyget *E* i ämnet på den aktuella nivån, och

2. utbildning i ämnet på den aktuella nivån anordnas vid skolenheten.

Rektorn får ge en elev som inte har följt undervisningen på en nivå i ett ämne betyget *4* i ämnet på den aktuella nivån utan att eleven genomgår prövning, om

1. det av betyg, intyg eller liknande framgår att eleven genom studier i utlandet eller på annat sätt förvärvat sådana kunskaper som behövs för betyget *4* i ämnet på den aktuella nivån, och

²⁹ Senaste lydelse 2023:654.

³⁰ Senaste lydelse 2023:654.

9 kap.

1 §³¹

Om en elev inte har fått ett *godkänt betyg* i ett ämne på en viss nivå, har eleven rätt att läsa den aktuella nivån på nytt en gång. Har eleven slutfört samma nivå i ett ämne två gånger och inte fått *ett godkänt betyg* får eleven läsa nivån på nytt ytterligare en gång, om det finns särskilda skäl.

En elev som inte har fått betyget *E* på gymnasiearbetet eller gymnasiearbetet i anpassad gymnasieskola har rätt att göra om arbetet en gång.

Om en elev har fått betyget *F* i en stor andel av ämnena under ett läsår får eleven, om det finns särskilda skäl, på nytt läsa också sådana nivåer i ämnen som eleven fått *ett godkänt betyg* i under läsåret.

Om en elev har fått *betyget 1–3* ett i ett ämne på en viss nivå, har eleven rätt att läsa den aktuella nivån på nytt en gång. Har eleven slutfört samma nivå i ett ämne två gånger *och fått betyget 1–3* får eleven läsa nivån på nytt ytterligare en gång, om det finns särskilda skäl.

En elev som inte har fått betyget *4* på gymnasiearbetet eller gymnasiearbetet i anpassad gymnasieskola har rätt att göra om arbetet en gång.

Om en elev har fått betyget *1–3* i en stor andel av ämnena under ett läsår får eleven, om det finns särskilda skäl, på nytt läsa också sådana nivåer i ämnen som eleven fått *betyget 4–10* i under läsåret.

2 §³²

En elev som har bytt studieväg får, om det finns särskilda skäl, på nytt läsa sådana nivåer i ämnen som eleven tidigare fått *ett godkänt betyg* på.

En elev som har bytt studieväg får, om det finns särskilda skäl, på nytt läsa sådana nivåer i ämnen som eleven tidigare fått *betyget 4–10* på.

7 §³³

Huvudmannen får besluta att undervisningen på ett nationellt program för en elev i gymnasieskolan får fördelas över längre tid än tre år, om

1. eleven har läst ett reducerat program,

³¹ Senaste lydelse 2023:654.

³² Senaste lydelse 2023:654.

³³ Senaste lydelse 2023:654.

2. eleven läser ett yrkesprogram och det kan befaras att eleven inte kommer att *uppfylla de betygskriterier som minst ska uppfyllas* i de ämnen på de nivåer som krävs för att eleven ska uppnå grundläggande behörighet till högskoleutbildning som påbörjas på grundnivå, eller

3. det med hänsyn till elevens

2. eleven läser ett yrkesprogram och det kan befaras att eleven inte kommer att *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper* i de ämnen på de nivåer som krävs för att eleven ska uppnå grundläggande behörighet till högskoleutbildning som påbörjas på grundnivå, eller

förutsättningar i övrigt finns särskilda skäl för det.

10 kap.

3 §³⁴

Nationella program, nationella inriktningar och särskilda varianter samt introduktionsprogram i form av *programinriktat val som är utformat för en grupp elever och yrkesintroduktion som är utformat för en grupp elever* får anordnas särskilt som utbildning för döva och hörselskadade, om antalet elever är minst fyra.

Nationella program, nationella inriktningar och särskilda varianter samt introduktionsprogram i form av yrkesintroduktion som är utformat för en grupp elever får anordnas särskilt som utbildning för döva och hörselskadade, om antalet elever är minst fyra.

11 kap.

2 §³⁵

Nationella program, nationella inriktningar och särskilda varianter samt introduktionsprogram i form av *programinriktat val som är utformat för en grupp elever och yrkesintroduktion som är utformat för en grupp elever* får anordnas särskilt som Rh-anpassad

Nationella program, nationella inriktningar och särskilda varianter samt introduktionsprogram i form av yrkesintroduktion som är utformat för en grupp elever får anordnas särskilt som Rh-anpassad utbildning, om antalet elever är minst fyra.

³⁴ Senaste lydelse 2018:1328.

³⁵ Senaste lydelse 2018:1328.

utbildning, om antalet elever är minst fyra.

1. Denna förordning ska träda i kraft den 1 januari 2027 och tillämpas för första gången på utbildning som påbörjas höstterminen 2027.

2. Bestämmelserna i 5 kap. 8, 15 och 16 §§, 6 kap. 1 § och 7 kap. 1,1 a-g, 4 och 5 §§ ska dock tillämpas för första gången på utbildning som påbörjas höstterminen 2030.

3. Den upphävda bestämmelsen i 7 kap. 1 § ska fortfarande gälla för utbildning som påbörjas före den 1 juli 2030.

4. Äldre bestämmelser gäller fortfarande till och med den 30 juni 2032 för utbildning som har påbörjats före den 1 juli 2027.

5. Skolverket får meddela föreskrifter om omvandling av betyg från skalan A–F till den nya betygsskalan för betyg som ska ingå i en gymnasieexamen enligt den nya lydelsen.

6. Skolverket får meddela föreskrifter om omvandling och meritvärdering av betyg i en gymnasieexamen som utfärdats enligt äldre bestämmelser.

1.9 Förslag till förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2011:144) om läroplan för gymnasieskolan

Regeringen föreskriver att bilagan till förordningen (SKOLFS 2011:144) om läroplan för gymnasieskolan ska ha följande lydelse.

1. Denna förordning ska kungöras i Statens skolverks författningssamling (SKOLFS).
2. Denna förordning ska träda i kraft den 1 januari 2027 och tillämpas för första gången på utbildning som påbörjas höstterminen 2027.
2. Äldre bestämmelser gäller dock fortfarande till och med den 30 juni 2032 för utbildning som har påbörjats före den 1 juli 2027.

Nuvarande lydelse

Bilaga¹

2. Övergripande mål och riktlinjer

2.5 Bedömning och betyg

Betyget uttrycker i vilken utsträckning den enskilda eleven har uppfyllt de nationella betygskriterier som finns för varje kurs respektive målen för gymnasiearbetet eller examensarbetet.

Riktlinjer

Läraren ska

- fortlöpande ge varje elev information om framgångar och utvecklingsbehov i studierna,
- samverka med vårdnadshavare och informera om elevernas skolsituation och kunskapsutveckling, och
- redovisa för eleverna på vilka grunder betygssättning sker.

Läraren ska vid betygssättningen

- göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *de nationella betygskriterier som finns för respektive kurs*, och
 - beakta även sådana kunskaper som en elev har tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen.
-

¹ Senaste lydelse SKOLFS 2024:594.

Föreslagen lydelse

Bilaga

2. Övergripande mål och riktlinjer

2.5 Bedömning och betyg

Betyget uttrycker i vilken utsträckning den enskilda eleven *har tillgodogjort sig kunskaper i förhållande till respektive ämnes syfte och centrala innehåll* respektive målen för gymnasiearbetet eller examensarbetet.

Riktlinjer

Läraren ska

- fortlöpande ge varje elevinformation om framgångar och utvecklingsbehov i studierna,
- samverka med vårdnadshavare och informera om elevernas skolsituation och kunskapsutveckling, och
- redovisa för eleverna på vilka grunder betygssättning sker.

Läraren ska vid betygssättningen

- göra en allsidig bedömning av *elevens kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll*, och
 - beakta även sådana kunskaper som en elev har tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen.
-

1.10 Förslag till förordning om ändring i skolförordningen (2011:185)

Härigenom föreskrivs i fråga om skolförordningen (2011:185)¹

dels att 9 kap. 2 a § ska upphöra att gälla,

dels att nuvarande 9 kap. 20 och 21 §§ ska betecknas 21 och 21 a §§, 11 kap. 10 och 11 §§ ska betecknas 11 kap. 11 och 11 a §§,

dels att de nya 9 kap. 21 och 21 a §§, 11 kap. 11 och 11 a §§ ska ha följande lydelse,

dels att 5 kap. 2 §, 6 kap. 7 §, 9 kap. 1, 11, 18, 20 och 23 §§, 10 kap. 1 §, 11 kap. 1 och 10 §§ och rubriken närmast före 9 kap. 1 § ska ha följande lydelse,

dels att det ska införas sex nya paragrafer, 9 kap. 20 a–c §§. 11 kap. 10 a–c §§ av följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

5 kap.

2 §²

Eleverna ska genom strukturerad undervisning ges ett kontinuerligt och aktivt lärarstöd i den omfattning som behövs för att skapa förutsättningar för att eleverna ska *uppfylla* de kriterier för bedömning av kunskaper eller *betygskriterier* som *minst ska uppfyllas* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för utbildningen.

Eleverna ska genom strukturerad undervisning ges ett kontinuerligt och aktivt lärarstöd i den omfattning som behövs för att skapa förutsättningar för att eleverna ska uppfylla de kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas, *för att eleverna ska tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för utbildningen.

¹ Senaste lydelse av 9 kap. 2 a § 2022:280.

² Senaste lydelse 2022:280.

6 kap.7 §³

I 10 kap. 19 och 20 §§, 11 kap. 22 och 23 §§, 12 kap. 19 och 20 §§ och 13 kap. 20 och 21 §§ skollagen (2010:800) anges att läraren vid betygssättningen ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *de betygskriterier som gäller för ämnet* och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. *I dessa paragrafer anges också att samtliga kriterier för betyget E ska vara uppfyllda för att eleven ska kunna få ett godkänt betyg.*

Betygskriterier ska finnas för betygen A–E.

Kriterierna för betygen A, C och E ska beskriva typiska kunskaper för respektive betyg. Kriterierna för betyget B innebär att elevens kunskaper sammantaget bedöms vara mellan A och C. Kriterierna för betyget D innebär att elevens kunskaper sammantaget bedöms vara mellan C och E.

I 10 kap. 19 och 20 §§, 11 kap. 22 och 23 §§, 12 kap. 19 och 20 §§ och 13 kap. 20 och 21 §§ skollagen (2010:800) anges att läraren vid betygssättningen ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande *till ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna* sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.

Följande betygskriterier gäller för betygen 1–10.

Kriteriet för betygen 1–3 är mindre än godtagbara kunskaper, kriteriet för betygen 4–5 är godtagbara kunskaper, kriteriet för betygen 6–7 goda kunskaper, kriteriet för 8–9 är mycket goda kunskaper och kriteriet för 10 är utmärkta kunskaper.

9 kap.

Läroplan, kriterier för bedömning av kunskaper och betygskriterier

Läroplan och kriterier för bedömning av kunskaper

1 §⁴

För grundskolan gäller en läroplan enligt 1 kap. 11 § första stycket skollagen (2010:800).

Läroplanen finns i förordningen (SKOLFS 2010:37) om

Läroplanen finns i förordningen (SKOLFS 2010:37) om

³ Senaste lydelse 2022:280.

⁴ Senaste lydelse 2022:280.

läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Av 3 § samma förordning framgår att kursplaner för grundskolans ämnen ingår i läroplanen och att kursplanerna kompletteras av kriterier för bedömning av kunskaper *och betygskriterier*.

läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Av 3 § samma förordning framgår att kursplaner för grundskolans ämnen ingår i läroplanen och att kursplanerna kompletteras av kriterier för bedömning av kunskaper.

11 §⁵

Undervisning i ett ämne inom skolans val ska till sitt innehåll och sin inriktning vara förenlig med kursplanen, *kriterierna för bedömning av kunskaper och betygskriterierna*.

Undervisning i ett ämne inom skolans val ska till sitt innehåll och sin inriktning vara förenlig med kursplanen.

18 §⁶

Statens skolinspektion får efter ansökan besluta att en huvudman får anordna delar av undervisningen på engelska för andra elever än sådana som avses i 14 §, om

1. undervisningens innehåll och utformning säkerställer att eleverna får tillräckliga kunskaper i svenska för att uppfylla kriterierna för bedömning av kunskaper i de ämnen som anges i 2 § och *betygskriterierna i samtliga ämnen*,

1. undervisningens innehåll och utformning säkerställer att eleverna får tillräckliga kunskaper i svenska för att uppfylla kriterierna för bedömning av kunskaper i de ämnen som anges i 2 § och *för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll i samtliga ämnen där det sätts betyg*,

2. de lärare som undervisar på engelska uppfyller kraven enligt 2 kap.13 § eller 17 § första stycket 1 skollagen (2010:800), och

3. utbildningen håller god kvalitet.

Beslutet ska avse en viss skolenhet. Beslutet får återkallas om villkoren enligt första stycket inte längre är uppfyllda.

⁵ Senaste lydelse 2023:945.

⁶ Senaste lydelse 2022:280.

Enligt 6 § språklagen (2009:600) har det allmänna ett särskilt ansvar för att svenskan används och utvecklas.

20 §⁷

Nationella prov ska användas i de ämnen och årskurser som anges i 21 §. Syftet med proven är att stödja betygssättningen, förutom i årskurs 3 där syftet är att stödja bedömningen av elevernas kunskaper i relation till kriterierna för bedömning av kunskaper.

När nationella prov används ska eleverna delta i alla delar av proven. Rektorn får besluta att en elev inte behöver delta i ett nationellt prov eller i någon eller några delar av ett sådant prov, om det finns särskilda skäl.

Nationella slutprov ska användas i årskurs 9 i matematik, svenska eller svenska som andraspråk, engelska, samhällsorienterade ämnen samt naturorienterade ämnen. Syftet med proven är att kalibrera betygsvärden och ge oberoende information om elevens kunskapsnivå.

Eleven ska delta i alla delar av de nationella slutproven. Rektorn får besluta att en elev ska få genomföra ett nationellt slutprov med anpassningar. Av beslutet ska det framgå vilka anpassningar eleven får använda.

Statens skolverk får efter ansökan från rektor besluta att en elev inte behöver delta i ett nationellt slutprov om det finns särskilda skäl.

20 a §

Nationella slutprov ska genomföras i slutet av årskursen. Slutproven ska vara uppdelade i delprov som genomförs på vissa dagar.

Eleven ska genomföra de nationella slutproven på dator eller annan digital enhet.

Vid bedömningen av ett nationellt slutprov ska elevens namn och

⁷ Senaste lydelse 2022:280.

övriga uppgifter om eleven vara oidentifierade för bedömaren.

20 b §

Statens skolverk får meddela närmare föreskrifter om när slutproven ska genomföras, om tillåtna anpassningar vid provgenomförande och om oidentifiering samt om utformning av ansökan om att undanta en elev från ett nationellt slutprov.

Skolverket får i övrigt meddela de föreskrifter som behövs om nationella slutprov.

20 c §

Den som vill genomgå ett nationellt prov men inte är elev i grundskolan har rätt att genomföra nationella slutprov i samtliga ämnen som det finns nationella slutprov i.

Rätten att genomföra nationella slutprov i grundskolan gäller till och med det år han eller hon fyller 20 år.

21 §⁸

Nationella prov ska användas i

Nationella prov ska användas i de ämnen och årskurser som anges i 21 a §. Syftet med proven i årskurs 6 är att stödja betygsättningen. I årskurs 3 är syftet att stödja bedömningen av elevernas kunskaper i relation till kriterierna för bedömning av kunskaper.

⁸ Senaste lydelse 2017:1107.

1. matematik och svenska eller svenska som andraspråk i årskurs 3, 6 och 9,

2. engelska i årskurs 6 och 9,

3. geografi, historia, religionskunskap eller samhällskunskap i årskurs 9, och

4. biologi, fysik eller kemi i årskurs 9.

Statens skolverk ska fördela de nationella prov som anges i första stycket 3 och 4 så att varje elev ska delta i prov i endast ett samhällsorienterande ämne respektive ett naturorienterande ämne och att antalet provdeltagare så långt som möjligt blir lika stort för varje nationellt prov.

När nationella prov används ska eleverna delta i alla delar av proven. Rektor får besluta att en elev inte behöver delta i ett nationellt prov eller i någon eller några delar av ett sådant prov, om det finns särskilda skäl.

21 a §⁹

Eleven ska skriva uppsatserna i de nationella proven i engelska och svenska eller svenska som andraspråk i årskurs 9 på dator eller annan digital enhet.

Rektorn får besluta att en elev inte behöver skriva uppsatserna i proven på dator eller annan digital enhet, om det finns särskilda skäl.

Nationella prov ska användas i

1. matematik och svenska eller svenska som andraspråk i årskurs 3 och 6, och
2. engelska i årskurs 6.

⁹ Senaste lydelse 2017:1107.

23 §¹⁰

Statens skolinspektion får efter ansökan besluta att en huvudman får bedriva utbildning i grundskolan utan att tillämpa timplanen om

1. huvudmannen har godtagbara pedagogiska eller organisatoriska skäl för att bedriva sådan utbildning, och

2. eleverna ges förutsättningar att i samtliga ämnen uppfylla de kriterier för bedömning av kunskaper *och betygskriterier som minst ska uppfyllas* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål.

2. eleverna ges förutsättningar att i samtliga ämnen uppfylla de kriterier för bedömning av kunskaper *eller tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål.

Medgivandet ska avse en eller flera bestämda skolenheter. Medgivandet får förenas med villkor.

10 kap.

1 §¹¹

För anpassade grundskolan gäller en läroplan enligt 1 kap. 11 § första stycket skollagen (2010:800).

Läroplanen finns i förordningen (SKOLFS 2010:255) om läroplan för anpassade grundskolan. Av 2 § samma förordning framgår att Statens skolverk får meddela föreskrifter om kursplaner, kriterier för bedömning av kunskaper och *betygskriterier* för anpassade grundskolan.

Läroplanen finns i förordningen (SKOLFS 2010:255) om läroplan för anpassade grundskolan. Av 2 § samma förordning framgår att Statens skolverk får meddela föreskrifter om kursplaner *och* kriterier för bedömning av kunskaper för anpassade grundskolan.

11 kap.

1 §¹²

För specialskolan gäller en läroplan enligt 1 kap. 11 § första stycket skollagen (2010:800).

Läroplanen finns i förordningen (SKOLFS 2010:250) om läroplan för specialskolan samt

Läroplanen finns i förordningen (SKOLFS 2010:250) om läroplan för specialskolan samt

¹⁰ Senaste lydelse 2022:280.

¹¹ Senaste lydelse 2022:1619.

¹² Senaste lydelse 2022:1619.

förskoleklassen och fritidshemmet i vissa fall. I samma förordning finns bestämmelser om kursplaner, kriterier för bedömning av kunskaper och *betygskriterier* för specialskolan.

I 12 kap. 8 § andra stycket skollagen finns bestämmelser om tillämpning av anpassade grundskolans kursplaner för elever med intellektuell funktionsnedsättning i specialskolan. För sådana elever gäller inte 10–12 §.

förskoleklassen och fritidshemmet i vissa fall. I samma förordning finns bestämmelser om kursplaner och kriterier för bedömning av kunskaper för specialskolan.

10 §¹³

Nationella prov ska användas i de ämnen och årskurser som anges i 11 §. Syftet med proven är att stödja betygssättningen, förutom i årskurs 4 där syftet är att stödja bedömningen av elevernas kunskaper i relation till kriterierna för bedömning av kunskaper.

När nationella prov används ska eleverna delta i alla delar av proven. Rektorn får besluta att en elev inte behöver delta i ett nationellt prov eller i någon eller några delar av ett sådant prov, om det finns särskilda skäl.

Nationella slutprov ska användas i årskurs 10 i matematik, svenska eller svenska som andraspråk, engelska, samhällsorienterade ämnen samt naturorienterade ämnen. Syftet med proven är att kalibrera betygsvärden och ge oberoende information om elevers kunskapsnivå.

Eleven ska delta i alla delar av de nationella slutproven. Rektorn får besluta att en elev har rätt att genomföra ett nationellt slutprov med anpassningar. Av beslutet ska det framgå vilka anpassningar eleven får använda.

Statens skolverk får efter ansökan från rektor besluta att en elev inte behöver delta i ett nationellt slutprov om det finns särskilda skäl.

10 a §

Nationella slutprov ska genomföras i slutet av årskursen. Slutproven ska vara uppdelade i del-

¹³ Senaste lydelse 2022:280.

prov som genomförs på vissa dagar eller under vissa perioder.

Eleven ska genomföra de nationella slutproven på dator eller annan digital enhet.

Vid bedömningen av ett nationellt slutprov ska elevens namn och övriga uppgifter om eleven vara avidentifierade för bedömaren.

10 b §

Statens skolverk får meddela närmare föreskrifter om när slutproven ska genomföras och om avidentifiering och om tillåtna anpassningar vid provgenomförandet samt om utformning av ansökan om att undanta en elev från ett nationellt slutprov.

Skolverket får även i övrigt meddela de föreskrifter som behövs om nationella slutprov.

10 c §

Den som vill genomgå ett nationellt prov men inte är elev i specialskolan ska ha rätt att genomföra nationella slutprov i samtliga ämnen som det finns nationella slutprov i. Rätten att genomföra nationella slutprov i specialskolan gäller till och med det år han eller hon fyller 20 år.

11 §¹⁴

Nationella prov ska användas i 1. matematik och svenska eller svenska som andraspråk i års-

Nationella prov ska användas i de ämnen och årskurser som anges i 11 a §. Syftet med proven

¹⁴ Senaste lydelse 2017:1107.

kurs 4, 7 och 10,

2. engelska i årskurs 7 och 10,

3. geografi, historia, religionskunskap eller samhällskunskap i årskurs 10, och

4. biologi, fysik eller kemi i årskurs 10.

Statens skolverk ska fördela nationella prov som avses i första stycket 3 och 4 så att varje elev ska delta i prov i endast ett samhällsorienterande ämne respektive ett naturorienterande ämne.

är att stödja betygssättningen, förutom i årskurs 4 där syftet är att stödja bedömningen av elevernas kunskaper i relation till kriterierna för bedömning av kunskaper.

När nationella prov används ska eleverna delta i alla delar av proven. Rektorn får besluta att en elev inte behöver delta i ett nationellt prov eller i någon eller några delar av ett sådant prov, om det finns särskilda skäl.

11 a §¹⁵

Eleven ska skriva uppsatserna i de nationella proven i engelska och svenska eller svenska som andraspråk i årskurs 10 på dator eller annan digital enhet.

Rektorn får besluta att eleven inte behöver skriva uppsatserna i proven på dator eller annan digital enhet, om det finns särskilda skäl.

Nationella prov ska användas i

1. matematik och svenska eller svenska som andraspråk i årskurs 4 och 7 och

2. engelska i årskurs 7.

1. Denna förordning träder i kraft den 1 januari 2027.

2. Förordningen ska tillämpas för första gången i fråga om utbildning som påbörjas höstterminen 2028 i årskurs 1–8 när det gäller grundskolan, anpassade grundskolan och sameskolan samt i årskurs 1–9 i specialskolan.

3. Äldre bestämmelser gäller fortfarande för årskurs 9 i grundskolan och anpassade grundskolan och för årskurs 10 i specialskolan för läsåret 2028/29.

¹⁵ Senaste lydelse 2017:1107.

1.11 Förslag till förordning om ändring av förordningen (2011:1108) om vuxenutbildning

Härigenom föreskrivs i fråga om förordningen (2011:1108) om vuxenutbildning

dels att 2 kap. 13 §, 4 kap. 9, 10 a–c, 14, 15 a–b §§ ska ha följande lydelse,

dels att det ska införas fyra nya paragrafer, 4 kap. 10 b–e §§, av följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

2 kap.

13 §¹

I 20 kap. 6 § skollagen (2010:800) anges att det för varje ämne ska finnas en ämnesplan när det gäller kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och kommunal vuxenutbildning som anpassad utbildning på gymnasial nivå. I paragrafen anges också att flera ämnen får ha en gemensam ämnesplan om det finns särskilda skäl. Ämnesplanen ska ge utrymme för läraren och eleverna att själva planera undervisningen.

Av ämnesplanen ska följande framgå:

- | | |
|---|--|
| 1. ämnets syfte, | |
| 2. den eller de nivåer som ämnet består av, | |
| 3. det centrala innehållet för varje nivå, | 3. det centrala innehållet för varje nivå, <i>och</i> |
| 4. antalet gymnasiepoäng eller gymnasiepoäng i anpassad gymnasieskola som varje nivå omfattar, <i>och</i> | 4. antalet gymnasiepoäng eller gymnasiepoäng i anpassad gymnasieskola som varje nivå omfattar. |

5. *betygskriterierna för ämnet.*

Förutom när det gäller ämnen som är gymnasiegemensamma enligt bilaga 2 till skollagen får Statens skolverk meddela ytterligare föreskrifter om ämnesplaner. Sådana föreskrifter får innebära att vissa ämnen eller nivåer i ämnen bara får anordnas på vissa utbildningar.

¹ Senaste lydelse 2023:655.

4 kap. 9 §²

I 20 kap. 37 § skollagen (2010:800) anges att läraren vid betygssättningen i ett ämne inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå eller kommunal vuxenutbildning som anpassad utbildning på gymnasial nivå ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *de betygskriterier som gäller för ämnet* och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. *I paragrafen anges också att samtliga kriterier för betyget E ska vara uppfyllda för att eleven ska kunna få ett godkänt betyg.*

Inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och kommunal vuxenutbildning som anpassad utbildning på gymnasial nivå ska det finnas betygskriterier för betygen A–E.

Kriterierna för betygen A, C och E ska beskriva typiska kunskaper för respektive betyg. Kriterierna för betyget B innebär att elevens kunskaper sammantaget bedöms vara mellan A och C. Kriterierna för betyget D innebär att elevens kunskaper samman-

I 20 kap. 37 § skollagen (2010:800) anges att läraren vid betygssättningen i ett ämne inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå eller kommunal vuxenutbildning som anpassad utbildning på gymnasial nivå ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna* sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. I denna paragraf anges också att *elevens kunskaper i förhållande till sådana delar av ämnets syfte och centrala innehåll som rör säkerhet eller som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter som minst ska motsvara betygskriteriet godtagbara kunskaper för att eleven ska kunna ges betyget 4.*

Kriteriet för betygen 1–3 är mindre än godtagbara kunskaper, kriteriet för betygen 4–5 är godtagbara kunskaper, kriteriet för betygen 6–7 är goda kunskaper, kriteriet för 8–9 är mycket goda kunskaper och kriteriet för 10 är utmärkta kunskaper.

² Senaste lydelse 2023:655.

taget bedöms vara mellan C och E.

10 §³

Nationella prov ska användas inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå i de ämnen på de nivåer som anges i 10 a § och inom kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare i de kurser som anges i samma paragraf. Syftet med proven är att stödja betygssättningen.

Nationella prov ska användas inom kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare i slutet av kurserna B, C och D. Syftet med proven är att stödja betygssättningen.

När nationella prov används ska eleverna delta i alla delar av proven. Rektorn får besluta att en elev inte behöver delta i ett nationellt prov eller i någon eller några delar av ett sådant prov, om det finns särskilda skäl.

10 a §⁴

Nationella prov ska användas inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå på

- 1. nivå 1 och 2 i ämnet engelska,*
- 2. nivå 1 och 2 i ämnet matematik,*
- 3. nivå 1 och 2 i ämnet matematik – fortsättning, och*
- 4. nivå 1 och 3 i ämnena svenska eller svenska som andraspråk.*

Proven ska vara uppdelade i delprov som genomförs på vissa dagar eller under vissa perioder.

Nationella slutprov ska användas inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå i de ämnen som anges i 10 b §.

När nationella slutprov används ska eleverna delta i alla delar av slutproven. Rektorn får besluta att en elev ska genomföra ett nationellt slutprov med anpassningar. Av beslutet ska det framgå vilka anpassningar eleven får använda.

³ Senaste lydelse 2023:655.

⁴ Senaste lydelse 2023:655.

Nationella prov ska användas inom kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare i slutet av kurserna B, C och D.

10 b §⁵

Eleven ska skriva uppsatserna i de nationella proven i engelska och svenska eller svenska som andraspråk inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå på dator eller annan digital enhet.

Rektorn får besluta att eleven inte behöver skriva uppsatserna i proven på dator eller annan digital enhet, om det finns särskilda skäl.

Nationella slutprov ska användas inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå inom ämnena biologi, engelska, fysik, historia, kemi, matematik, naturkunskap, samhällskunskap samt svenska eller svenska som andraspråk.

Inom ämnet matematik används slutprov i grundläggande matematik och avancerad matematik A och B.

Nationella slutprov ska vara uppdelade i delprov som genomförs på vissa dagar.

10 c §⁶

Vid bedömningen av ett nationellt prov som genomförts på dator eller annan digital enhet ska elevens namn och övriga uppgifter om eleven vara avidentifierade för den bedömande läraren. I de fall där syftet med avidentifieringen inte kan uppfyllas utan betydande organisatoriska eller ekonomiska svårigheter för huvudmannen får det dock göras undantag från kravet på avidentifiering.

De nationella slutproven ska genomföras på dator eller annan digital enhet.

⁵ Senaste lydelse 2017:1109.

⁶ Senaste lydelse 2019:689.

Statens skolverk får meddela föreskrifter om aidentifiering av nationella prov. Skolverket får även i övrigt meddela de föreskrifter som behövs om nationella prov och om skyldighet att delta i nationella prov.

Vid bedömningen av ett nationellt slutprov ska elevens namn och övriga uppgifter om eleven vara aidentifierade för bedömaren.

10 d §

Statens skolverk får meddela föreskrifter om aidentifiering av nationella prov och nationella slutprov. Skolverket får även i övrigt meddela de föreskrifter som behövs om nationella prov och nationellas slutprov och om skyldighet att delta i nationella prov.

10 e §

Den som är bosatt i landet och vill genomföra ett nationellt slutprov på gymnasial nivå ska ha möjlighet att genomföra prov i samtliga ämnen som det finns nationella slutprov i. Detta gäller även den som tidigare har ett provresultat i samma ämne. Den som redan har ett provresultat får dock genomföra ett slutprov på nytt tidigast det andra kalenderhalvåret det år han eller hon fyller 20 år.

Den som fortfarande är elev i gymnasieskolan får trots det som anges i första stycket inte genomföra nationella slutprov inom kommunal vuxenutbildning.

14 §⁷

Gymnasieexamen i form av yrkesexamen inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå ska utfärdas för den som har betyg på utbildning som omfattar 2 400 gymnasiepoäng, *varav godkända betyg i 2 250 gymnasiepoäng* som innefattar betyg på

1. nivå 1 i ämnena svenska eller svenska som andraspråk,
2. nivå 1 i ämnet engelska,
3. nivå 1 a i ämnet matematik, och
4. ett komvuxarbete från kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå eller ett gymnasiearbete.

En sådan gymnasieexamen ska även innefatta

1. betyg i ämnena historia, samhällskunskap, religionskunskap och naturkunskap med sammanlagt 50 gymnasiepoäng i varje ämne, och

2. betyg om sammanlagt högst 1 800 gymnasiepoäng som till övervägande del är satta i ämnen på nivåer som får ingå i

a) ett och samma nationella yrkesprogram i gymnasieskolan, eller

b) en och samma riksrekryterande utbildning med eget examensmål enligt 5 kap. 13 § andra stycket gymnasieförordningen (2010:2039).

15 a §⁸

En gymnasieexamen i form av en högskoleförberedande examen inom studieområdet samhällsvetenskap och humaniora ska utfärdas för den som har betyg på utbildning som omfattar 2 400 gymnasiepoäng, *varav godkända betyg i 2 250 gymnasiepoäng* som innefattar betyg på

En gymnasieexamen i form av en högskoleförberedande examen inom studieområdet samhällsvetenskap och humaniora ska utfärdas för den som har betyg på utbildning som omfattar 2 400 gymnasiepoäng *och som igenomsnitt har betyget 4 på minst 2 250 gymnasiepoäng vilka* innefattar betyg på

⁷ Senaste lydelse 2023:655.

⁸ Senaste lydelse 2023:655.

1. nivå 3 i ämnena svenska eller svenska som andraspråk,
2. nivå 2 i ämnet engelska,
3. nivå 1 b eller 1 c i ämnet matematik, och
4. ett komvuxarbete från kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå eller ett gymnasiearbete.

En sådan gymnasieexamen ska även innefatta betyg i ämnena

1. historia om 100 gymnasiepoäng,
2. samhällskunskap om 100 gymnasiepoäng,
3. religionskunskap om 50 gymnasiepoäng, och
4. naturkunskap om 100 gymnasiepoäng eller två av ämnena biologi, fysik och kemi.

Övriga betyg som ingår i en sådan gymnasieexamen ska till övervägande del vara satta i ämnen på nivåer som får ingå i samhällsvetenskapsprogrammet, ekonomiprogrammet, humanistiska programmet eller estetiska programmet inom gymnasieskolan.

15 b §⁹

En gymnasieexamen i form av en högskoleförberedande examen inom studieområdet naturvetenskap och teknik ska utfärdas för den som har betyg på utbildning som omfattar 2 400 gymnasiepoäng, *varav godkända betyg i 2 250 gymnasiepoäng som* innefattar betyg på

1. nivå 3 i ämnena svenska eller svenska som andraspråk,
2. nivå 2 i ämnet engelska,
3. nivå 1 b eller 1 c i ämnet matematik, och
4. ett komvuxarbete från kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå eller ett gymnasiearbete.

En sådan gymnasieexamen ska även innefatta betyg i ämnena

1. historia om 50 gymnasiepoäng,
2. samhällskunskap om 100 gymnasiepoäng,
3. religionskunskap om 50 gymnasiepoäng,
4. naturkunskap om 100 gymnasiepoäng eller två av ämnena biologi, fysik och kemi, och

En gymnasieexamen i form av en högskoleförberedande examen inom studieområdet naturvetenskap och teknik ska utfärdas för den som har betyg på utbildning som omfattar 2 400 gymnasiepoäng *och som i genomsnitt har betyget 4 på minst 2 250 gymnasiepoäng vilka* innefattar betyg på

⁹ Senaste lydelse 2023:655.

5. matematik och matematik – fortsättning om sammanlagt 200 gymnasiepoäng eller matematik – fortsättning om 200 gymnasiepoäng.

Övriga betyg som ingår i en sådan gymnasieexamen ska till övervägande del vara satta i ämnen på nivåer som får ingå i naturvetenskapsprogrammet eller teknikprogrammet inom gymnasieskolan.

1. Förordningen träder i kraft den 1 januari 2027 och ska tillämpas för första gången i fråga om utbildning som påbörjas efter den 31 december 2029.

2. Äldre bestämmelser gäller fortfarande till och med den 30 juni 2032 för utbildning som har påbörjats före den 1 januari 2030.

3. Skolverket får meddela föreskrifter om omvandling av betyg från skalan A–F till den nya betygsskalan för betyg som ska ingå i en gymnasieexamen enligt den nya lydelsen.

4. Skolverket får meddela föreskrifter om omvandling och meritvärdering av betyg i en gymnasieexamen som utfärdats enligt äldre bestämmelser.

1.12 Förslag till förordning om ändring i förordning (2014:854) om vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år och statsbidrag för sådan utbildning

Härigenom föreskrivs i fråga om förordning (2014:854) om vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år och statsbidrag för sådan utbildning att 5 kap. 1 och 3 §§ och 7 kap. 7 och 11 §§ ska ha följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

5 kap.

1 §¹

Enligt 17 a kap. 16 § skollagen (2010:800) krävs gymnasieexamen från teknikprogrammet eller likvärdiga kunskaper för behörighet till vidareutbildning. Statens skolverk får meddela föreskrifter om vilka nivåer i ämnen inom teknikprogrammets inriktningar som det därutöver ska krävas *godkända betyg på* för behörighet till utbildningen eller vilka likvärdiga meriter som annars därutöver ska krävas för behörighet.

Innan Skolverket meddelar föreskrifter med stöd av första stycket ska verket höra Nationella rådet för vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år.

Enligt 17 a kap. 16 § skollagen (2010:800) krävs gymnasieexamen från teknikprogrammet eller likvärdiga kunskaper för behörighet till vidareutbildning. Statens skolverk får meddela föreskrifter om vilka nivåer i ämnen inom teknikprogrammets inriktningar som det därutöver ska krävas *godtagbara kunskaper i* för behörighet till utbildningen eller vilka likvärdiga meriter som annars därutöver ska krävas för behörighet.

3 §

Platserna i vidareutbildningen ska fördelas mellan de sökande med *betygen* från gymnasieskolan eller andra omdömen som grund.

Platserna i vidareutbildningen ska fördelas mellan de sökande med *meritvärde* från gymnasieskolan eller andra omdömen som grund.

¹ Senaste lydelse 2023:656.

Statens skolverk får meddela ytterligare föreskrifter om urvalet.

7 kap.

7 §²

I 15 kap. 24 § skollagen (2010:800) anges att läraren vid betygssättningen ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *de betygskriterier som gäller för ämnet och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper*. I paragrafen anges också *att samtliga kriterier för betyget E ska vara uppfyllda för att eleven ska kunna få ett godkänt betyg*.

Betygskriterier ska finnas för betygen A–E.

Kriterierna för betygen A, C och E ska beskriva typiska kunskaper för respektive betyg. Kriterierna för betyget B innebär att elevens kunskaper sammantaget bedöms vara mellan A och C. Kriterierna för betyget D innebär att elevens kunskaper sammantaget bedöms vara mellan C och E.

I 15 kap. 24 § skollagen (2010:800) anges att läraren vid betygssättningen ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper*. I paragrafen anges också *att det vid en bedömning av elevens kunskaper i förhållande till sådana delar av ämnets syfte och centrala innehåll som rör säkerhet eller som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter ska elevens kunskaper som minst motsvara betygskriteriet godtagbara kunskaper för att eleven ska kunna ges betyget 4*.

Följande betygskriterier gäller för betygen 1–10.

Kriteriet för betygen 1–3 är mindre än godtagbara kunskaper, kriteriet för betygen 4–5 är godtagbara kunskaper, kriteriet för betygen 6–7 är goda kunskaper, kriteriet för 8–9 är mycket goda kunskaper och kriteriet för 10 är utmärkta kunskaper.

² Senaste lydelse 2023:656.

11 §³

Enligt 17 a kap. 15 § skollagen (2010:800) ska gymnasieingenjörsexamen utfärdas om en elev har gått igenom en fullständig vidareutbildning med *godkända betyg*. En elev som uppfyller kraven för gymnasieingenjörsexamen ska få ett examensbevis när eleven avslutar utbildningen. För den elev som inte uppfyller kraven för gymnasieingenjörsexamen när eleven avslutar utbildningen ska i stället ett studiebevis utfärdas.

Enligt 17 a kap. 15 § skollagen (2010:800) ska gymnasieingenjörsexamen utfärdas om en elev har gått igenom en fullständig vidareutbildning med *godtagbara kunskaper*. En elev som uppfyller kraven för gymnasieingenjörsexamen ska få ett examensbevis när eleven avslutar utbildningen. För den elev som inte uppfyller kraven för gymnasieingenjörsexamen när eleven avslutar utbildningen ska i stället ett studiebevis utfärdas.

1. Denna förordning träder i kraft den 1 januari 2030 och tillämpas för första gången på utbildning som påbörjas höstterminen 2030.

2. Äldre bestämmelser ska gälla för utbildning som påbörjas innan den 1 juli 2030.

³ Senaste lydelse 2023:656.

1.13 Förslag till förordning om ändring i förordningen (2015:1047) med instruktion för Statens skolverk

Härigenom föreskrivs i fråga om förordningen (2015:1047) med instruktion för Statens skolverk att 5 och 18 §§ ska ha följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

5 §¹

Myndigheten ska kontinuerligt bedöma behovet av utveckling av läroplaner och andra styrdokument för skolväsendet som regeringen beslutar om. Myndigheten ska även vid behov föreslå ändringar av dessa.

Myndigheten ska utforma och kontinuerligt utveckla de styrdokument som myndigheten har bemyndigande att meddela föreskrifter om

Myndigheten ska vidare ansvara för och kontinuerligt utveckla nationella prov samt analysera resultaten av proven.

Myndigheten ska vidare ansvara för och kontinuerligt utveckla nationella prov *och nationella slutprov* samt analysera resultaten av proven. *Myndigheten ska även ansvara för bedömning av de nationella slutproven.*

18 §²

Myndigheten ska

1. ha ett samlat ansvar (sektorsansvar) för funktionshinderfrågor inom ramen för sitt verksamhetsområde och – i den mån det inte är en uppgift för Specialpedagogiska skolmyndigheten – inom ramen för detta ansvar vara samlande, stödjande och pådrivande i förhållande till övriga berörda parter,

2. ansvara för frågor inom ramen för sitt verksamhetsområde som rör nyanlända personer,

3. verka för att generationsmålet och miljökvalitetsmålen nås och vid behov föreslå åtgärder för miljöarbetets utveckling,

¹ Senaste lydelse 2019:1289.

² Senaste lydelse 2024:621.

4. ha ett samlat ansvar (sektorsansvar) för frågor om de nationella minoriteterna och de nationella minoritetsspråken inom ramen för sitt verksamhetsområde vilket innefattar att verka samlande, stödjande och pådrivande i förhållande till berörda parter,

5. främja användningen och utvecklingen av validering inom kommunal vuxenutbildning,

6. inom ramen för sitt verksamhetsområde stödja kommuner och andra huvudmän i arbetet med säkerhet och krisberedskap, *och*

7. ha ett samlat ansvar (sektorsansvar) inom ramen för sitt verksamhetsområde när det gäller statliga insatser i frågor om digitalisering, med särskild hänsyn till de risker och möjligheter som digitaliseringen medför, vilket innefattar att vara samlande och stödjande samt att samverka med övriga berörda myndigheter och andra relevanta parter

6. inom ramen för sitt verksamhetsområde stödja kommuner och andra huvudmän i arbetet med säkerhet och krisberedskap,

7. ha ett samlat ansvar (sektorsansvar) inom ramen för sitt verksamhetsområde när det gäller statliga insatser i frågor om digitalisering, med särskild hänsyn till de risker och möjligheter som digitaliseringen medför, vilket innefattar att vara samlande och stödjande samt att samverka med övriga berörda myndigheter och andra relevanta parter, *och*

8. ansvara för kalibrering av betygsvärden inför beräkning av sökandens meritvärde vid ansökan till gymnasieskolan och högre utbildning samt beräkning av meritvärde för sökande vid antagning till gymnasieskolan.

Myndigheten ska i fråga om sitt miljöarbete enligt första stycket rapportera till Naturvårdsverket och samråda med myndigheten om vilken rapportering som behövs.

Denna förordning träder i kraft den 1 januari 2027.

1.14 Förslag till förordning om ändring av förordningen (SKOLFS 2023:130) om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena

Regeringen föreskriver att bilagorna 1–8 till förordningen (SKOLFS 2023:130) om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena ska ha följande lydelse.

1. Denna förordning ska kungöras i Statens skolverks författningssamling (SKOLFS).

2. Denna förordning ska träda i kraft den 1 januari 2027.

3. Förordningen ska tillämpas för första gången på utbildning i gymnasieskolan som påbörjas höstterminen 2027 och i fråga om kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå på utbildning som påbörjas efter den 31 december 2029.

3. Äldre bestämmelser gäller fortfarande till och med den 30 juni 2032 för utbildning i gymnasieskolan och anpassade gymnasieskolan som påbörjats före den 1 juli 2027 samt för kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå som påbörjats före den 1 januari 2030.

Nuvarande lydelse

Bilaga 1

Ämnesplan för ämnet engelska

Betygskriterier

Av 15 kap. 24 § andra stycket och 20 kap. 37 § andra stycket skollagen (2010:800) följer att läraren vid betygssättningen i ett ämne ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper på den aktuella nivån i ämnet i förhållande till *de betygskriterier som gäller för ämnet som helhet och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Samtliga kriterier för betyget E ska dock vara uppfyllda för att eleven ska kunna få ett godkänt betyg.*

Betyget E

Eleven lyssnar samt förstår och tolkar huvudsakligt innehåll och tydliga detaljer i talat språk i olika sammanhang. Eleven läser samt förstår och tolkar huvudsakligt innehåll och tydliga detaljer i texter av olika slag. Eleven väljer med källkritisk medvetenhet innehåll från muntliga och skriftliga källor av olika slag och använder på ett relevant sätt det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.

I muntliga framställningar av olika slag uttrycker sig eleven med viss språklig säkerhet och till viss del anpassat till syfte, mottagare och sammanhang. I skriftliga framställningar av olika slag uttrycker sig eleven med viss språklig säkerhet och till viss del anpassat till syfte, mottagare och sammanhang.

I interaktion i olika sammanhang uttrycker sig eleven med viss språklig säkerhet och till viss del anpassat till syfte, mottagare och sammanhang. Eleven använder dessutom strategier som i viss utsträckning underlättar och förbättrar interaktionen.

Eleven diskuterar på ett översiktligt sätt, på engelska, förhållanden i olika sammanhang och områden där språket används, även utifrån egna erfarenheter eller kunskaper.

Betyget D

Elevens kunskaper bedöms sammantaget vara mellan C och E.

Betyget C

Eleven lyssnar samt förstår och tolkar på ett välgrundat sätt huvudsakligt innehåll och väsentliga detaljer i talat språk i olika sammanhang. Eleven läser samt förstår och tolkar på ett välgrundat sätt huvudsakligt innehåll och väsentliga detaljer i texter av olika slag. Eleven väljer med källkritisk medvetenhet innehåll från muntliga och skriftliga källor av olika slag och använder på ett relevant och effektivt sätt det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.

I muntliga framställningar av olika slag uttrycker sig eleven med språklig säkerhet och i huvudsak anpassat till syfte, mottagare och sammanhang. I skriftliga framställningar av olika slag uttrycker sig eleven med språklig säkerhet och i huvudsak anpassat till syfte, mottagare och sammanhang.

I interaktion i olika sammanhang uttrycker sig eleven med språklig säkerhet och i huvudsak anpassat till syfte, mottagare och sammanhang. Eleven använder dessutom strategier som underlättar och förbättrar interaktionen.

Eleven diskuterar på ett utvecklat sätt, på engelska, förhållanden i olika sammanhang och områden där språket används, även utifrån egna erfarenheter eller kunskaper.

Betyget B

Elevens kunskaper bedöms sammantaget vara mellan A och C.

Betyget A

Eleven lyssnar samt förstår och tolkar på ett välgrundat och nyanserat sätt såväl helhet som detaljer i talat språk i olika sammanhang. Eleven läser samt förstår och tolkar på ett välgrundat och nyanserat sätt såväl helhet som detaljer i texter av olika slag. Eleven väljer med källkritisk medvetenhet innehåll från muntliga och skriftliga källor av olika slag och använder på ett relevant, effektivt och problematiserande sätt det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.

I muntliga framställningar av olika slag uttrycker sig eleven med god språklig säkerhet och anpassat till syfte, mottagare och sammanhang. I skriftliga framställningar av olika slag uttrycker sig eleven med god språklig säkerhet och anpassat till syfte, mottagare och sammanhang.

I interaktion i olika sammanhang uttrycker sig eleven med god språklig säkerhet och anpassat till syfte, mottagare och sammanhang. Eleven använder dessutom strategier som underlättar och förbättrar interaktionen och för den framåt på ett konstruktivt sätt.

Eleven diskuterar på ett välutvecklat sätt, på engelska, förhållanden i olika sammanhang och områden där språket används, även utifrån egna erfarenheter eller kunskaper.

Föreslagen lydelse

Bilaga 1

Ämnesplan för ämnet engelska

Betygskriterier

Av 15 kap. 24 § andra stycket och 20 kap. 37 § andra stycket skollagen (2010:800) följer att läraren vid betygssättningen i ett ämne ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper på den aktuella nivån i ämnet i förhållande *till ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.*

Nuvarande lydelse

Bilaga 2

Ämnesplan för ämnet historia

Betygskriterier

Av 15 kap. 24 § andra stycket och 20 kap. 37 § andra stycket skollagen (2010:800) följer att läraren vid betygssättningen i ett ämne ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper på den aktuella nivån i ämnet i förhållande till *de betygskriterier som gäller för ämnet som helhet och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Samtliga kriterier för betyget E ska dock vara uppfyllda för att eleven ska kunna få ett godkänt betyg.*

Betyget E

Eleven visar godtagbara kunskaper om förändringsprocesser, händelser och aktörer under olika tidsperioder utifrån olika tolkningar och perspektiv. Eleven ger exempel på och förklarar översiktligt samband mellan skeenden i det förflutna och förhållanden i nutiden.

Eleven för enkla resonemang om det historiska innehållet utifrån historiska begrepp och förklaringsmodeller.

Eleven formulerar frågor om det historiska innehållet och använder olika historiska källor för att undersöka historiska frågeställningar samt för enkla resonemang om källornas innehåll och användbarhet utifrån historisk metod.

Eleven för enkla resonemang om hur historia kan användas i olika sammanhang och för olika syften.

Betyget D

Elevens kunskaper bedöms sammantaget vara mellan C och E.

Betyget C

Eleven visar goda kunskaper om förändringsprocesser, händelser och aktörer under olika tidsperioder utifrån olika tolkningar och perspektiv. Eleven ger exempel på och förklarar utförligt samband mellan skeenden i det förflutna och förhållanden i nutiden.

Eleven för utvecklade resonemang om det historiska innehållet utifrån historiska begrepp och teorier.

Eleven formulerar välgrundade frågor om det historiska innehållet och använder olika historiska källor för att undersöka historiska frågeställningar samt för välgrundade resonemang om olika historiska källors innehåll och användbarhet utifrån historisk metod.

Eleven för utvecklade resonemang om hur historia kan användas i olika sammanhang och för olika syften.

Betyget B

Elevens kunskaper bedöms sammantaget vara mellan A och C.

Betyget A

Eleven visar mycket goda kunskaper om förändringsprocesser, händelser och aktörer under olika tidsperioder utifrån olika tolkningar och perspektiv. Eleven ger exempel på och förklarar utförligt och nyanserat samband mellan skeenden i det förflutna och förhållanden i nutiden.

Eleven för utvecklade och nyanserade resonemang om det historiska innehållet utifrån historiska begrepp och teorier.

Eleven formulerar välgrundade och nyanserade frågor om det historiska innehållet och använder olika historiska källor för att undersöka historiska frågeställningar samt för välgrundade och nyanserade resonemang om källornas innehåll och användbarhet utifrån historisk metod.

Eleven för utvecklade och nyanserade resonemang om hur historia kan användas i olika sammanhang och för olika syften.

Föreslagen lydelse

Bilaga 2

Ämnesplan för ämnet historia

Betygskriterier

Av 15 kap. 24 § andra stycket och 20 kap. 37 § andra stycket skollagen (2010:800) följer att läraren vid betygssättningen i ett ämne ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper på den aktuella nivån i ämnet i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.*

Nuvarande lydelse

Bilaga 3

Ämnesplan för ämnet idrott och hälsa

Betygskriterier

Av 15 kap. 24 § andra stycket och 20 kap. 37 § andra stycket skollagen (2010:800) följer att läraren vid betygssättningen i ett ämne ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper på den aktuella nivån i ämnet i förhållande till *de betygskriterier som gäller för ämnet som helhet och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Samtliga kriterier för betyget E ska dock vara uppfyllda för att eleven ska kunna få ett godkänt betyg.*

Betyget E

Eleven utför med viss säkerhet ändamålsenliga rörelser i en bredd av aktiviteter som utvecklar den kroppsliga förmågan. Dessutom bedömer eleven sina egna utvecklingsbehov i fråga om kroppslig förmåga och väljer och genomför med viss säkerhet aktiviteter för detta.

Eleven anpassar med viss säkerhet rörelse- och friluftslivsaktiviteter efter rådande förhållanden.

Eleven beskriver på ett översiktligt sätt faktorer som påverkar människors hälsa och välbefinnande.

Eleven visar i utövandet av rörelse- och friluftslivsaktiviteter hänsyn till sin egen och andras säkerhet och vidtar relevanta åtgärder vid skada och nödsituation.

Eleven anpassar med viss säkerhet sina rörelser ergonomiskt till olika situationer och krav.

Betyget D

Elevens kunskaper bedöms sammantaget vara mellan C och E.

Betyget C

Eleven utför med **säkerhet** ändamålsenliga rörelser i en bredd av aktiviteter som utvecklar den kroppsliga förmågan. Dessutom bedömer eleven sina egna utvecklingsbehov i fråga om kroppslig förmåga och väljer och genomför med **säkerhet** aktiviteter för detta.

Eleven anpassar med **säkerhet** rörelse- och friluftslivsaktiviteter efter rådande förhållanden.

Eleven beskriver på ett **utförligt** sätt faktorer som påverkar människors hälsa och välbefinnande.

Eleven visar i utövandet av rörelse- och friluftslivsaktiviteter hänsyn till sin egen och andras säkerhet och vidtar relevanta åtgärder vid skada och nödsituation.

Eleven anpassar med **säkerhet** sina rörelser ergonomiskt till olika situationer och krav.

Betyget B

Elevens kunskaper bedöms sammantaget vara mellan A och C

Betyget A

Eleven utför med **säkerhet** ändamålsenliga rörelser, även av **komplex karaktär**, i en bredd av aktiviteter som utvecklar den kroppsliga förmågan. Dessutom bedömer eleven sina egna utvecklingsbehov i fråga om kroppslig förmåga och väljer och genomför med **god säkerhet** aktiviteter för detta.

Eleven anpassar med **god säkerhet** rörelse- och friluftslivsaktiviteter efter rådande förhållanden.

Eleven beskriver på ett **utförligt och nyanserat** sätt faktorer som påverkar människors hälsa och välbefinnande.

Eleven visar i utövandet av rörelse- och friluftslivsaktiviteter hänsyn till sin egen och andras säkerhet och vidtar relevanta åtgärder vid skada och nödsituation.

Eleven anpassar med **god säkerhet** sina rörelser ergonomiskt till olika situationer och krav.

Föreslagen lydelse

Bilaga 3

Ämnesplan för ämnet idrott och hälsa

Betygskriterier

Av 15 kap. 24 § andra stycket och 20 kap. 37 § andra stycket skollagen (2010:800) följer att läraren vid betygssättningen i ett ämne ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper på den aktuella nivån i ämnet i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.*

Nuvarande lydelse

Bilaga 4

Ämnesplan för ämnet matematik

Betygskriterier

Av 15 kap. 24 § andra stycket och 20 kap. 37 § andra stycket skollagen (2010:800) följer att läraren vid betygssättningen i ett ämne ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper på den aktuella nivån i ämnet i förhållande till *de betygskriterier som gäller för ämnet som helhet och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Samtliga kriterier för betyget E ska dock vara uppfyllda för att eleven ska kunna få ett godkänt betyg.*

Betyget E

Eleven använder och beskriver begrepp och samband mellan begrepp med godtagbar bredd och säkerhet.

Eleven hanterar procedurer och utför rutinuppgifter med godtagbar bredd och säkerhet, både utan och med digitala verktyg.

Eleven löser enkla problem inom nivåns olika områden och bedömer resultatens rimlighet.

Eleven tillämpar och formulerar matematiska modeller i enkla uppgifter.

Eleven för delvis underbyggda matematiska resonemang och följer enkla matematiska resonemang.

Eleven kommunicerar matematik med symboler och andra representationer på ett i huvudsak fungerande sätt.

Betyget D

Elevens kunskaper bedöms sammantaget vara mellan C och E.

Betyget C

*Eleven använder och beskriver begrepp och samband mellan begrepp med **god** bredd och säkerhet.*

*Eleven hanterar procedurer och utför rutinuppgifter med **god** bredd och säkerhet, både utan och med digitala verktyg.*

*Eleven löser **relativt komplexa** problem inom nivåns olika områden och bedömer resultatens rimlighet.*

*Eleven tillämpar och formulerar matematiska modeller i **relativt komplexa** uppgifter.*

*Eleven för **relativt väl** underbyggda matematiska resonemang och följer **relativt avancerade** matematiska resonemang.*

*Eleven kommunicerar matematik med symboler och andra representationer på ett **till stor del tydligt och korrekt sätt**.*

Betyget B

Elevens kunskaper bedöms sammantaget vara mellan A och C.

Betyget A

*Eleven använder och beskriver begrepp och samband mellan begrepp med **mycket god** bredd och säkerhet.*

*Eleven hanterar procedurer och utför rutinuppgifter med **mycket god** bredd och säkerhet, både utan och med digitala verktyg.*

*Eleven löser **komplexa** problem inom nivåns olika områden och bedömer resultatens rimlighet.*

*Eleven tillämpar och formulerar matematiska modeller i **komplexa** uppgifter.*

*Eleven för **väl** underbyggda matematiska resonemang och följer **avancerade** matematiska resonemang.*

*Eleven kommunicerar matematik med symboler och andra representationer på ett **tydligt och korrekt sätt**.*

Föreslagen lydelse

Bilaga 4

Ämnesplan för ämnet matematik

Betygskriterier

Av 15 kap. 24 § andra stycket och 20 kap. 37 § andra stycket skollagen (2010:800) följer att läraren vid betygssättningen i ett ämne ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper på den aktuella nivån i ämnet i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.*

Nuvarande lydelse

Bilaga 5

Ämnesplan för ämnet naturkunskap

Betygskriterier

Av 15 kap. 24 § andra stycket och 20 kap. 37 § andra stycket skollagen (2010:800) följer att läraren vid betygssättningen i ett ämne ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper på den aktuella nivån i ämnet i förhållande till *de betygskriterier som gäller för ämnet som helhet och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Samtliga kriterier för betyget E ska dock vara uppfyllda för att eleven ska kunna få ett godkänt betyg.*

Betyget E

Eleven visar godtagbara kunskaper om naturen, människokroppen och naturvetenskapen i omvärlden och förklarar på ett enkelt sätt naturvetenskapliga samband.

Eleven för enkla resonemang i frågor som rör hållbar utveckling och hälsa. Eleven underbygger sina resonemang med information från relevanta källor. Eleven presenterar enkla argument för och emot tänkbara ställningstaganden.

Eleven genomför på ett säkert och i huvudsak systematiskt sätt naturvetenskapliga undersökningar. Eleven värderar och redovisar sina undersökningar på ett i huvudsak fungerande sätt.

Eleven för enkla resonemang om naturvetenskapens betydelse för människors levnadsvillkor och samhällets framväxt.

Betyget D

Elevens kunskaper bedöms sammantaget vara mellan C och E.

Betyget C

Eleven visar **goda** kunskaper om naturen, människokroppen och naturvetenskapen i omvärlden och förklarar på ett **utveckl**at sätt naturvetenskapliga samband.

Eleven för **utvecklade** resonemang i frågor som rör hållbar utveckling och hälsa. Eleven underbygger sina resonemang med information från relevanta källor. Eleven presenterar **utvecklade** argument för och emot tänkbara ställningstaganden.

Eleven genomför på ett säkert och systematiskt sätt naturvetenskapliga undersökningar. Eleven värderar och redovisar sina undersökningar på ett **fungerande** sätt.

Eleven för **utvecklade** resonemang om naturvetenskapens betydelse för människors levnadsvillkor och samhällets framväxt.

Betyget B

Elevens kunskaper bedöms sammantaget vara mellan A och C.

Betyget A

Eleven visar **mycket goda** kunskaper om naturen, människokroppen och naturvetenskapen i omvärlden och förklarar på ett **välutveckl**at sätt naturvetenskapliga samband.

Eleven för **välutvecklade** resonemang i frågor som rör hållbar utveckling och hälsa. Eleven underbygger sina resonemang med information från relevanta källor. Eleven presenterar **välutvecklade** argument för och emot tänkbara ställningstaganden.

Eleven genomför på ett säkert, **systematiskt och genomarbetat** sätt naturvetenskapliga undersökningar. Eleven värderar och redovisar sina undersökningar på ett **väl fungerande** sätt.

Eleven för **välutvecklade** resonemang om naturvetenskapens betydelse för människors levnadsvillkor och samhällets framväxt.

Föreslagen lydelse

Bilaga 5

Ämnesplan för ämnet naturkunskap

Betygskriterier

Av 15 kap. 24 § andra stycket och 20 kap. 37 § andra stycket skollagen (2010:800) följer att läraren vid betygssättningen i ett ämne ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper på den aktuella nivån i ämnet i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.*

Nuvarande lydelse

Bilaga 6

Ämnesplan för ämnet religionskunskap

Betygskriterier

Av 15 kap. 24 § andra stycket och 20 kap. 37 § andra stycket skollagen (2010:800) följer att läraren vid betygssättningen i ett ämne ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper på den aktuella nivån i ämnet i förhållande till *de betygskriterier som gäller för ämnet som helhet och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Samtliga kriterier för betyget E ska dock vara uppfyllda för att eleven ska kunna få ett godkänt betyg.*

Betyget E

Eleven visar godtagbara kunskaper om religioner och andra livsåskådningar. Eleven för enkla resonemang om varierande tolkningar och praktiker inom och mellan olika religioner och andra livsåskådningar.

Eleven för enkla resonemang om hur människors identitet kan formas i relation till religion och livsåskådning.

Eleven för enkla resonemang om frågor som rör relationen mellan religion och samhälle.

Eleven gör enkla analyser av och reflektioner över etiska och existentiella frågor.

Betyget D

Elevens kunskaper bedöms sammantaget vara mellan C och E.

Betyget C

Eleven visar goda kunskaper om religioner och andra livsåskådningar. Eleven för utvecklade resonemang om varierande tolkningar och praktiker inom och mellan olika religioner och andra livsåskådningar.

Eleven för utvecklade resonemang om hur människors identitet kan formas i relation till religion och livsåskådning.

Eleven för utvecklade resonemang om frågor som rör relationen mellan religion och samhälle.

Eleven gör utvecklade analyser av och reflektioner över etiska och existentiella frågor.

Betyget B

Elevens kunskaper bedöms sammantaget vara mellan A och C.

Betyget A

Eleven visar mycket goda kunskaper om religioner och andra livsåskådningar. Eleven för utvecklade och nyanserade resonemang om varierande tolkningar och praktiker inom och mellan olika religioner och andra livsåskådningar.

Eleven för utvecklade och nyanserade resonemang om hur människors identitet kan formas i relation till religion och livsåskådning.

Eleven för utvecklade och nyanserade resonemang om frågor som rör relationen mellan religion och samhälle.

Eleven gör utvecklade och nyanserade analyser av och reflektioner över etiska och existentiella frågor.

Föreslagen lydelse

Bilaga 6

Ämnesplan för ämnet religionskunskap

Betygskriterier

Av 15 kap. 24 § andra stycket och 20 kap. 37 § andra stycket skollagen (2010:800) följer att läraren vid betygssättningen i ett ämne ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper på den aktuella nivån i ämnet i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.*

Nuvarande lydelse

Bilaga 7

Ämnesplan för ämnet samhällskunskap

Betygskriterier

Av 15 kap. 24 § andra stycket och 20 kap. 37 § andra stycket skollagen (2010:800) följer att läraren vid betygssättningen i ett ämne ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper på den aktuella nivån i ämnet i förhållande till *de betygskriterier som gäller för ämnet som helhet och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Samtliga kriterier för betyget E ska dock vara uppfyllda för att eleven ska kunna få ett godkänt betyg.*

Betyget E

Eleven visar godtagbara kunskaper om samhällens organisation och institutioner, beslutsprocesser på olika nivåer samt om demokratiska värden och mänskliga rättigheter.

Eleven visar godtagbara kunskaper om politiska, ekonomiska och sociala frågor samt för enkla resonemang om hur sådana frågor påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer.

Eleven analyserar och diskuterar samhällsfrågor med godtagbar samhällsvetenskaplig underbyggnad.

Eleven använder samhällsvetenskapliga metoder för att hantera information som rör samhällsfrågor och drar enkla slutsatser om olika källors trovärdighet och användbarhet.

Betyget D

Elevens kunskaper bedöms sammantaget vara mellan C och E.

Betyget C

Eleven visar goda kunskaper om samhällets organisation och institutioner, beslutsprocesser på olika nivåer samt om demokratiska värden och mänskliga rättigheter.

Eleven visar goda kunskaper om politiska, ekonomiska och sociala frågor samt för utvecklade resonemang om hur sådana frågor påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer.

Eleven analyserar och diskuterar samhällsfrågor med god samhällsvetenskaplig underbyggnad.

Eleven använder samhällsvetenskapliga metoder för att hantera information som rör samhällsfrågor och drar utvecklade slutsatser om olika källors trovärdighet och användbarhet.

Betyget B

Elevens kunskaper bedöms sammantaget vara mellan A och C.

Betyget A

Eleven visar mycket goda kunskaper om samhällets organisation och institutioner, beslutsprocesser på olika nivåer samt om demokratiska värden och mänskliga rättigheter.

Eleven visar mycket goda kunskaper om politiska, ekonomiska och sociala frågor samt för välutvecklade resonemang om hur sådana frågor påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer.

Eleven analyserar och diskuterar samhällsfrågor med mycket god samhällsvetenskaplig underbyggnad.

Eleven använder samhällsvetenskapliga metoder för att hantera information som rör samhällsfrågor och drar välutvecklade slutsatser om olika källors trovärdighet och användbarhet.

Föreslagen lydelse

Bilaga 7

Ämnesplan för ämnet samhällskunskap

Betygskriterier

Av 15 kap. 24 § andra stycket och 20 kap. 37 § andra stycket skollagen (2010:800) följer att läraren vid betygssättningen i ett ämne ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper på den aktuella nivån i ämnet i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.*

Nuvarande lydelse

Bilaga 8

Ämnesplan för ämnet svenska

Betygskriterier

Av 15 kap. 24 § andra stycket och 20 kap. 37 § andra stycket skollagen (2010:800) följer att läraren vid betygssättningen i ett ämne ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper på den aktuella nivån i ämnet i förhållande till *de betygskriterier som gäller för ämnet som helhet och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Samtliga kriterier för betyget E ska dock vara uppfyllda för att eleven ska kunna få ett godkänt betyg.*

Betyget E

Eleven kommunicerar muntligt med viss anpassning till syfte, mottagare och sammanhang. Eleven genomför muntliga framställningar med viss säkerhet i sitt framförande.

Eleven skriver olika typer av texter med viss anpassning till syfte, mottagare och sammanhang. Eleven följer i huvudsak skriftspråkets normer för språkriktighet och språket är varierat och delvis välformulerat.

Eleven läser sakprosa och för enkla resonemang om texternas innehåll, uppbyggnad, relevans och tillförlitlighet. Vid läsning av sakprosa visar eleven godtagbar läsförståelse. Eleven använder lästa texter på ett i huvudsak fungerande sätt i egna texter och tillämpar regler för citat- och referatteknik.

Eleven redogör översiktligt för huvuddragen i litterära epoker och förenkla resonemang om samband mellan litterära verk och de sammanhang de tillkommit i.

Eleven läser skönlitteratur och visar godtagbar läsförståelse. Eleven gör enkla analyser av olika typer av skönlitteratur.

*Eleven visar **godtagbara** kunskaper om det svenska språket och för enkla resonemang om språkanvändning.*

Betyget D

Elevens kunskaper bedöms sammantaget vara mellan C och E.

Betyget C

*Eleven kommunicerar muntligt med **god** anpassning till syfte, mottagare och sammanhang. Eleven genomför muntliga framställningar med **säkerhet** i sitt framförande.*

*Eleven skriver olika typer av texter med **god** anpassning till syfte, mottagare och sammanhang. Eleven följer **väl** skriftspråkets normer för språkriktighet och språket är varierat och **välformulerat**.*

*Eleven läser sakprosa och för **utvecklade** resonemang om texternas innehåll, uppbyggnad, relevans och tillförlitlighet. Vid läsning av sakprosa visar eleven **god** läsförståelse. Eleven använder lästa texter på ett fungerande sätt i egna texter och tillämpar regler för citat- och referat-teknik.*

*Eleven redogör **utförligt** för huvuddragen i litterära epoker och för utvecklade resonemang om samband mellan litterära verk och de sammanhang de tillkommit i.*

*Eleven läser skönlitteratur och visar **god** läsförståelse. Eleven gör **utvecklade** analyser av olika typer av skönlitteratur.*

*Eleven visar **goda** kunskaper om det svenska språket och för **utvecklade** resonemang om språkanvändning.*

Betyget B

Elevens kunskaper bedöms sammantaget vara mellan A och C.

Betyget A

*Eleven kommunicerar muntligt med **mycket god** anpassning till syfte, mottagare och sammanhang. Eleven genomför muntliga framställningar med **god säkerhet** i sitt framförande.*

*Eleven skriver olika typer av texter med **mycket god** anpassning till syfte, mottagare och sammanhang. Eleven följer **mycket väl** skrift-*

språkets normer för språkriktighet och språket är varierat och mycket välformulerat.

Eleven läser sakprosa och för välutvecklade resonemang om texternas innehåll, uppbyggnad, relevans och tillförlitlighet. Vid läsning av sakprosa visar eleven mycket god läsförståelse. Eleven använder lästa texter på ett väl fungerande sätt i egna texter och tillämpar regler för citat- och referatteknik.

Eleven redogör utförligt och nyanserat för huvuddragen i litterära epoker och för välutvecklade resonemang om samband mellan litterära verk och de sammanhang de tillkommit i.

Eleven läser skönlitteratur och visar mycket god läsförståelse. Eleven gör utvecklade och nyanserade analyser av olika typer av skönlitteratur.

Eleven visar mycket goda kunskaper om det svenska språket och för välutvecklade resonemang om språkanvändning.

Föreslagen lydelse

Bilaga 8

Ämnesplan för ämnet svenska

Betygskriterier

Av 15 kap. 24 § andra stycket och 20 kap. 37 § andra stycket skollagen (2010:800) följer att läraren vid betygssättningen i ett ämne ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper på den aktuella nivån i ämnet i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.*

2 Utredningens arbete

Förutom att inhämta kunskap genom litteraturstudier (rapporter, undersökningar och forskning) har vi eftersträvat att träffa en bredd av aktörer som berörs av eller arbetar med frågor som rör bedömning, betyg och provkonstruktion. I detta kapitel redovisas våra kontakter och betänkandets disposition.

2.1 Aktörer och representanter som vi har träffat

Vi har haft åtta möten med en av regeringen utsedd expertgrupp bestående av representanter från Utbildningsdepartementet, Finansdepartementet, Statens skolverk, Statens skolinspektion, Specialpedagogiska skolmyndigheten, Universitets- och högskolerådet, Sveriges Elevkårer, Sveriges Lärare och Sveriges Skolledare. Därutöver har vi haft möten och skriftliga kontakter med representanterna och deras organisationer löpande under utredningsarbetet.

Vidare har vi haft två möten med övriga aktörer som nämns i utredningsdirektivet. De deltagande har varit Ulla Hamilton, Friskolornas riksförbund, Christoffer Hökmark, Almega Utbildning, Lena Linnerborg, Sveriges Skolledare, Jessica Svedlund och Jonas Finnman, Utbildningssektionen, Sveriges Kommuner och Regioner, Maja Sjögren, Elevernas riksförbund, Maria Nordheden-Gard, Idéburna skolors riksförbund samt Lilian Helgason och Nadia Kuritzen, Sveriges Elevråd.

2.1.1 Kontakter med forskare

Vi har bjudit in en referensgrupp med följande forskare för diskussioner om betygsmodeller vid två tillfällen: Jan-Eric Gustafsson, Göteborgs universitet, Christian Lundahl, Örebro universitet,

Anna Sjögren, Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU), Björn Öckert, Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU), Jonas Vlachos, Stockholms universitet, Christina Wikström, Umeå universitet, Anna Karlefjärd, Karlstads universitet, Peter Nyström, Göteborgs universitet, Alli Klapp, Göteborgs universitet, Jörgen Tholin, Göteborgs universitet, Elín Hafsteinsdóttir, Skolforskningsinstitutet, Per-Erik Lyrén, Umeå universitet och Jonas Bjermo, Linköpings universitet.

I arbetet med elevers stress och psykiska hälsa har vi haft möten och skriftliga kontakter med följande forskare: Petra Löfstedt, Folkhälsomyndigheten, Maria Corell, Folkhälsomyndigheten, Björn Högberg, Umeå universitet, Jan-Eric Gustafsson, Göteborgs universitet och Joanna Giota, Göteborgs universitet.

2.1.2 Uppdrag

Vi har anlitat externa aktörer för fem uppdrag:

- Cambridge University Press and Assessment har skrivit rapporten *Improving the Comparability and Reliability of the Sweden National Tests*. Syftet var att ge utredningen forsknings- och kunskapsbaserade, oberoende rekommendationer gällande hur de nationella proven ska kunna konstrueras så att de på ett resurseffektivt sätt blir stabila över tid (bilaga 5).
- Ungdomsbarometern AB har genomfört fokusgruppintervjuer med elever och lärare. Representanter från utredningssekreteriatet deltog vid tre av tillfällena. Rapporten *Elever och lärares perspektiv på mer likvärdiga betyg och meritvärden* beskriver hur ett urval av elever på fyra skolor upplever dagens betygssystem i relation till aspekter såsom rättvisa, betygsstress och nationella prov (bilaga 4).
- Forskarna Anna Sjögren, Jonas Vlachos och Björn Öckert har i rapporten *Betydelsen av en skarp godkändgräns i betygssystemet* redovisat en utbildningsekonomisk översikt av det aktuella kunskapsläget om hur elevers skolgång påverkas av en skarp gräns för godkända betyg, med fokus på den svenska skolan (bilaga 8).

- Forskarna Alli Klapp, Anders Jönsson och David Clarke diskuterar i rapporten *Konsekvenser av låga och underkända betyg för elevers motivation, prestationer och välbefinnande* godkäntgränsen i den svenska betygsskalan. Detta görs dels med utgångspunkt från tidigare nationell och internationell forskning om pedagogiska konsekvenser av låga och underkända betyg, dels utifrån registerdata och trendanalyser samt longitudinella analyser av elever med låga och underkända betyg och deras väg genom utbildningssystemet (bilaga 7).
- Forskarna Ida Lindblad, Elisabeth Fernell och Christopher Gillberg har i rapporten *Den skarpa F-gränsens konsekvenser* redovisat det aktuella kunskapsläget inom neurovetenskaplig forskning rörande hur elevers skolgång påverkas av ett betygssystem med en skarp godkäntgräns vad gäller konsekvenser för tillträde till utbildning på gymnasial nivå (bilaga 6).

2.1.3 Studiebesök

Vi har gjort studiebesök och genomfört fokusgruppdiskussioner med elever och lärare på tre gymnasieskolor och en högstadieskola. Fokusgrupperna med elever har omfattat elever i årskurs 9, på yrkesprogram och högskoleförberedande program samt IB. Lärarna har representerat ämnen med nationella prov i dagens system men även PREST- och yrkesämnena.

2.1.4 Internationella kontakter

I arbetet med jämförelser av olika länders betygssystem har vi haft följande kontakter:

- Danmark, Ida Fonager Hansen, Børne- og Undervisningsministeriet.
- England, Georgie Billings, Cambridge Assessment International.
- Estland, Aivar Ots, Education and Youth Board.
- Finland, Maj-Len Engelholm, Utbildningsstyrelsen, Pamela Granskog, Utbildningsstyrelsen, Robin Lundell, Studentexamens-

nämnden och Jukka Marjanen, Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU).

- Frankrike, Nicolas Ginsburger, Délégation aux Relations Européennes et Internationales et à la Coopération, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse, des Sports, et des Jeux Olympiques et Paralympiques.
- Norge, Katinka Aaberge, Utdanningsdirektoratet.
- Nederländerna, Wiktoria Dziembowska, Examenloket, Ministry of Education, Culture and Science och Nico Dieteren, Cito International.
- Polen, Marcin Smolik, Central Examinaton Board (CKE).
- Tyskland, Lars Hoffmann, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB).
- Kanada, Gary Hoogers och Janet Rockwood, Alberta Education, Government of Alberta.
- Hongkong, Public Examinations Information Centre, Hong Kong Examinations and Assessment Authority och Education Bureau, Hong Kong Special Administrative Region.
- Australien, Andrew Weeding och Lisa O'Neill, New South Wales Education Standards Authority.
- International Baccalaureate Organization (IBO), Antony Furlong och Laura Gardner.

2.1.5 Andra pågående utredningar

Vi har även varit i kontakt med följande utredningar som utreder närliggande frågor eller har beröringspunkter med våra utredningsfrågor:

- U 2022:03 *Fler vägar till arbetslivet*
- U 2022:08 *Utredningen om vinst i skolan*
- U 2023:01 *En minskad administrativ börda för förskollärare och lärare*
- U 2023:03 *Utveckla lärar- och förskollärarytbildningarna*

- U 2023:07 *Mer obligatorisk undervisningstid för elever som behöver det*
- U 2023:08 *Införande av grundläggande svenska och översyn av modersmålsundervisningen*
- U 2023:09 *Läroplansutredningen*
- U 2024:01 *En förbättrad elevhälsa*
- Fi 2023:03 *Högre produktivitetstillväxt*

2.1.6 Övriga möten

Sveriges Elevkårer har samlat en grupp elever från elevkårer i olika delar av landet för diskussion om förslagen med oss: Arve Ninde, Jönköping, Alice Östling, Nyköping, Sara Gustafsson, Stockholm, Gustav Rentschler Ågårdh, Lund, Viggo Astemo, Malmö, Jubran Khwies, Västerås, Tasneem An-Noor Khandaker Razeen, Stockholm, Stella Axelsson, Stockholm och Lara Steinberg, Örebro.

Vi har samlat två olika grupper med lärare för gemensam diskussion. Vid ett tillfälle träffade vi följande personer eftersom de är särskilt engagerade offentligt i betygsfrågor: Maria Wiman, Sara Bruun, Nicklas Mörk, Fredrik Sandström, Håkan Sjöberg, Erik Winerö och Rickard Öhman.

Vid två tillfällen har vi också träffat en grupp lärare via Sveriges Lärare: Carina Byström, Hanna Garberg, John Nilsson, Anders Nordlöf, Lars Santelius och Antonio Serra.

Vi har haft bilaterala möten med följande aktörer och individer:

- Karin Berg, Klara Folkesson, Christian Andersson och Krister Sund, Riksrevisionen
- Jonas Nycander, professor i fysisk oceanografi, Stockholms universitet
- Anders Morin, Gustav Blix och Johan Olsson, Svenskt Näringsliv
- Axel Adelswärd, Myndigheten för yrkeshögskolan, MYH

Utredaren har därtill träffat följande:

- Anna Dahlberg, statssekreterare, Statsrådsberedningen
- Kristina Hulting, Samordningen, Statsrådsberedningen
- Tidöpartiernas ledamöter i riksdagens utbildningsutskott (möte på inbjudan av utbildningsdepartementet)
- Socialdemokraternas ledamöter i riksdagens utbildningsutskott
- Moderata ledamöterna i utbildningsutskottet: Josefin Malmqvist, Oliver Rosengren (suppl), Katarina Tolgfors
- Mathias Bengtsson, Kristdemokraterna
- Camilla Hansén, Miljöpartiet
- Niels Paarup-Petersen, Centerpartiet
- Patrick Reslow, Sverigedemokraterna
- Daniel Riazat och Nadja Awad, Vänsterpartiet
- Caroline von Seth, Centerpartiets ungdomsförbund
- Stefan Sarmes, Kristdemokratiska ungdomsförbundet
- Douglas Thor, Moderata ungdomsförbundet
- Rebecka Forsberg, Grön Ungdom
- Erik Berg, Liberala ungdomsförbundet

2.2 Betänkandets disposition

Betänkandet är uppdelat i två volymer. Denna volym (1) inleds med en svensk och därefter en engelsk sammanfattning samt frågor och svar. Sen är kapitlen indelade i fem delar.

Den första delen är en inledning. Först återfinns författningsförslagen och detta kapitel som innehåller en beskrivning av utredningens arbete och betänkandets disposition. Därefter följer kapitel 3, 4 och 5 i vilka vi redogör för utredningens uppdrag, utgångspunkter och problembild samt nuvarande reglering på området.

Betänkandets andra del ger en översikt över förekommande och möjliga betygssystem samt vad som karakteriserar dem. Kapitel 6 sammanfattar iakttagelser gällande betygssystem i andra länder.

Därefter följer kapitel 7 i vilket vi gör en syntes av statistiska analyser, internationell utblick och litteraturstudier. I kapitel 8 sammanfattas våra slutsatser vad gäller val av ny betygsmodell för Sverige.

Den tredje delen innehåller huvudförslag och alternativa förslag på betygsmodeller samt förslag och bedömningar på angränsande områden.

- Kapitel 9 innehåller förslag om en ny betygsskala.
- Kapitel 10 respektive 11 innehåller specifika förslag och bedömningar för grundskolan respektive gymnasieskolan.
- Kapitel 12 innehåller förslag och bedömningar vad gäller behov av undantag och speciallösningar.
- Kapitel 13 innehåller förslag och bedömningar rörande komvux.
- Kapitel 14 innehåller förslag och bedömningar rörande prövning.
- Kapitel 15 innehåller förslag och bedömningar som rör behörighetsregler.
- Kapitel 16 innehåller förslag och bedömningar rörande betygssättningsprinciper.
- Kapitel 17 innehåller förslag och bedömningar om ett nytt system för nationella prov.
- Kapitel 18 innehåller förslag och bedömningar om ett nytt system för trendmätningar.

Betänkandets fjärde del innehåller införande och ikraftträdande, konsekvenser och författningskommentarer samt en redogörelse om att främja psykisk hälsa.

- Kapitel 19 innehåller en redogörelse för vikten av, att i samband med förändringar av betygssystemet, främja psykisk hälsa bland unga och vilka aspekter som utredningens förslag kan bidra med i.
- Kapitel 20 innehåller förslag om införande och ikraftträdande.
- Kapitel 21 innehåller konsekvenser av förslagen.
- Kapitel 22 innehåller författningskommentarer.

Avslutningsvis i betänkandet redovisas referenser. Betänkandets femte del, volym 2, innehåller samtliga utredningens bilagor.

3 Utredningens uppdrag och utgångspunkter

3.1 Uppdraget enligt direktivet

Utredningen har haft i uppdrag att analysera och lämna förslag på förändringar i betygssystemet och systemet för meritvärdering. Förslagen ska syfta till att betyg och meritvärden från grundskolan och gymnasial nivå blir mer likvärdiga och på ett rättvisande sätt speglar elevers ämneskunskaper samt till att motverka betygsinflation. Direktivet återges i sin helhet i bilaga 1 men innebär bland annat att

- analysera för- och nackdelar med systemet för betygssättning och meritvärdering i det svenska skolväsendet i relation till andra länders system, till av Skolverket presenterade modeller och till av utredaren vidareutvecklade eller framtagna modeller,
- lämna ett huvudförslag, samt ett alternativt förslag på en systemförändring som innebär att resultat på nationella prov, examensprov, eller liknande, kan användas för att öka likvärdigheten i betyg eller meritvärden,
- lämna förslag på hur betygsinflation och bristande likvärdighet i betygssättning kan motverkas även i ämnen som inte har nationella prov, och lämna nödvändiga författningsförslag.

3.1.1 Uppdragets kopplingar till undervisningen

Direktivet anger att det ska utredas hur den föreslagna betygsmodellen påverkar undervisning, lärares arbetssituation, den administrativa bördan, genomströmning samt olika elevgruppers motivation och välbefinnande samt möjlighet att få betyg och meritvärden som

återspeglar deras kunskaper. Utredningen kan även lägga andra förslag som är gynnsamma för betygens likvärdighet och utöver det som specificeras i direktivet bedömer vi att det är särskilt viktigt att betygsmodellen

- skapar incitament för eleverna att lära sig så mycket som möjligt i skolan och att betygen visar verklig uppnådd kunskapsnivå,
- skapar incitament att lära sig så mycket som möjligt genom att det finns många betygssteg och att det är svårt att nå det högsta steget,
- eliminerar incitamenten för skolor att sätta betyg som inte motsvarar elevernas kunskaper och därigenom skaffar sig konkurrensfördelar,
- ger olika elevgrupper så goda chanser som möjligt att prestera i skolan (pojkar/flickor, inrikes/utrikes födda),
- ökar förståelsen för vilken kunskap som eleverna ska utveckla i skolan,
- motverkar den skolrelaterade stress som under lång tid har ökat på grund av att elever hela tiden upplever sig bedömda.¹

Läroplanens styrande funktion och didaktiska principer, utgår från att läraren planerar sin undervisning utifrån sina ämneskunskaper, ämnesdidaktiska kunskaper och läroplanen i relation till den elevgrupp som ska undervisas. Vad som är möjligt att åstadkomma i ett klassrum bestäms av s.k. ramfaktorer, såsom tillgänglig undervisningstid och elevgruppens sammansättning samt hur snabbt de kan tillgodogöra sig undervisningen.²

I direktivet framgår det att modellen som tas fram ska syfta till att betyg och meritvärden ska bli mer likvärdiga i riket (jämförbara mellan skolor och över tid). Modellen ska på något sätt använda nationella prov för kalibrering. Utredningen kan även lägga förslag på ändringar i provsystem och provkonstruktion, dvs. hur proven kan behöva ses över om de blir mer avgörande för elevernas möjlighet att antas till vidare studier, s.k. *high stakes*, dvs. har stor betydelse för eleven. Det skulle kunna handla om frågor om vad som

¹ Folkhälsomyndigheten (2023, s. 43–46).

² Se t.ex. Bäckström (2024).

prövas i proven samt hur användbara och tillförlitliga resultaten är för dess syften. Det handlar också om provens konsekvenser för undervisningen genom att undvika avsmalning av läroplanen samt ökning av provens stabilitet över tid.

3.2 Utredningens utgångspunkter

I enlighet med beskrivningarna i direktivet har vi i utredningen arbetat utifrån följande övergripande problembild:

1. Betygssättningen är inte likvärdig

I nuvarande målrelaterade betygssystem bedöms elevernas kunskaper utifrån uppsatta betygskriterier på en sexgradig betygsskala. Vid betygssättningen behöver betygskriterierna tolkas. Detta innebär att olika lärare kan ställa olika krav för de olika betygsstegen. Studier visar samstämmigt att lärare som undervisar på en skola med en genomsnittligt lägre prestationsnivå på proven än genomsnittet, tenderar att vara mer generösa i sin betygssättning i relation till de nationella proven. Omvänt tenderar lärare som undervisar på skolor med en genomsnittligt hög prestationsnivå att ställa högre krav i relation till de nationella proven.³ Detta beror på att lärarna relaterar sin tolkning av betygskriterierna till den elevgrupp de har erfarenhet av och betygssättningen blir på så vis relativ inom ramen för hur eleverna presterar på den egna skolan. Oaktat gruppens prestationsnivå ges de mest högpresterande eleverna höga betyg och de lågpresterande låga betyg inom den specifika undervisningsgruppen. När betyg används som huvudsakligt urvalsverktyg för antagning till gymnasieskola och högskola blir därför inte konkurrensen likvärdig. Detta är inte lärarnas fel, utan en följd av systemet, då det inte är rimligt att anta att lärare i hela riket ska kunna göra en samstämmig tolkning av betygskriterierna och därigenom säkerställa betygens likvärdighet.

Lärarsatta betyg bygger totalt sett vanligtvis på ett mer omfattande underlag än exempelvis renodlade examensprov. Betygen kan i den meningen anses vara rättvisande såtillvida att lärarna kan bedöma vilka elever i en klass som har goda respektive mindre goda

³ Se t.ex. Skolverket (2007a, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b, 2020c); SNS (2014); Riksrevisionen (2022).

ämneskunskaper. Kvaliteten i lärares betygsättning riskerar dock att sättas ur spel genom manipulation eller utnyttjande av kryphål i regelverket. Det kan t.ex. röra sig om att elever får godkända betyg på bristande underlag trots att läraren vet att eleverna egentligen inte nått upp till en godtagbar kunskapsnivå.

Utredningens förslag tar sin utgångspunkt i utvärderingsarbete från myndigheter, oberoende forskare och olika typer av egna modelleringar. Ansträngningar har gjorts för att behålla och bygga vidare på de delar som i dag fungerar väl. Det gäller inte minst att tillvarata de lärarsatta betygen för att uppnå rättvisande betyg inom klassen och betygens goda prognosförmåga för studier på nästa nivå i utbildningssystemet.⁴

Det är funktionen som grund för antagning och urval som gör slutbetygen i årskurs 9 och gymnasiebetygen särskilt betydelsefulla för eleverna. Direktivet bekräftar att det framför allt är skolformer där betygen används för urval som är föremål för utredningens arbete. Därmed exkluderas t.ex. anpassad utbildning (tidigare särskolan), grundläggande vuxenutbildning och svenska för invandrare.

2. Åtgärder för en mer likvärdig betygsättning är nödvändiga

Betyg enligt de första enhetliga betygssystemen utfärdades på läroverken 1820. Betygssystemet har sedan reviderats 1897, 1962, 1994 och 2011. Många utredningar har lagt förslag på förändringar i betygssystemet utifrån olika prioriteringar. I den här utredningen är utgångspunkten att svenska elever får betyg och de betyg de får ska vara så nationellt likvärdiga och rättvisande som möjligt. I våra förslag kommer meritvärdena för antagning till nästa utbildningsnivå att bli mer likvärdiga och rättssäkra för eleven. Betyg är de flesta unga människors första möte med det offentliga maktutövning. Det är betydelsefullt att odla en rättskänsla och tilltro till det offentliga och att myndighetsutövningen är rättssäker och upprätthåller en likhet inför lagen.

Tidigare försök med att formulera tydligare betygskriterier och utbildningsinsatser för att öka lärarnas betygsättningskompetens har inte varit tillräckliga för att åstadkomma en samstämmig tolkning av betygskriterierna. Vi bedömer därmed att det inte är möjligt att genom skrivningar i läroplaner eller genom ändrade betygs-

⁴ Bilaga 3; Cheng m.fl. (2020); Gustafsson m.fl. (2014).

kriterier kunna nå nationellt likvärdiga betyg. Sverige är dessutom tämligen unikt med att lägga så stor vikt vid lärarsatta betyg för antagning och urval. Ett internationellt vedertaget förfarande för att hantera urval och antagning är externt bedömda prov. Dessa kan användas som en delkomponent i elevens betyg eller meritvärde men också för att kalibrera betygssättning på gruppnivå i syfte att öka likvärdigheten mellan skolor. Att tillämpa kalibrering bedömer vi är ändamålsenligt när betygen används för antagning och urval, men inte för terminsbetyg eller i skolformer där betygen enbart är information till elever och i förekommande fall vårdnadshavare.

Våra förslag ska främja mer likvärdiga betyg och motverka betygsinflation. Det innebär att vi behöver föreslå genomgripande förändringar jämfört med dagens betygssystem. Vi förväntar oss positiva effekter för flera delar av utbildningssystemet till följd av förslagen om ett nytt betygssystem. Dessa ambitioner beskrivs övergripande i de följande avsnitten.

3.2.1 Förslagen ska bidra till ett kunskapsutvecklande skolsystem

Huvudsyftet med att gå i skolan ska vara att inhämta och utveckla så mycket kunskaper och färdigheter som möjligt. Betygen ska utgöra mått på elevens ämneskunskaper och färdigheter samt fungera som grund för behörighet och urval. Dagens betygssystem och sexgradiga betygsskala har visat sig ha problem med betygsinflation, dvs. betygen har ökat över tid utan att de faktiska kunskaperna har ökat. Betygsstegen har även skapat tröskeleffekter när elever inte kunnat få ett högre betyg på grund av att de inte uppfyllt enstaka delar av betygskriterierna. Kunskaper som inte bedöms tillräckliga för att generera betyget E tillåts överhuvudtaget inte bidra till en elevs meritvärde. Därför skapas incitament för huvudmän, rektorer och lärare att sätta betyget E även när elevens kunskaper inte motsvarar betygskriterierna. På så sätt kan eleven få en examen och bli behörig för fortsatta studier, men betygen blir ingen garanti för att eleven har tillräckliga kunskaper för att klara av studierna på nästa nivå. Tanken med betyget E som en bekräftelse på att eleven är kompetent nog och behörig för studier eller yrkesutövning är god i grunden. Detta har dock satts ur spel genom att systemet medger att

lärare sätter s.k. ”snäll-E”, i syfte att inte utestänga elever från möjligheter till fortsatta studier som förutsätter att betyget E erhållits.

Även för de högre betygsstegen kan det finnas incitament att sätta ett högre betyg än vad elevens kunskaper egentligen motsvarar för att belöna elevens ansträngning och visa att eleven har utvecklat sina kunskaper över tid. Om betygen inte är ett enhetligt mått på elevernas kunskaper för att lärare menar olika saker med sina betyg, är betygssystemet dock inte längre kunskapsutvecklande relativt de nationella kriterierna. Som konstaterades redan i samband med Betygsberedningens utredningsarbete år 2007–2008 uppfattar många elever ”att det inte syns i betyget att de anstränger sig”.⁵ Trots att nuvarande betygsskala har fler steg än den föregående kvarstår ett enda steg under godkäntgränsen. För elever som anstränger sig och strävar efter att lära sig det som krävs för betyget E, men inte når ända fram, avspeglas inte detta i det erhållna betyget.

Kunskap förstås bäst på en kontinuerlig skala

Kunskapsbedömning är ett ofrånkomligt inslag i skolan. Den syftar till att stödja elevens kunskapsutveckling (formativ bedömning), dvs. att vägleda eleven uppåt i kunskapstrappan och samtidigt vara ett verktyg för läraren att förbättra den egna undervisningen. Dessutom behövs den för att formulera omdömen och sätta betyg (summativ bedömning). Att erfara att få sina kunskaper och prestationer bedömda förbereder eleven för vidare studier och arbetslivet.

Betygsberedningen 2007–2008, som utformade den befintliga betygsskalan, bedömde att ”[d]et finns goda skäl att anta att betygen i det nya systemet, liksom i de flesta betygssystem, kommer att fördela sig tämligen jämnt över hela skalan”.⁶ Det blev dock inte så att alla betygssteg blev lika frekventa, vilket beskrivs närmare i kapitel 5.

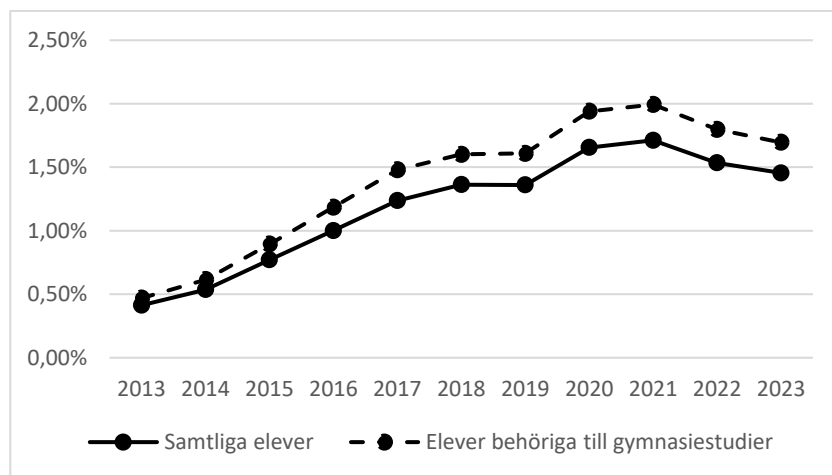
Universitets- och högskolerådet (UHR) uppger i kontakt med utredningen att lottning till utbildningsplatser i de urvalsgrupper där betyg används, på grund av att många sökande har samma meritvärden, har minskat över tid men fortfarande förekommer. Det gäller

⁵ Betygsberedningens uppdrag var ”att utreda och föreslå en betygsskala med flera steg än i dag för alla skolformer, där betyg ska sättas”. Den dåvarande betygsskalan hade tre godkända betygsbeteckningar: Godkänd, Väl godkänd och Mycket väl godkänd (Ds 2008:13, s. 61).

⁶ Ds 2008:13, s. 57.

både bland sökande med högsta möjliga meritvärde till de allra mest populära utbildningarna såsom läkarprogrammet och bland sökande med lägre meritvärde.⁷ Tvärtemot Betygsberedningens förväntan visar våra statistiska analyser att antalet och andelen elever med högsta betyg i alla ämnen har ökat över tid (se figurerna 3.1 och 3.2).

Figur 3.1 Andel elever med maximalt meritvärde i grundskolan 2013–2023



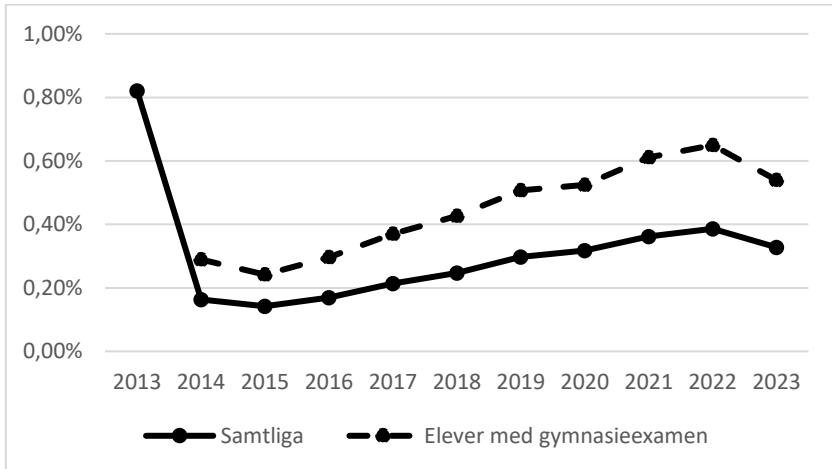
Källa: Utredningens analyser, data från SCB.

Något vi mot denna bakgrund vet är att nuvarande betygsskala med ojämna steg i meritvärderingsberäkningen och behörighetskrav skapar incitament att pressa elever över godkäntgränsen trots att de saknar erforderliga kunskaper. En förbättring från F till E innebär i dag en ökning med 10 betygspoäng, medan en ökning från E till D bara ger ytterligare 2,5 betygspoäng. Utredningens analyser visar vidare att de ojämna stegen inte heller fungerar i betygsmodeller

⁷ Data från UHR visar att lottning bland sökande utan högsta meritvärde förekom till 138 utbildningar höstterminen 2024. UHR konstaterar att lottning kan ske i stort när som helst, men sannolikheten ökar när det är många sökande. Om en utbildning har 1 000 sökande i en viss urvalsgrupp är det ju större chans att några råkar ha lika meritvärde, än om det finns, exempelvis, 20 sökande. Lottning är vanligare i urvalsgrupper med få möjliga unika meritvärden (såsom högskoleprovet och betyg från folkhögskola eftersom de tillämpar andra skalar och endast en decimal), men det förekommer alltså även i de vanliga betygsurvalsgrupperna där meritvärden beräknas med två decimaler. Lottning förekommer både till program och fristående kurser, både till de traditionella universiteten och till mindre och nyare högskolor.

där nationella provresultat ska användas i kombination med lärarsatta betyg för att öka likvärdigheten.

Figur 3.2 Andel elever med maximalt meritvärde i gymnasieskolan 2013–2023



Källa: Utredningens analyser, data från SCB.

I kapitel 9 redogör vi därför närmare för problematiken med dagens meritvärdesberäkning samt för hur en mer fingradig betygsskala kan utformas. Det medför den klara fördelen att kunskap både under och över den nivå som betecknas som godtagbar kan redovisas med större precision.

Betyg och meritvärden ska gemensamt spegla kunskaper och prediktera studieframgång

Betygssystem som utgår från att en befolknings kunskap följer en statistisk normalfördelningskurva anklagas ofta för att medföra orättvisa och oförutsägbarhet. I kapitel 5 skriver vi om hur det relativa betygssystem som användes i Sverige från 1962 till mitten av 1990-talet kom att missuppfattas när enskilda lärare tillämpade normalfördelning av betygen i enskilda klasser.

Vi vill betona att våra förslag bygger på målrelaterade betyg som sätts utifrån betygskriterier och mål i kurs- och ämnesplaner.

Vi behöver dock justera nivåerna mellan lärare eftersom lärare tolkar kriterierna olika. Ingen lärare har tolkningsföreträde så vi behöver hitta en relativ jämförelse mellan lärares krav för nivåerna och i den meningen behöver utjämningen bli relativ. Tanken är dock *inte* att införa relativa ämnesbetyg som kan signalera att det i enskilda skolor eller klasser finns någon på förhand definierad fördelning av elever över betygsskalan. Den övergripande strävan är att så många elever som möjligt ska motiveras att lära sig så mycket som möjligt i skolan och ges de betyg som dessa kunskaper motsvarar.

Meritvärdesberäkningen optimeras dock för antagning och urval vilket innebär att elevers kunskaper behöver rangordnas.⁸ I kapitel 7 och 8 redogör vi för utredningens huvudförslag till utformning och resultaten av de statistiska analyserna som visar möjliga effekter för betygen och de nationella proven.

För att de nationella proven ska fungera väl för det ändamålet behöver årsvis standardisering tillämpas på de nationella proven. Det innebär ett relativt inslag i de nationella proven, en metod som vi i bilaga 2 visar tillämpas även i t.ex. den finska och danska studentexamen. Standardisering, som vi beskriver i kapitel 17, gör proven jämförbara avseende svårighetsgrad mellan olika provutgåvor och är ytterst en fråga om rättvisa så att elever ges likvärdiga resultat för likvärdiga prestationer oavsett vilket år de genomför proven.

Sammantaget föreslår vi ett hybridsystem där målrelaterade betyg sätts av lärarna, vilka är de betyg som eleverna får i sina respektive betygsdokument. För antagning och urval beräknas ett meritvärde som använder de nationella proven som en del och dessa bygger alltså på en relativ komponent. Detta är ett sätt att optimera meritvärdena för antagning och urval.⁹

3.2.2 Förslagen ska främja ämneskunskap och öka likvärdigheten med stöd i nationella prov

Nationella prov konstrueras för att, med hög validitet och reliabilitet, pröva elevernas kunskaper i ett ämne. Detta åstadkoms genom att provmaterial prövas ut och kravgränser i proven skattas. Proven kan täcka en stor bredd av, men inte hela, kurs- eller ämnesplanen. Skriftliga prov lämpar sig inte för alla moment eller ens alla ämnen.

⁸ Jfr Kahneman m.fl. (2021, s. 300–304).

⁹ Se även avsnitt 3.2.6.

I dagens system ska lärare beakta den enskilda elevens nationella provresultat vid betygssättningen i de ämnen där prov ges. Tillämpningen har dock visat sig variera. De nationella provbetygen är tänkta att fungera som ett oberoende utlåtande som lärarna justerar sina betyg efter. Det finns dock vittnesmål om lärare som snarare ser nationella prov som ett sätt att utveckla sin bedömarkompetens eller ge information om vilka brister i elevernas kunskaper som ska åtgärdas, vilket inte är ett av provens uttalade syften. Det finns också lärare som väger samman resultatet med sina egna underlag med viss vikt, t.ex. 50 % nationella prov och 50 % lektionsaktivitet. Lärare lägger alltså olika stor vikt vid elevers provresultat vid betygssättningen, vilket egentligen inte är konstigt eftersom regleringen medger ett stort tolkningsutrymme. Alla lärare är heller inte nödvändigtvis insatta i Skolverkets tolkningar genom allmänna råd. Proven får därmed olika funktion för olika elevers betyg, vilket både medför orättvisa mellan elever och en ovisshet för den enskilda eleven.

Det finns stor potential i att förändra regelverket och använda proven i kombination med lärares bedömningar på sätt som bidrar till en betydande ökning av likvärdighet. I kapitel 17 redogör vi därför för hur de nationella proven behöver förändras och utformas. I kapitel 21 beskriver vi behovet av antal prov, ämnen och provutgåvor i det nya systemet.

3.2.3 Förslagen ska bidra till att motverka stress

Så länge betyg utgör grund för behörighet och urval vid antagning till gymnasieskola och högre utbildning kommer bedömning och prov att kunna upplevas som stressande, särskilt för elever som aspirerar på platser på populära utbildningar.

Det finns jämförande studier som visar att länder har svårt att kombinera hög prestation i matematik och högt välbefinnande bland eleverna i sina utbildningssystem.¹⁰ Medan vissa studier uppvisar lägre välbefinnande i högpresterande system¹¹ hittar andra inget samband.¹² Det kan tyckas nedslående men är inte skäl för att slopa bedömningsinslagen. I stället är det angelägenhet att utforma skolan,

¹⁰ Montt & Borginovi (2018).

¹¹ Montt & Borginovi (2018); Högberg (2023).

¹² Högberg (2023a).

bedömningen och betygssystemet utifrån den kunskapsbas som finns i syfte att minimera negativ stress för både elever och lärare.

I kapitel 19 beskriver vi hur våra förslag syftar till att minska de varaktiga, eller ofta återkommande, stressande faktorer som förekommer i ett system som förlitar sig helt på lärarsatta betyg. Vi redogör också där samt i kapitel 16 för vilka kompletterande insatser som, utifrån dagens kunskapsläge, skulle kunna bidra ytterligare till att motverka stress och psykisk ohälsa i relation till prov och betyg.

3.2.4 Förslagen ska öka förutsättningarna för mer likvärdiga meritvärden

Forskningen visar att det som kallas professionell bedömning ofta är behäftad med betydande olikvärdighet.¹³ Även om olika lärare bedömer samma elevprestationer kan de ställa olika krav för ett betyg. Lärare på en skola kan i diskussioner med varandra bygga upp en samsyn om vilka underlag som ska ligga till grund för betygsättning och gemensamma principer för vad de olika betygsstegen innebär. Det innebär dock inte att de sedan i praktiken värderar prestationer från elever på samma sätt i sin bedömning och uppnår samstämmighet i sin betygsättning. Att lärare diskuterar sig fram till en samstämmighet om hur en uppgift ska bedömas innebär inte heller att de nödvändigtvis utvecklar en samsyn om hur betyg i ämnet ska sättas.¹⁴ Det är ofrånkomligt att lärare med olika erfarenhet, på olika skolor och med olika elever omedvetet ställer olika höga krav för betygsnivåerna. Det är dessutom orealistiskt att lärare ska veta vilka betyg andra lärare skulle kunna ha satt på deras elever. Två elever som uppnått samma kunskapsnivå kan därför få olika betyg av sina respektive lärare.

Det går att nyttja de lärarsatta betygens goda prognosvärde för att klara av fortsatta studier. Betygen behövs förstärkas genom att kalibrera genomsnittsbetyg (betygsvärden) för systematisk olikvärdighet och samtidigt säkra att varje elevs individuella prestation på nationella prov bedöms externt och tillskrivs ökad betydelse för slutbetygen i grundskolans årskurs 9 och gymnasieskolan. Lärare som undervisar och följer elever under längre tid kan få ett brett och varierat betygsunderlag för att sätta betyg som på ett rättvi-

¹³ Hattie (2014, s. 339); Kahneman m.fl. (2021, kap. 21 och 23).

¹⁴ Bloxham m.fl. (2016).

sande sätt sammantaget motsvarar elevens kunskaper i ämnet eller kursen. Det innebär att lärare ofta kan göra det som läroplanerna benämner en allsidig bedömning, dvs. att elevernas kunskaper prövas vid flera tillfällen och med muntliga, skriftliga och praktiska bedömningsformer. Tillvägagångssättet skiljer sig alltså från ett nationellt prov som är avgränsat dels i vilka bedömningsformer som kan tillämpas, dels till att pröva elevernas kunskaper vid enstaka och avgränsade mättillfällen.

I kapitel 8–11 redogör vi för hur våra förslag, med en ny betygsskala, krav på bedömningsråd, ett nytt provsystem och kalibrerade betygsvärden, kan bidra till mer likvärdiga meritvärden.

3.2.5 Förslagen ska minimera kryphålen

Den befintliga bestämmelsen gällande att särskilt beakta individuella nationella provresultat har inte fått den tyngd vid betygssättningen eller gett den styrning som var avsedd. Det är fortfarande varje enskild lärare som bedömer vad det innebär att särskilt beakta provresultaten vid betygssättningen. Bestämmelsen anger att en lärare inte kan bortse från provet men det är fortsatt tillåtet att sätta ett högre eller lägre betyg än provresultatet om annat underlag visar att elevens kunskaper motsvarar det högre betyget. Skolinspektionen saknar därmed sanktionsmöjligheter vid avvikelser mellan betyg och resultat på de nationella proven. Elever kan vidare sakna resultat, på hela eller delar av, nationella prov för att de inte har deltagit och läraren har då inget provbetyg att beakta. I ämnen utan nationella prov eller nationella bedömningsstöd, vilket gäller de flesta ämnena, saknar lärarna externt stöd för bedömningen.

Fusk och andra oegentligheter med betyg och nationella prov rapporteras in till Skolinspektionen och till Skolverket av elever lärare eller rektorer och har hittills inte helt kunnat förhindras. Det förekommer att elever tillåts använda otillåtna hjälpmedel, att lärare avviker från bedömningsanvisningarna när de bedömer elevers svar och att provutgåvor stjäls och sprids. Media rapporterar också med jämna mellanrum om lärare som hjälper elever att fuska på prov,¹⁵ om elever som försöker muta lärare,¹⁶ om lärare som erbjudit visst

¹⁵ SVT (2017); Lennartsson (2024).

¹⁶ Expressen (2005).

betyg mot betalning från elever¹⁷ och om skolor som inte följer lagar och regelverk för hur betyg ska sättas.¹⁸ I en del fall rör det sig om oegentligheter som hanteras genom inspektion och kan leda till påföljder, t.ex. viten. Betygssättning som görs på ett starkt begränsat underlag, exempelvis genom prövning eller korta komvuxstudier, får inte heller bli genvägar till högre betyg.

I kapitel 10–11 berör vi vikten av aspekter som säkerställer rätts-säkerhet. I beskrivningarna av förslagen på betygsmodeller förklarar vi hur utformningen är tänkt att i sig själv förhindra många av de avigsidor som dagens system har men också om hur det ska vara självklart och enkelt att göra rätt i det nya systemet.

Förslagen ska minska riskerna för press och påtryckningar på lärare

En särskild bieffekt i dagens system är när lärare, som strävar efter att följa regelverk och sätta rättvisande betyg, pressas till något annat.¹⁹ Ett F eller ett lågt betyg kan leda till att en elev inte blir behörig till ett nationellt program i gymnasieskolan eller inte får en gymnasieexamen. Det kan även handla om situationer där elever vill komma in på attraktiva utbildningar som kräver höga betyg. Pressen rör sig om elever och föräldrar som inte accepterar lärares bedömning,²⁰ men också om rektorer som föredrar snäll-E i betygskatalogen. Lärare tillmötesgår sådana krav för att slippa ”extra arbete och konflikter”.²¹

I en enkätundersökning genomförd av Sveriges Lärare uppgav respondenterna att de i snitt hade blivit utsatta för otillbörlig påverkan vid betygssättning av vårdnadshavare fem gånger under de senaste tolv månaderna. Nästan var fjärde respondent svarade att de övervägt att sluta som lärare till följd av vårdnadshavarnas påtryckningar.²² Siffrorna är inte bara anmärkningsvärt höga, de är också alarmerande ur ett kompetensförsörjnings- och samhällsekon-

¹⁷ Sjöberg (2015).

¹⁸ Tenfält (2023).

¹⁹ Jfr. Kahneman m.fl. (2021, s. 378–382).

²⁰ Hallonsten (2021).

²¹ Bergling (2023).

²² Sveriges Lärare (2023, s. 40).

miskt perspektiv där Skolverket beräknar att det väntas saknas 12 000 lärare år 2035.²³

I kapitel 6 och bilaga 2 skriver vi om hur det kan se ut i andra länder. I många utbildningssystem förefaller lärarens roll och ställning hänga ihop med att det görs skillnad mellan undervisning och betygssättning. I *high stakes*-sammanhang, dvs. när betyg med betydelse för elevernas fortsatta utbildningsmöjligheter sätts, är lärarna ofta inte ens inblandade. Denna åtskillnad förefaller skapa förutsättningar för en förtroendefull relation mellan elever och lärare och tilltro till att betygen beror på vilka kunskaper eleverna uppvisar – inte på påstridiga föräldrars påtryckningar.

3.2.6 Förslagen ska medföra att rätt personer får rätt utbildningsplatser

En av betygens viktigaste funktioner i Sverige är att de används som grund för urval av sökande till gymnasie- och högskoleutbildning. Uppföljningar har visat att betygen, trots brister i likvärdighet, har bättre prognosförmåga för studieframgång än andra urvalsinstrument, exempelvis högskoleprovet, för antagning till högre utbildning.

Betygen är ett konkurrensmedel till platser på populära gymnasie- och högskoleutbildningar. Det vittnar både statistiken och elevers uppfattningar om. Som redogjorts för i avsnittet ovan är ett grundproblem att lärare på olika skolor i dag inte har förutsättningar att tolka betygskriterierna likadant. Därför säkerställs inte att en viss prestation genererar samma betyg för elever på olika skolor eller ens på samma skola med olika lärare. Det innebär att en elev kan få en eftertraktad utbildningsplats framför en annan, eftersom den, trots jämförbara kunskaper har fått högre betyg. Det spelar ingen roll om det är den ena elevens lärare som varit generös eller den andras lärare som varit restriktiv i betygssättningen; betygen är olikvärdiga och medför att eleverna inte konkurrerar på lika villkor.

Ett annat problem är att lärare som vet om att en elev vill gå på en populär utbildning riskerar att pressas att sätta högre betyg än tänkt.²⁴ Att glädjebetyg, högre betyg än vad elevens kunskaper motsvarar, ger en orättfärdig konkurrensfördel är dock en uppenbar orättvisa. Effekten, av både de systematiska problemen och

²³ Skolverket (2023c).

²⁴ Bergling (2021).

avarterna, blir att urvalet av sökande till utbildningsplatser inte bygger på meriter i form av faktiska kunskaper.

I bilaga 3 redovisar vi de detaljerade resultaten av våra statistiska analyser av konsekvenserna för tillträde till utbildning. I kapitel 8 framgår hur vi kan åstadkomma att en viss prestation ger lika meritvärde för elever på olika skolor och därmed kan undvika att meritvärden påverkar elevers livschanser olikvärdigt.

3.3 Antaganden om, och behov av, parallella reformer

I vårt arbete har vi utgått från att ett antal, redan helt eller delvis beslutade, reformer på utbildningsområdet kommer att genomföras. Det gäller först och främst införandet av ämnesbetyg i gymnasieskolan, vilket är beslutat och finansierat.

Det pågår ett arbete för att digitalisera och centralt rätta ett antal av de befintliga nationella proven. Det omfattar dock inte samtliga prov som, enligt föreliggande utredning, bedöms behöva användas för kalibrering i en ny betygsmo­dell. Vi vill därför, redan inledningsvis i betänkandet, påpeka behovet av att samtliga nationella prov i grundskolans årskurs 9 och gymnasieskolan kan genomföras i digitala plattformar och rättas centralt. Dessutom behövs ett helt nytt system för kalibrering. I kapitel 17 redogör vi närmare för detaljerna avseende provsystemet och i kapitel 21 framgår vår kostnadsberäkning och föreslagna finansiering.

Det finns också ett antal områden, som ligger utanför våra utredningsdirektiv, där vi ser att reformer i en viss riktning skulle ha en avsevärd positiv effekt på både betygssystemet och utbildningssystemet som helhet.

Det gäller i första hand läroplaner, ämnesplaner och kursplaner där undervisningen har tenderat att i alltför stor utsträckning styras av betygskriterierna eller kunskapskraven. Effekten blir en smal läroplan med fokus på övergripande och generiska förmågor snarare än djupa ämneskunskaper och bildning. Detta korrigerades delvis av Skolverket i revideringarna inför Lgr22.²⁵ Med förändrade kurs- och ämnesplaner som sätter undervisning i fokus, snarare än avböckning av en mängd föreskrivna mål får eleverna möjlighet att fördjupa

²⁵ Skolverket (2019c, s. 3–4).

sig i ämnena. Betygen, i sin tur, anger i vilken mån eleven har tillgodogjort sig undervisningen och fått kunskaper i enlighet med läroplanen. Svaret på den vanligt förekommande frågan om vad en elev ska göra för ett visst betyg blir att lära sig mer i ämnena, fördjupa sina kunskaper och repetera.

Vi bedömer också att gymnasieskolans nuvarande utformning innebär en mängd valmöjligheter för eleverna utan att behovet eller konsekvenserna av de olika alternativen klagörs för eleven. Först och främst väljer eleverna ett nationellt program, sedan en inriktning. I vissa fall kan eleven sen välja vissa ämnen och nivåer inom den s.k. programfördjupningen och därutöver välja individuellt val. En effekt av mängden val är att programmen blir svåröverskådliga när avvägningen mellan bredd och djup tillåts variera så mycket. Likvärdigheten i vad ett visst program står för och vilka kunskaper eleverna har fått med sig från olika skolor blir svårbedömd. Det skapar i sin tur problem om nationella prov ska pröva elevernas kunskaper i slutet av utbildningarna. Ju fler val som eleverna gör, desto fler nationella prov tenderar det att bli om proven ska pröva elevernas kunskaper i slutet av undervisningen.

4 Bestämmelser om betyg och betygssättning

I detta kapitel redogör vi för nuvarande bestämmelser om betyg och betygssättning inom skolväsendet som har koppling till våra förslag.¹ Gällande gymnasieskolan, anpassade gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning (komvux) på gymnasial nivå samt kommunal vuxenutbildning som anpassad utbildning på gymnasial nivå innebär det att beskrivningen av regelverket utgår från ämnesbetygsreformen och de ändringar som trätt i kraft i skolförfattningarna med anledning av reformen.

Ämnesbetygsreformen innebär att utbildningen i gymnasieskolan och den anpassade gymnasieskolan samt komvux på gymnasial nivå och komvux som anpassad utbildning på gymnasial nivå kommer att ges i form av ämnen och nivåer i ämnen i stället för som kurser i ämnen. De nya bestämmelserna trädde i kraft den 1 juli 2022 och ska tillämpas på all gymnasial utbildning som påbörjas efter den 30 juni 2025, men elever som börjat sin utbildning tidigare läser fortsatt enligt nuvarande ämnesplaner och får kursbetyg.² Detta innebär att det under en period kommer att sättas betyg i både kurser, ämnen och nivåer i ämnen i gymnasieskolan och komvux.

¹ Våra förslag rör främst de skolformer där betyg används för antagning och urval till fortsatt utbildning och därför begränsas även denna genomgång av regleringen till dessa skolformer. Därmed kommer kommunal vuxenutbildning på grundläggande nivå och sfi inte att nämnas.

² Prop. 2021/22:36 samt lag (2022:147) om ändring i skollagen (2010:800).

4.1 Bestämmelser om betyg återfinns i lag, förordning och läroplaner

I skollagen återfinns både allmänna bestämmelser om betyg och bestämmelser om betyg i olika skolformer.³ Vidare återfinns mer ingående bestämmelser om betyg och betygssättning i de förordningar som reglerar respektive skolform.⁴ I skollagen är det exempelvis reglerat att ett betyg ska sättas utifrån betygs-kriterier och att regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer meddelar föreskrifter om betygs-kriterier. Av skolförordningen⁵ framgår vidare att det i läroplanen finns kursplaner och att dessa kompletteras av kriterier för bedömning av kunskaper och betygs-kriterier samt att betygs-kriterier ska finnas för årskurs 6 och 9. I gymnasieförordningen⁶ regleras att det för varje ämne ska finnas en ämnesplan med betygs-kriterier för ämnet. I läroplanerna⁷ för de olika skolformerna återfinns sedan ytterligare bestämmelser om betyg och betygssättning.

Genom bemyndigande har Statens skolverk rätt att genom föreskrifter besluta om vissa områden när det gäller betyg och betygssättning. Skolverket får t.ex. besluta om kursplaner i anpassade grundskolan och om ämnesplaner i gymnasieskolan utom när det gäller de gymnasiegemensamma ämnena som regeringen beslutar om.⁸

Skolverket har även möjlighet att besluta om allmänna råd inom sitt område.⁹ Allmänna råd är rekommendationer som inte är bindande på samma sätt som bestämmelser i lagar, förordningar och föreskrifter. Skolverket har bl.a. publicerat allmänna råd om betyg och prövning där det återfinns rekommendationer om lärares, rektorers och huvudmäns arbete för att betygen ska bli rättvisande och likvärdiga.¹⁰

³ Skollagen (2010:800).

⁴ Bestämmelser som kompletterar skollagen när det gäller grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och vuxenutbildningen återfinns i skolförordningen (2011:185), gymnasieförordningen (2010:2039), förordningen (2014:854) om vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år och statsbidrag för sådan utbildning och förordningen (2011:1108) om vuxenutbildning. Ytterligare bestämmelser för skolområdet finns även i Statens skolverks författningssamling, SKOLFS.

⁵ Skolförordningen (2011:185).

⁶ Gymnasieförordningen (2010:2039).

⁷ SKOLFS 2010:37, SKOLFS 2010:255, SKOLFS 2010:250, SKOLFS 2010:251, SKOLFS 2011:144, SKOLFS 2013:148 och SKOLFS 2012:101.

⁸ 2 § förordningen (SKOLFS 2010:255) om läroplan för anpassade grundskolan och 1 kap.

⁹ 4 § gymnasieförordningen.

¹⁰ Förordningen (2015:1047) med instruktion för Statens skolverk.

¹⁰ SKOLFS 2022:147.

4.2 Betyg, betygsskala och betygskriterier

4.2.1 Skolformer där betyg sätts

Betyg ska sättas i grundskolan, sameskolan, specialskolan och i anpassade grundskolan.¹¹ I anpassade grundskolan sätts betyg endast om eleven eller elevens vårdnadshavare begär att betyg ska sättas i ämnet.¹² Betyg i grundskolan, sameskolan och anpassade grundskolan sätts fr.o.m. årskurs 6 och i specialskolan från årskurs 7. Det finns även möjlighet för en rektor att besluta om att betyg i grundskolan, sameskolan, anpassade grundskolan och specialskolan ska sättas fr.o.m. årskurs 4 respektive årskurs 5.¹³ Betyg ska även sättas i gymnasieskolan, anpassade gymnasieskolan och i kommunal vuxenutbildning (komvux).¹⁴

Det är den undervisande läraren som sätter betygen, dvs. som fattar beslut om betyg.¹⁵ Rektor ansvarar för att se till att betygen sätts i enlighet med skollagen och andra författningar.¹⁶

4.2.2 Betygsskalan, betygskriterier och betygssättning

Betygsskalan

Nuvarande betygsskala har sex steg: A, B, C, D, E och F. A–E utgör godkända resultat där A är högsta betyg och F utgör ett icke godkänt resultat.

Betyg i grundskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan och komvux på gymnasial nivå sätts på hela skalan.¹⁷ I anpassade grundskolan, anpassade gymnasieskolan och inom komvux som anpassad utbildning på gymnasial nivå sätts betyg på skalan A–E.¹⁸

¹¹ 3 kap. 13 § skollagen.

¹² 11 kap. 19 § skollagen.

¹³ 3 kap. 14 a § skollagen.

¹⁴ Betyg sätts även inom komvux som anpassad utbildning på grundläggande nivå och i svenska för invandrare (SFI) men då endast med Godkänd eller Icke-godkänd.

¹⁵ 3 kap. 16 § skollagen.

¹⁶ 3 kap. 14 § skollagen.

¹⁷ 10 kap. 17 §, 12 kap. 17 §, 13 kap. 18 § och 15 kap. 24 § skollagen.

¹⁸ 11 kap. 20 §, 18 kap. 23 § och 20 kap. 36 § skollagen.

Betygsättning och betygsriterier

Vid betygssättningen ska läraren göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till de betygsriterier som gäller för det aktuella ämnet och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. En sammantagen bedömning ska dock inte göras gällande betyget E. För att detta betyg ska kunna sättas, dvs. för att få ett godkänt betyg, krävs att samtliga kriterier för betyget E är uppfyllda.

Betygsriterier ska finnas för samtliga betyg utom betyget F. Betygsriterierna för betygen A, C och E ska beskriva typiska kunskaper för respektive betyg medan kriterierna för betyget B och D innebär att elevens kunskaper sammantaget bedöms ligga mellan de olika betygsstegen som beskriver typiska kunskaper.¹⁹

Av läroplanerna framgår att ett betyg ska uttrycka i vilken utsträckning den enskilda eleven har uppfyllt de betygsriterier som finns för respektive ämne och att läraren ska göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper i förhållande till betygsriterierna.²⁰ I gymnasieskolan, anpassade gymnasieskolan och komvux ska läraren även beakta kunskaper som en elev tillägnat sig på andra sätt än genom undervisningen.²¹

Vid betygssättningen ska läraren också särskilt beakta elevens resultat på nationella prov i de ämnen där det ges nationella prov.²²

Om det i grundskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan och anpassade gymnasieskolan saknas underlag för bedömning av en elevs kunskaper i ett ämne eller kurs på grund av elevens frånvaro ska betyg inte sättas i ämnet eller kursen.²³ I komvux ska betyg inte sättas om det saknas underlag på grund av elevens bristande deltagande i kursen.²⁴ I dessa skolformer ska i stället ett horisontellt streck sättas.²⁵

¹⁹ 6 kap. 7 § skolförordningen, 8 kap. 2 § gymnasieförordningen och 4 kap. 9 § förordningen om vuxenutbildning.

²⁰ Lgr22, avsnitt 2.7 och Gy11, avsnitt 2.5.

²¹ Gy11, avsnitt 2.5.

²² 10 kap. 20 a §, 12 kap. 20 a §, 13 kap. 21 a §, 15 kap. 25 a § och 20 kap. 37 a § skollagen.

²³ 10 kap. 18 §, 12 kap. 18 §, 13 kap. 19 § och 15 kap. 27 § skollagen.

²⁴ 20 kap. 39 § skollagen.

²⁵ 10 kap. 18 §, 12 kap. 18 §, 13 kap. 19 §, 15 kap. 27 § och 18 kap. 26 § skollagen samt 6 kap. 19 § skolförordningen, 8 kap. 8 kap. 8 § gymnasieförordningen, 7 kap. 21 § förordningen om vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år och statsbidrag för sådan utbildning och 4 kap. 11 § förordningen om vuxenutbildning.

Möjlighet att kunna bortse från delar av betygs-kriterierna vid betygssättningen

Det finns undantagsbestämmelser i skollagen som medger att om det finns särskilda skäl får läraren bortse från enstaka delar av betygs-kriterierna vid betygssättningen. Med särskilda skäl avses en funk-tionsnedsättning eller andra personliga förhållanden som inte är tillfälliga och utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna upp-fylla betygs-kriterierna för ett visst betyg.²⁶ För elever i anpassade grundskolan får en intellektuell funktionsnedsättning endast beaktas om det föreligger synnerliga skäl. För specialskolan avses funk-tionsnedsättning utöver dövhet eller hörselskada. För elever i gymnasie-skolan ska dock de betygs-kriterier som rör säkerhet och de som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter alltid uppfyllas. För anpassade gymnasieskolans del gäller såsom för anpassade grundskolan att en intellektuell funktionsnedsättning bara får beaktas om det finns synnerliga skäl.²⁷ Liknande undantags-bestämmelser finns i komvux.²⁸

Information om grunderna för betygssättningen och dokumentation

Elever ska enligt skollagen informeras om de grunder som tillämpas vid betygssättningen och den som har beslutat betyget har en skyl-dighet att på begäran upplysa elev och vårdnadshavare om skälen för det satta betyget.²⁹ I Skolverkets allmänna råd om betyg och provning framgår att läraren, på begäran av eleven eller vårdnads-havare, bör förklara för eleven eller vårdnadshavaren vad som har varit avgörande skäl för betyget. Det innebär inte att läraren i detalj behöver redogöra för samtliga bedömningsunderlag och hur dessa värderats vid betygssättningen, dvs. enskilda prov eller uppgifter. Däremot kan läraren förklara vilka underlag som vägt särskilt tungt och varför.

Det finns inga krav på att en lärare ska dokumentera kunskaper som elever uppvisar och som kommer att ingå i det underlag som

²⁶ 10 kap. 21 §, 11 kap. 23 a §, 12 kap. 21 §, 13 kap. 21 b § och 15 kap. 26 § skollagen.

²⁷ 18 kap. 25 § skollagen.

²⁸ 20 kap. 38 § skollagen.

²⁹ 3 kap. 15 § skollagen.

betygen grundas på. Det är upp till den enskilda läraren att avgöra vilken dokumentation som behövs.

4.3 Bestämmelser om betyg i de olika skolformerna

4.3.1 Betyg i grundskolan, specialskolan, sameskolan och anpassade grundskolan

Från årskurs 6 i grundskolan och sameskolan samt från årskurs 7 i specialskolan ska betyg sättas i slutet av varje termin i de ämnen som eleven undervisats i under den aktuella terminen. Motsvarande gäller för betyg som sätts i årskurs 4 och 5 och anpassade grundskolan om eleven eller elevens vårdnadshavare begär att betyg ska sättas.³⁰

Betyg innan ett ämne avslutats

När betyg sätts utan att ett ämne har avslutats, i vardagligt tal terminsbetyg, ska betygssättningen bygga på bedömning av de kunskaper som eleven inhämtat t.o.m. den aktuella terminen.

I årskurserna 4 och 5, om betyg sätts i dessa årskurser, samt i årskurs 6 i grundskolan och sameskolan ska elevens kunskaper ställas i relation till de kunskaper som en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till betygskriterierna för årskurs 6. Efter årskurs 6 ska elevens kunskaper ställas i relation till de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i relation till betygskriterierna för årskurs 9.³¹ Motsvarande gäller när betyg ska sättas i anpassade grundskolan och för årskurs 7 och 10 i specialskolan.³²

³⁰ 10 kap. 15–16 §§ och 11 kap. 19 § skollagen.

³¹ 10 kap. 19 §, 11 kap. 22 § och 13 kap. 17–17 a §§ skollagen.

³² 11 kap. 22 § och 12 kap. 19 § skollagen.

Betyg när ett ämne avslutats

När betyg sätts efter det att ett ämne har avslutats, i vardagligt tal slutbetyg, ska läraren göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till de betygskriterier som gäller för ämnet och sedan sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.³³

Terminsbetyg

Ett betygsdokument i form av ett terminsbetyg ska utfärdas i slutet av terminen fram till höstterminen i årskurs 9 i grundskolan och i förekommande fall anpassade grundskolan och årskurs 10 i specialskolan. Terminsbetyget ska innehålla uppgifter om det senaste beslutet om elevens betyg i varje ämne. Det ska även framgå om ett ämne avslutats.³⁴

Slutbetyg och avgångsintyg

För en elev som har skolplikt ska ett betygsdokument i form av ett slutbetyg utfärdas när skolplikten upphör. För en elev som inte har skolplikt ska slutbetyg utfärdas när eleven har slutfört den högsta årskursen.³⁵ Slutbetyget ska innehålla uppgifter om den högsta årskurs som eleven har genomgått och om de senaste besluten om elevens betyg. Betyg som satts innan ett ämne har avslutats ingår inte i elevens slutbetyg.³⁶

Om en elev avgår från utbildningen utan att ett slutbetyg utfärdas eller om en elev i sameskolan avgår från utbildningen innan eleven gått ut årskurs 6 ska ett avgångsintyg i stället utfärdas. Avgångsintyget ska i förekommande fall innehålla uppgifter om de ämnen eleven undervisats i och i förekommande fall senaste betyg i ämnen.³⁷

³³ 10 kap. 20 §, 11 kap. 23 §, 12 kap. 20 § och 13 kap. 21 § skollagen.

³⁴ 6 kap. 11–12 §§ skolförordningen.

³⁵ 6 kap. 14 § skolförordningen.

³⁶ 6 kap. 15 § skolförordningen.

³⁷ 6 kap. 17 § skolförordningen.

Prövning

Den som vill ha betyg från grundskolan eller specialskolan har rätt att genomgå prövning för betyg. Det kan avse en hel utbildning eller ett eller flera ämnen som ingår i utbildningen. Rätten att genomgå prövning gäller även om man avslutat ämnet och fått betyg eller om man har ett slutbetyg. Den som har fått undervisning i lovskola ska i anslutning till lovskolan erbjudas att genomgå prövning i de ämnen undervisningen i lovskolan har avsett.³⁸ Den som redan har ett slutbetyg har efter prövning rätt att få ett nytt slutbetyg.³⁹

4.3.2 Betyg i gymnasieskolan och anpassade gymnasieskolan

Ämnesbetyg

Utbildningen i gymnasieskolan och anpassade gymnasieskolan ges för närvarande i form av en eller flera kurser inom ett ämne.⁴⁰ I enlighet med ämnesbetygsreformen, vilken redogjorts för inledningsvis i kapitlet, ska utbildningen fr.o.m. den 1 juli 2025 i stället ges i form av ämnen och nivåer i ämnen.⁴¹ Betyg ska sättas när ett ämne är avslutat. Om ett ämne består av flera nivåer ska betyg sättas efter varje avslutad nivå. Ett godkänt betyg på en högre nivå ska även omfatta lägre nivåer i ämnet och ersätta betyg som satts på sådana nivåer.⁴² Inom anpassade gymnasieskolans individuella program läser eleverna ämnesområden och där sätts inte betyg.⁴³

Gymnasieexamen

En gymnasieexamen ska utfärdas för elever som har gått ett nationellt program som omfattar minst 2 500 gymnasiepoäng.⁴⁴ Kraven för examen är olika för olika program men ett gemensamt krav är

³⁸ 10 kap. 23 § och 12 kap. 23 § skollagen.

³⁹ 6 kap. 21 § skolförordningen.

⁴⁰ 15 kap. 22 § enligt lydelse i lag (2014:530) om ändring i skollagen (2010:800).

⁴¹ Lag (2022:147) om ändring i skollagen (2010:800). Bestämmelser om ämnesbetyg trädde i kraft den 1 juli 2022 och ska tillämpas för första gången i fråga om utbildning som påbörjas efter den 30 juni 2025.

⁴² 15 kap. 22 § skollagen.

⁴³ 18 kap. 26 a § skollagen.

⁴⁴ 16 kap. 26 § skollagen.

att eleven ska ha betyg i 2 500 gymnasiepoäng varav 2 250 godkända, där vissa kurser samt gymnasiearbetet ska ingå.

För en yrkesexamen krävs att dessa 2 250 gymnasiepoäng innefattar minst 100 gymnasiepoäng i vart och ett av ämnena svenska eller svenska som andraspråk, engelska och matematik samt 400 gymnasiepoäng i de gymnasiegemensamma ämnena.⁴⁵

För en högskoleförberedande examen krävs att de godkända 2 250 gymnasiepoängen innefattar minst 300 gymnasiepoäng i svenska eller svenska som andraspråk, 200 gymnasiepoäng i engelska och 100 gymnasiepoäng i matematik.⁴⁶

I gymnasieförordningen framgår vilka nivåer i de olika ämnena som ska ingå i de godkända betygen.⁴⁷

Ett examensbevis ska utfärdas till den som uppfyller kraven för gymnasieexamen. För en elev som inte fått betyg i ett eller flera ämnen eller på gymnasiearbetet ska i stället ett studiebevis utfärdas.⁴⁸

Gymnasieingenjörsexamen ska utfärdas om en elev genomgått en fullständig vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år på gymnasieskolan med godkända betyg. För den elev som inte uppfyller kraven ska ett studiebevis utfärdas.⁴⁹

Betyg från ett introduktionsprogram

På introduktionsprogram kan en elev läsa både ämnen från grundskolan och från gymnasieskolan. En elev som genom studier på gymnasieskolan fått betyg i ett av grundskolans ämnen har rätt att få ett nytt slutbetyg från grundskolan.⁵⁰ Om eleven inte fått godkänt ska eleven i stället få en skriftlig bedömning av sin kunskapsutveckling.⁵¹

För en elev på ett introduktionsprogram som har nått målen för utbildningen ska ett gymnasieintyg som visar vilken utbildning eleven fått utfärdas. Om en elev avbryter utbildningen eller inte når

⁴⁵ 16 kap. 27 § skollagen och 8 kap. 5 § gymnasieförordningen.

⁴⁶ 16 kap. 28 § skollagen.

⁴⁷ 16 kap. 27 och 28 §§ skollagen och 8 kap. 5–7 §§ gymnasieförordningen.

⁴⁸ 8 kap. 12 § gymnasieförordningen.

⁴⁹ 17 a kap. 15 § skollagen och 7 kap. 11 § förordning (2014:854) om vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år och statsbidrag för sådan utbildning.

⁵⁰ 8 kap. 11 § gymnasieförordningen.

⁵¹ 8 kap. 20 § gymnasieförordningen.

målen för utbildningen ska eleven få en sammanställning av vilka delar av utbildningen eleven har fullföljt.⁵²

Gymnasiebevis avseende anpassad gymnasieskola

En elev som genomfört en utbildning i anpassade gymnasieskolan ska få ett gymnasiebevis avseende anpassad gymnasieskola. Gymnasiebevis ska utfärdas för den som har avslutat ett nationellt program eller ett individuellt program.⁵³

Prövning

En elev i gymnasieskolan har rätt att genomgå prövning för betyg vid den egna skolenheten i alla ämnen som ingår i elevens individuella studieplan på de nivåer som ingår i studieplanen. Detsamma gäller grundskoleämnena och det gymnasiearbete som ingår i den individuella studieplanen. Eleven får dock inte genomgå prövning om eleven tidigare fått minst E på den aktuella nivån, på gymnasiearbetet eller i grundskoleämnet.⁵⁴

Den som inte är elev i gymnasieskolan har rätt att genomgå prövning i alla ämnen på de nivåer som får finnas på ett nationellt program, utom de ämnen som bara får anordnas på vissa utbildningar. Detsamma gäller gymnasiearbetet. Prövning får endast göras vid en skolenhet som anordnar utbildning i det aktuella ämnet och på den aktuella nivån, eller, när det gäller gymnasiearbetet, utbildning inom det kunskapsområde som gymnasiearbetet avser.

⁵² 8 kap. 22 § gymnasieförordningen.

⁵³ 19 kap. 27 § skollagen och 8 kap. 22 a och 22 b §§ gymnasieförordningen.

⁵⁴ 8 kap. 24 § gymnasieförordningen.

4.3.3 Betyg i kommunal vuxenutbildning

Ämnesbetyg

Utbildning inom komvux på gymnasial nivå och anpassad utbildning på gymnasial nivå bedrivs i form av ämnen och ett komvux-arbete.⁵⁵ Ämnen består av en eller flera nivåer och omfattningen av nivåerna i ämnen och komvuxarbetet anges i gymnasiepoäng.⁵⁶ Betyg ska sättas när ett ämne är avslutat. Om ett ämne består av flera nivåer ska betyg sättas efter varje avslutad nivå i ett ämne. Ett godkänt betyg på en högre nivå i ett ämne omfattar lägre nivåer i ämnet och ersätter betyg som satts på lägre nivåer, detta även om betygen på de lägre nivåerna satts inom gymnasieskolan eller anpassade gymnasieskolan.⁵⁷ Nivåer i ämnen kan inom komvux delas upp i delnivåer; betyg ska då sättas på varje avslutad delnivå.⁵⁸ För den elev som har fått betyg på samtliga delnivåer av en nivå i ett ämne ska ett sammanfattande betyg sättas på nivån i ämnet.⁵⁹

Gymnasieexamen från komvux

En gymnasieexamen från komvux ska utfärdas för den som har betyg på utbildning som omfattar 2 400 gymnasiepoäng, detta gäller både en högskoleförberedande examen och en yrkesexamen. Av dessa ska 2 250 gymnasiepoäng utgöras av godkända betyg.⁶⁰

En yrkesexamen ska utfärdas för den som har godkända betyg på nivå 1 i ämnet svenska eller svenska som andraspråk, nivå 1 i ämnet engelska, nivå 1a i ämnet matematik samt i komvuxarbetet. Examen ska även innefatta betyg i ämnena historia, samhällskunskap, religionskunskap och naturkunskap med sammanlagt 50 gym-

⁵⁵ Innan ämnesbetygsreformen har utbildningen i komvux på gymnasial nivå och anpassad utbildning på gymnasial nivå bedrivits i form av kurser. De nya bestämmelserna om ämnen och nivåer på ämnen ska som inom gymnasieskolan börja tillämpas på utbildning som påbörjas efter den 30 juni 2025, men de kurser som påbörjats innan den 1 juli 2025 ska fullföljas enligt tidigare bestämmelser.

⁵⁶ 20 kap. 5 § skollagen.

⁵⁷ 20 kap. 35 a § skollagen.

⁵⁸ Inom komvux på gymnasial nivå och komvux som anpassad utbildning på gymnasial nivå kan en nivå i ett ämne delas upp i delnivåer, 2 kap. 4 § förordningen om vuxenutbildning. Betyg på en delnivå får dock inte ingå i en gymnasieexamen, 4 kap. 18 § förordningen om vuxenutbildning.

⁵⁹ 4 kap. 6 a § förordning om vuxenutbildning.

⁶⁰ Det är skillnad mellan antalet gymnasiepoäng som krävs för examen från gymnasieskolan respektive komvux på grund av att det inte finns undervisning i idrott på komvux.

nasiepoäng i varje ämne och betyg om sammanlagt högst 1 800 gymnasiepoäng som till övervägande del är satta i ämnen på nivåer som får ingå i antingen ett och samma nationella yrkesprogram i gymnasieskolan eller en och samma riksrekryterande utbildning med eget examensmål.⁶¹

En högskoleförberedande examen i komvux ska vara inriktad mot ett studieområde, antingen samhällskunskap och humaniora eller naturvetenskap och teknik.⁶² En högskoleförberedande examen inom samhällsvetenskap och humaniora ska utfärdas för den som har godkända betyg på nivå 3 i ämnena svenska eller svenska som andraspråk, nivå 2 i ämnet engelska, nivå 1 b eller 1 c i ämnet matematik, och på komvuxarbete från komvux på gymnasial nivå eller gymnasiearbete. Examen ska även innefatta betyg i ämnena historia och samhällskunskap om vardera 100 gymnasiepoäng, religionskunskap om 50 gymnasiepoäng och naturkunskap om 100 gymnasiepoäng eller två av ämnena biologi, fysik och kemi. Övriga betyg som ingår i en sådan examen ska till övervägande del vara satta i ämnen på nivåer som får ingå i ekonomiprogrammet, samhällsvetenskapsprogrammet, humanistiska programmet eller estetiska programmet inom gymnasieskolan.

Ett högskoleförberedande program inom naturvetenskap och teknik ska utfärdas för den som har godkända betyg på nivå 3 i ämnena svenska eller svenska som andraspråk, nivå 2 i ämnet engelska, nivå 1 b eller 1 c i ämnet matematik och på komvuxarbete från komvux på gymnasial nivå eller gymnasiearbete. Examen ska även innefatta betyg i ämnena historia och religionskunskap om vardera 50 gymnasiepoäng, samhällskunskap om 100 gymnasiepoäng, naturkunskap om 100 gymnasiepoäng, eller två av ämnena biologi, fysik och kemi, samt matematik och matematik – fortsättning om sammanlagt 200 gymnasiepoäng eller matematik – fortsättning om 200 gymnasiepoäng. Övriga betyg som ingår i examen ska till övervägande del vara satta i ämnen på nivåer som får ingå i naturvetenskapsprogrammet eller teknikprogrammet inom gymnasieskolan.⁶³

⁶¹ 4 kap. 14 § förordningen om vuxenutbildning.

⁶² 4 kap. 15 § förordningen om vuxenutbildning.

⁶³ 4 kap. 15 a och 15 b §§ förordningen om vuxenutbildning.

Komvuxbevis

För den som avslutat kommunal vuxenutbildning som anpassad utbildning på gymnasial nivå ska ett komvuxbevis utfärdas. Beviset ska innehålla uppgifter om utbildning inom komvux som anpassad utbildning på gymnasial nivå. Det ska av komvuxbeviset bl.a. framgå vilka ämnen som beviset avser och alla betyg personen har fått.⁶⁴

Prövning och validering

Den som är bosatt i landet och vill ha betyg från utbildning på gymnasial nivå eller anpassad utbildning på gymnasial nivå ska ha möjlighet att genomgå prövning i alla ämnen som det sätts betyg i och i samtliga nivåer i dessa ämnen. Det gäller även om personen sedan tidigare har ett betyg som omfattar den nivå i ämnet som prövningen avser. Den som fortfarande är elev i gymnasieskolan eller anpassade gymnasieskolan får dock inte genomgå prövning på en nivå i ett ämne som eleven tidigare fått ett godkänt betyg på. Prövning får bara göras hos en huvudman som anordnar utbildning i ämnet på den nivå som prövningen gäller.⁶⁵

Inom komvux finns, under vissa förutsättningar, en skyldighet för kommunen att erbjuda validering. Validering innebär att det görs en fördjupad kartläggning och en bedömning som syftar till ett erkännande av en persons kunnande, oberoende av hur kunnandet förvärvats. Betyg efter en validering ska sättas genom prövning.⁶⁶

4.4 Nationella prov, nationella bedömningsstöd och nationella kartläggningsmaterial

Nationella prov, nationella bedömningsstöd och nationella kartläggningsmaterial är delar av det nationella stödet för kunskapsbedömning och betygssättning. Skolverket ansvarar för att utveckla och tillhandahålla nationella prov, bedömningsstöd och kartläggningsmaterial för lärare i olika ämnen.⁶⁷

⁶⁴ 4 kap. 20 a och 20 b §§ förordningen om vuxenutbildning.

⁶⁵ 20 kap. 40 a § skollagen.

⁶⁶ 20 kap. 42–43 §§ skollagen.

⁶⁷ 5–6 §§ förordningen (2015:1047) med instruktion för Statens skolverk.

4.4.1 Nationella prov

I grundskolan ska nationella prov användas i årskurserna 3, 6 och 9 i ämnena matematik och svenska eller svenska som andraspråk. Nationella prov i samma ämnen ska även användas i årskurserna 3 och 6 i sameskolan och i årskurserna 4, 7 och 10 i specialskolan. Nationella prov i engelska ska användas i årskurs 6 i sameskolan, årskurserna 6 och 9 i grundskolan och årskurserna 7 och 9 i specialskolan. Vidare ska nationella prov i samhällsorienterande ämnen och naturorienterande ämnen användas i årskurs 9 i grundskolan och årskurs 10 i specialskolan.⁶⁸

I gymnasieskolan ska nationella prov på högskoleförberedande program användas på nivå 3 i ämnena svenska eller svenska som andraspråk, nivå 2 i engelska och den högsta nivån i matematik som ingår i programmet, eller i förekommande fall, inriktningen.⁶⁹ På yrkesprogram ska nationella prov användas på nivå 1 i svenska eller svenska som andraspråk, nivå 1 i engelska och nivå 1a i matematik. Om en elev läser nivå 3 i svenska eller svenska som andraspråk eller nivå 2 i engelska ska nationella prov användas även på denna nivå. Detta gäller även om en elev läser matematik eller matematik – fortsättning på en nivå som inte ingår i programmet eller inriktningen, både för den elev som läser yrkesprogram och högskoleförberedande program.

I komvux på gymnasial nivå ska nationella prov användas på nivå 1 och 2 i engelska, nivå 1 och 2 i matematik, nivå 1 och 2 i matematik – fortsättning och nivå 1 och 3 i svenska eller svenska som andraspråk.⁷⁰

4.4.2 Resultat på nationella prov ska särskilt beaktas vid betygssättning

Vid betygssättning i ett ämne som det ges ett nationellt prov i ska elevens resultat på det provet särskilt beaktas. Provresultatet eller resultatet på delprov ska dock inte beaktas om det finns särskilda skäl.⁷¹

⁶⁸ 9 kap. 21 §, 11 kap. 11 § och 12 kap. 11 § skolförordningen.

⁶⁹ 8 kap. 3 b § gymnasieförordningen.

⁷⁰ 4 kap. 10 § förordningen om vuxenutbildning.

⁷¹ 10 kap. 20 a §, 12 kap. 20 a §, 13 kap. 21 a §, 15 kap. 25 a § och 20 kap. 37 a § skollagen.

Att de nationella proven särskilt ska beaktas vid betygssättningen innebär enligt förarbetena att proven inte helt ska styra betyget utan proven ska utgöra ett stöd vid betygssättningen. I förarbetena framgår vidare att eftersom läraren vid betygssättningen ska utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper⁷² kan resultatet på ett nationellt prov inte ensamt utgöra underlag för betygssättningen. Ett enda prov kan inte pröva alla kunskaper och färdigheter som undervisningen ska ge. Att provet särskilt ska beaktas vid betygssättningen understryker att resultatet på ett nationellt prov normalt sett har en större betydelse än andra enskilda prov eller bedömningsunderlag.⁷³

4.4.3 Nationella bedömningsstöd och kartläggningsmaterial

Nationellt kartläggningsmaterial ska användas i förskoleklassen för att kartlägga elevernas språkliga medvetenhet och matematiska tänkande.⁷⁴ Nationella bedömningsstöd ska stödja lärarens bedömning av elevernas kunskaper och ska användas i årskurs 1 i grundskolan, sameskolan och specialskolan i ämnena matematik och svenska eller svenska som andraspråk.⁷⁵ I anpassade grundskolan ska nationella bedömningsstöd i samma ämnen användas i årskurs 1 och 3.⁷⁶ Bedömningsstöd finns även i andra ämnen och årskurser i grundskolan och motsvarande skolformer samt i gymnasieskolan, anpassade gymnasieskolan och vuxenutbildningen.⁷⁷

⁷² Denna skrivning i läroplanen har sedan ändrats. Den 1 juli 2022 trädde förordningen (SKOLFS 2022:8) om ändring i förordningen (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet i kraft, vilket innebär att läraren vid betygssättningen ska göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper i förhållande till nationella betygskriterier; se avsnitt 2.7, Bedömning och betyg.

⁷³ Prop. 2017/18:14.

⁷⁴ 8 kap. 2 § skolförordningen.

⁷⁵ 29 kap. 28 a § skollagen, 9 kap. 22 b §, 11 kap. 12 b § och 12 kap. 12 b § skolförordningen.

⁷⁶ 10 kap. 11 § skolförordningen.

⁷⁷ 29 kap. 28 a § skollagen och 8 kap. 3 h och 3 i §§ gymnasieförordningen.

4.5 Behörighet och urval till gymnasieskolan

4.5.1 Behörighet och urval till nationella program i gymnasieskolan

För att vara behörig till ett nationellt program i gymnasieskolan krävs det åtta eller tolv godkända betyg från grundskolan eller motsvarande utbildning.⁷⁸ För behörighet till ett yrkesprogram krävs godkända betyg i svenska eller svenska som andraspråk, engelska, matematik och ytterligare fem andra ämnen. För behörighet till ett högskoleförberedande program krävs godkända betyg i svenska, svenska som andraspråk, engelska, matematik och ytterligare nio andra ämnen.⁷⁹ En sökande som saknar godkända betyg i engelska kan ändå anses behörig om den på grund av speciella personliga förhållanden inte haft möjlighet att delta i undervisningen och bedöms ha förutsättningar att klara studierna.⁸⁰

Om inte alla behöriga sökande kan antas till ett program ska ett urval göras. Urvalet grundas på sökandes meritvärde där en sökande som har ett högre meritvärde ska antas före en sökande med ett lägre meritvärde.

Meritvärdering

Vid antagning till gymnasieskolan räknas betygen i varje ämne om från bokstavs betyg till ett siffervärde:

Tabell 4.1 Meritvärdesberäkning

Betyg	Siffervärde
A	20
B	17,5
C	15
D	12,5
E	10
F	0

Källa: 7 kap. 4 § gymnasieförordningen.

⁷⁸ 16 kap. 29 § skollagen.

⁷⁹ 16 kap. 30 och 31 §§ skollagen.

⁸⁰ 16 kap. 32 § skollagen.

Meritvärdet beräknas som summan av elevens 16 bästa betyg och ett 17:e betyg om eleven har läst moderna språk som språkval. Det ger ett meritvärde mellan 0 och 340. I meritvärdet får betyg som man fått genom prövning räknas in.

4.5.2 Behörighet och urval till introduktionsprogram

Olika behörighetsregler gäller för olika introduktionsprogram. Programinriktat val är öppet för dem som inte har alla de godkända betyg som behövs för att komma in på ett visst nationellt program, men som har godkända betyg i svenska eller svenska som andraspråk och i antingen engelska eller matematik samt i minst fyra andra ämnen eller i engelska och matematik samt i minst tre andra ämnen. Yrkesintroduktion och individuellt val står öppna för dem som inte har de godkända betyg som krävs för behörighet till ett nationellt yrkesprogram. Språkin introduktion är öppet för nyanlända ungdomar som inte har de godkända betyg som krävs för behörighet till ett yrkesprogram och som behöver gå en utbildning med tyngdpunkt på det svenska språket.⁸¹

Om antalet platser är färre på programinriktat val eller på yrkesintroduktion när utbildningarna anordnas för en grupp elever ska ett urval göras. Urvalet görs då på samma sätt som till nationella program.⁸²

4.6 Behörighet och urval till högskolan

För att få tillträde till utbildning på högskolan krävs att den sökande är behörig till den sökta utbildningen. För att bli antagen krävs det att den sökande har grundläggande behörighet och, i de fall det finns föreskrivet, även särskild behörighet.⁸³ Om inte alla behöriga kan antas till en utbildning ska ett urval göras.

⁸¹ 17 kap. 10–12 §§ skollagen.

⁸² 6 kap. 1 § gymnasieförordningen.

⁸³ 7 kap. 2 § högskoleförordningen (1993:100).

4.6.1 Grundläggande behörighet

För tillträde till utbildning som påbörjas på grundnivå och som vänder sig till nybörjare krävs grundläggande behörighet. Grundläggande behörighet har den som har nödvändiga kompetenser för att kunna tillgodogöra sig utbildningen.⁸⁴ Den som har avlagt en högskoleförberedande examen i gymnasieskolan eller inom komvux på gymnasial nivå uppfyller kravet på nödvändiga kompetenser. Detsamma gäller den som avlagt en yrkesexamen i gymnasieskolan eller inom komvux på gymnasial nivå samt lägst har betyget E i ämnena svenska eller svenska som andraspråk och engelska på den nivå som krävs för en högskoleförberedande examen.⁸⁵

4.6.2 Särskild behörighet

De krav på särskild behörighet som ställs avser krav som ska vara helt nödvändiga för att en studerande ska kunna tillgodogöra sig utbildningen. Kraven får bl.a. avse kunskaper från ett eller flera ämnen med angiven nivå i respektive ämne i gymnasieskolan eller motsvarande kunskaper.⁸⁶

Vid urval till högskolan ska hänsyn tas till de sökandes meriter. De urvalsgrunder som får användas är betyg, resultat från högskoleprovet och de av högskolan bestämda urvalsgrunderna.⁸⁷ Om det finns flera sökande med likvärdiga meriter efter det att urval genomförts med betyg eller med de av högskolan bestämda urvalsgrunderna får urval även göras baserat på resultat från högskoleprovet, intervjuer eller lottning. Vid i övrigt likvärdiga meriter inom urvalsgrunden resultat från högskoleprovet får urval även avgöras genom annat prov än högskoleprovet, intervjuer eller lottning.⁸⁸ Platserna ska vid urvalet fördelas med minst en tredjedel på grundval av betyg, minst en tredjedel på grundval av resultatet från högskoleprovet och högst en tredjedel på grundval av de av högskolan bestämda urvalsgrunderna.⁸⁹

⁸⁴ 7 kap. 5 § högskoleförordningen.

⁸⁵ 7 kap. 5 a § högskoleförordningen.

⁸⁶ 7 kap. 8 § högskoleförordningen. Universitets- och högskolerådet meddelar föreskrifter om vilka kurser i gymnasieskolan som kan ställas som krav för särskild behörighet, UHRFS 2019:1.

⁸⁷ 7 kap. 12 § högskoleförordningen.

⁸⁸ 7 kap. 12 a § högskoleförordningen.

⁸⁹ 7 kap. 13 § högskoleförordningen.

Meritvärdering

Betygen i de ämnen som ingår i ett program från gymnasieskolan ska ges följande siffervärden: betyg A ger 20 poäng, B ger 17,5 poäng, C ger 15 poäng, D ger 12,5 poäng, E ger 10 poäng och F ger 0 poäng. Siffervärdet för varje betyg ska multipliceras med det antal gymnasiepoäng som det betyget omfattar, varvid ett betygsvärde erhålls. Det sammanlagda betygsvärdet för alla betyg i de ämnen på de nivåer som ingår i ett fullständigt program ska sedan divideras med 2 400, vilket ger ett jämförelsetal.⁹⁰ Jämförelsetalet blir ett tal mellan 0 och 20.

Vissa nivåer i ämnen från gymnasial utbildning är särskilt meriterande vid urval. Det innebär att efter att jämförelsetalet har räknats ut ska även betyg på sådana särskilt meriterande nivåer tillgodoräknas som meritpoäng. Meriterande nivåer i ämnen är nivåer i ämnen som inte utgör krav för grundläggande behörighet eller särskild behörighet utan utgörs av fördjupning i ämnena moderna språk, svenska teckenspråk för hörande, engelska och matematik.⁹¹ Högst 2,5 meritpoäng får adderas till jämförelsetalet, varav högst 1,5 meritpoäng får avse moderna språk eller ämnet svenskt teckenspråk för hörande, 1,0 meritpoäng får avse engelska och högst 1,5 meritpoäng får avse matematik. Meritpoäng kan tillgodoräknas om eleven uppnått betyget E på de aktuella nivåerna i ämnena.⁹²

4.7 Behörighet och urval till yrkeshögskolan

För att få tillträde till yrkeshögskolan ska de sökande uppfylla kraven för behörighet. Om det är fler behöriga sökande än tillgängliga platser ska ett urval ske.⁹³

4.7.1 Grundläggande behörighet

Grundläggande behörighet har bl.a. den som avlagt en gymnasieexamen i gymnasieskolan eller inom komvux.⁹⁴

⁹⁰ Bilaga 3, högskoleförordningen.

⁹¹ 7 kap. 18 § högskoleförordningen.

⁹² Bilaga 3, högskoleförordningen.

⁹³ 3 kap. 5 § förordning (2009:130) om yrkeshögskolan.

⁹⁴ 3 kap. 1 § förordningen om yrkeshögskolan.

4.7.2 Behörighet i övrigt

För behörighet att antas till en utbildning får det utöver grundläggande behörighet ställas krav på särskilda förkunskaper. Kraven ska vara nödvändiga för att den studerande ska kunna tillgodogöra sig utbildningen och de får avse kunskaper från en eller flera kurser i gymnasieskolans nationella program eller motsvarande kunskaper. Det får utöver krav på kunskaper även ställas sådana villkor som är en förutsättning för utbildningens speciella inriktning eller det yrkesområde som utbildningen förbereder för.⁹⁵ En sökande kan även vara behörig att antas till en utbildning även om denne inte uppfyller kraven för grundläggande behörighet eller andra krav, detta om den sökande bedöms kunna tillgodogöra sig utbildningen och därefter utöva det yrke som utbildningen förbereder för. Högst 20 % av årsplatserna i en utbildning får avsättas för sådana sökande.⁹⁶

4.7.3 Urval

Om antalet platser inom en utbildning är mindre än antalet behöriga sökande får ett urval göras. Vid urvalet ska hänsyn tas till den sökandes möjlighet att tillgodogöra sig utbildningen. Vid urvalet får en eller flera av urvalsgrunderna betyg, särskilt prov, tidigare utbildning och yrkeserfarenhet användas. Vid i övrigt likvärdiga meriter får urval även göras genom lottning.⁹⁷

⁹⁵ 3 kap. 3 § förordningen om yrkeshögskolan.

⁹⁶ 3 kap. 4 § förordningen om yrkeshögskolan.

⁹⁷ 3 kap. 5–6 §§ förordningen om yrkeshögskolan.

5 Fördjupad beskrivning av dagens betygssystem

Kapitlet innehåller först en redogörelse för betygssystemet i Sverige i dag och en tillbakablick över tidigare betygssystem. I denna del redogörs för övergången till målrelaterade betyg och varför det relativa betygssystemet övergavs. Problembilden som beskrivs i utredningens direktiv fördjupas och utvecklas för att ringa in utredningens uppdrag. Därefter följer en beskrivning av hur de nationella provens syfte och funktion ändrats flera gånger sedan de infördes på 1990-talet. I kapitlet ges även en beskrivning av hur standardiserade prov fungerar och varför olika syften leder till motstridiga krav vid provkonstruktionen.

5.1 Tidigare betygssystem i Sverige

Det moderna samhälle som vuxit fram sedan industrialiseringens början har haft och har fortsatt ett växande behov av utbildad arbetskraft. I Sverige infördes folkskolan 1842 och allt fler invånare fick mer utbildning under 1800-talet. Efter andra världskriget väcktes frågan om hur de bäst lämpade eleverna skulle väljas ut för vidare utbildning. Krav ställdes på matchning mellan utbildningsplatser och de bäst lämpade eleverna eller studenterna. Detta lade grunden till betygs- och antagningssystem som skulle säkerställa jämförbarheten mellan elever och studenter; urvalet skulle vila på en rättvis grund och de bäst lämpade skulle få gå vidare till högre utbildning.

5.1.1 De tidiga bokstavsbetygen

Betygen och grunderna för betygssättningen har förändrats över tid. De mest omvälvande förändringarna var skiftena mellan betygssystem såsom övergången från det absoluta betygssystemet med bokstavsbeleg till det relativa betygssystemet med sifferbeleg och så småningom från det relativa betygssystemet till det målrelaterade betygssystemet.

Från 1864 till 1968 fanns den klassiska studentexamen för tillträde till högre utbildning. Där tillämpades ett bokstavsbelegssystem.¹ Den gamla bokstavsbelegsskalan infördes ursprungligen i 1820 års skolordning. Enligt den skulle elevens olika prestationer beleggsättas utifrån en skala A–D. Skalan kom så småningom att nyanseras och utvecklas till ett sjugradigt bokstavsbelegssystem för läroverken. Den användes fram till att sifferbetygen infördes i och med det relativa betygssystemet.

A – Berömlig

a – Med utmärkt beröm godkänd

AB – Med beröm godkänd

Ba – Med nöje godkänd/Icke utan berömd godkänd

B – Godkänd

Bc – Icke fullt godkänd

C – Underkänd²

Fram till början av 1960-talet ansågs betygen vara absoluta, men i slutet av perioden när de användes kom de att standardiseras med prov där vissa fördelningar av betygen angavs. Absoluta beleg innebar att varje belegssteg angav ett visst mått av kunskaper. Däremot fanns det inga belegskriterier eller annan specifikation på vad som krävdes för ett visst beleg. I stället ansågs det finnas en absolut och säker kunskap som skulle överföras till eleverna. Beleggsättningen utgick från de kunskaper som angavs i läroplanen.³ Det fanns endast kortfattade angivelser om hur beleg skulle sättas. Utgångspunkten var dock att höga beleg skulle sättas utifrån kvalitet (djup i kunskaperna) och inte kvantitet (bredd), såvida eleven hade de nödvändiga

¹ Petersson (2010, s. 11–12).

² SOU 1992:86, s. 15–16.

³ Skolverket (2001, s. 17).

kunskaperna i ämnet på en grundläggande nivå.⁴ Till saken hör att utbildning i gymnasier under den här tidsperioden var långt ifrån för alla. I början av 1960-talet var det endast 20 procent av en årskull som påbörjade en gymnasial utbildning.⁵

Studentexamen bestod av såväl skriftliga som muntliga prov. Det gavs skriftliga prov i ämnena svenska, latin, matematik och fysik samt i de moderna språken engelska, tyska och franska. Skrivtiden per ämne var sex timmar bortsett från de moderna språken där den var fyra timmar per ämne. Proven bedömdes av undervisande lärare och en utsedd medbedömare. Uppstod oenighet dem emellan avgjordes bedömningen av skolans rektor. De skriftliga proven genomfördes samtidigt i hela riket efter Skolöverstyrelsens instruktion.⁶

Efter de skriftliga proven genomfördes muntliga prov. Inledningsvis krävdes att eleverna var godkända på de skriftliga proven för att gå upp för muntlig examination, men det kom att ändras med tiden. Det gavs muntliga prov i de obligatoriska ämnena och en elev kunde få gå upp för muntlig examination i sju ämnen om 45 minuter per ämne, vilket dock minskades med tiden (gällde både antalet ämnen och examinationens längd). De sista åren innan studentexamen avskaffades gick eleverna upp i två till fyra ämnen under 10–15 minuter per ämne. De muntliga proven hölls under samma dag. De muntliga examinationerna genomfördes normalt av ämnesansvarig lärare på skolan, men med på förhöret var även av Skolöverstyrelsen särskilt utsedda censorer som vanligen var universitetsprofessorer. Dessa förväntades vara införstådda med läroplanen och läromedlen som användes i gymnasieskolan. Censorerna valde ut vilka elever som skulle gå upp i vilka ämnen en vecka före förhöret. Normalt sett höll sig censorn i bakgrunden, men kunde ta över förhöret och skulle då fullfölja förhöret med eleven. Censors makt bestod i rätten att underkänna en elev. Utgångspunkten för det muntliga förhöret var inte att pröva detaljkunskaper, utan mer av längre redogörelser i valt ämne som kunde liknas vid en vetenskaplig forsknings- och framställningsmetod. Resultatet på den muntliga examen skulle beaktas vid betygssättningen. För en studentexamen skulle eleven ha minst godkänt i de obligatoriska ämnena. Ett underkänt betyg i ett obligatoriskt ämne kunde i vissa fall kom-

⁴ SOU 1992:86, s. 16.

⁵ SOU 2008:27.

⁶ Petersson (2010, s. 20–21).

penseras av goda betyg i andra ämnen; en bedömning som gjordes av lärarna och censorerna. Sådan kompensation krävde att två tredjedelar av de lärare som undervisat eleven under terminen samt minst hälften av censorerna skulle instämma i bedömningen.⁷

En relativt liten andel av eleverna blev underkända på de muntliga examinationerna. Det var till en början cirka fem procent av eleverna som blev underkända på den muntliga examinationen, men i slutet av perioden då studentexamen användes sjönk andelen ytterligare. Då underkändes inte mer än två till fyra procent. Mellan 80 och 90 procent av eleverna klarade sin studentexamen. Denna andel steg under 1960-talet trots att den andel av varje årskull som tog studentexamen ökat kraftigt, vilket resulterade i diskussioner om betygsinflation.⁸

5.1.2 Vägen till ett relativt betygssystem

Under 1940-talet utreddes betygen i en utredning som kom att lägga grunden för det relativa betygssystemet. I den utredningen konstaterade utredaren Frits Wigforss:

Det är sannolikt omöjligt att genom allmänna uttryck så precisera den kvalitativa godhet, som fordras för de olika betygsgraderna, att betygen därigenom kunna bli jämförbara.⁹

Citatet är vanligt förekommande i kritiken av olika betygssystem som bygger på tolkning av mål eller betygs-kriterier. Utgångspunkten var således att det var och är för svårt, om inte omöjligt, att formulera betygs-kriterier som skulle leda till en samstämmig tolkning av betygs-kriterierna och därigenom likvärdiga betyg i riket.

Betygens likvärdighet och behovet av jämförbarhet kom sig av den växande andel elever som ville läsa vidare i realskolan och behovet av att hantera urvalsfrågan gjorde att betygens likvärdighet blev allt viktigare. Rangordning av eleverna utifrån deras förutsättningar att tillgodogöra sig fortsatt utbildning och därigenom betygens likvärdighet blev viktigare än betygens pedagogiska funktioner och information till eleven. Betygen kom i stället för att ges målbeskrivningar för de olika betygsstegen att bestämmas av fasta

⁷ Petersson (2010, s. 39–43).

⁸ Petersson (2010, s. 48).

⁹ SOU 1942:11, s. 53.

fördelningar för hur betygen skulle ges, dvs. relativa betyg. Vägen mot vad som kom att kallas det relativa betygssystemet gick via att bokstavsbetygen standardiserades genom att studentexamensproven standardiserades i efterhand så att vissa fördelningar åstadkoms i betygen.

Det fanns dock en medvetenhet om problemen med relativa betyg. Däribland att de inte på ett tydligt sätt angav vad som utgjorde godkända prestationer och inte heller vad eleverna har för kunskaper i en mer generell mening.¹⁰ När det absoluta betygssystemet övergavs i slutet av 1950-talet för en normering av bokstavsbetygen infördes emellertid en intressant fördelning där tio procent av eleverna skulle ges betygen Bc och C, dvs. icke fullt godkänt betyg och underkänt i den s.k. skrivämnesgruppen bestående av engelska, tyska och matematik.¹¹ Det innebar med andra ord att staten normerade att tio procent av eleverna skulle underkännas i dessa ämnen, ett problem som delvis löstes med den nya betygsskalan 1–5. Betyget ett (1), som sju procent av eleverna skulle ges, definierades inte som ett underkänt betygssteg.

5.1.3 Det relativa betygssystemets utveckling

I och med Lgr 62 infördes det relativa betygssystemet fullt ut och sifferbetyg tillämpades som innebar en betygsskala från 1 till 5 där 1 var det lägsta betyget och 5 det högsta. Betygen skulle ges utifrån fördelningen att 1:or skulle ges till 7 procent av eleverna, 2:or till 24 procent, 3:or till 38 procent, 4:or till 24 procent och 5:or till 7 procent i riket.¹² I den gymnasiala utbildningen infördes de relativa betygen fr.o.m. införandet av en ny läroplan, Lgy 65. Där gavs även exempel på vad som ansågs vara ”ordinära klasser”, ”bra klasser”, ”svaga klasser”, ”homogena klasser” och ”heterogena klasser”.¹³

Antagandet bakom det relativa betygssystemet var att årskohorterna¹⁴ var begåvningsmässigt normalfördelade, vilket då skulle kunna avspeglas i betygsfördelningen. Detta antagande gällde riket som helhet och syftet var inte att följa ovanstående fördelning i

¹⁰ Skolverket (2001, s. 17 och 2016b, s. 8); SOU 1992:86, s. 17–23.

¹¹ Marklund (1987, s. 298–299).

¹² Skolverket (2001, s. 17); SOU 1992:86, s. 17–23; SOU 2020:43, s. 199–201.

¹³ Marklund (1987, s. 298–299).

¹⁴ Samtliga elever i riket som går i en viss årskurs.

varje klass. För betygssättningen inom klasserna utgick lärarna från sitt betygsunderlag. Betygsunderlaget skulle ge stöd för att sätta betyg som återspeglade att eleverna hade tillgodogjort sig undervisningen i ämnet och utvecklat de kunskaper och färdigheter de syftade till. Lärarnas betygssättning skulle framför allt återspegla hur den enskilda elevens kunskaper och färdigheter förhöll sig till övriga elever i klassen, med andra ord att rangordna eleverna. För att kalibrera betygsnivåerna så att betygen blev jämförbara gavs standardprov i grundskolan och centrala prov i gymnasieskolan. Proven skulle ge information till betygssättande lärare om betygsspridning och betygsmedelvärde i respektive klass. Detta skulle sedan ligga till grund för hur lärarna satte betyg i klasserna. Lärarna förväntades således justera de egna betygen utifrån hur väl eleverna som grupp hade presterat på proven. Prov gavs inte i alla ämnen, men även betygsnivåerna i ämnen utan prov skulle normeras av provämnena. Yrkesämnena i gymnasieskolan var dock mindre starkt kopplade till betygsfördelningen på de centrala proven.¹⁵ I läroplanen för gymnasieskolan från år 1970 gavs följande förslag på hur betygssättningen skulle gå till:

Preliminär betygssättning, grundad på prestationerna inom klassen/gruppen.

Jämförelser mellan den preliminära betygsnivån och resultaten i centralt givna prov i ämnen med sådana prov.

Sammanställning av lokal betygsstatistik för diskussion i klasskonferens.

Diskussioner i klasskonferens och eventuella justeringar av betygsnivån med ledning av dessa diskussioner.¹⁶

Initialt var tanken att betygen fick avvika som mest 0,2 betygssteg från provresultatet, men trots det uppstod viss betygsglidning. Det var svårt att veta vilken grupp medelvärdet skulle utgå ifrån, exempelvis när elever bytte program i gymnasieskolan, vilket förändrade gruppens sammansättning och därmed påverkade medelvärdet. En konsekvens blev att det blev enklare att få höga betyg på vissa linjer. Det fanns också lärare som felaktigt tillämpade normalfördelningen i de egna klasserna, vilket resulterade i att ”femmorna” tog slut. Det

¹⁵ Skolöverstyrelsen (1969) och Skolöverstyrelsen (1971).

¹⁶ Skolöverstyrelsen (1971, s. 48).

uppstod också svårigheter med normeringen i ämnen utan prov, t.ex. kunde eleverna på estetiska linjen vara duktiga i sina profilämnen, utan att för den sakens skull vara bra i matematik, svenska och engelska där det gavs centrala prov. Så småningom släpptes den skarpa normeringen. I Lgr 80 angavs att medelbetyget 3 skulle gälla för samtliga elever i riket, men de angivna procentsatserna togs bort för betygen. Standardproven fanns kvar för att stödja betygssättningen.¹⁷ Denna uppmjukning av det *relativa* betygssystemet blev det *normrelaterade* betygssystemet som användes fram till att det *målrelaterade* betygssystemet infördes.

5.1.4 Mot målrelaterade betyg

Kritik och legitimitetsproblem för det relativa betygssystemet uppstod i princip direkt efter införandet, vilket resulterade i att flera utredningar utredde betygen för att hitta ett annat system. Kritiken handlade bl.a. om att betygen inte sa någonting om elevernas nivå på kunskaper i förhållande till läroplanens mål, utan bara om rangordningen i relation till kamraterna. Den handlade även om att den tog bort gränsen mellan godkänt och underkänt, en kritik som främst handlade om gymnasieskolan. Även själva grundantagandet för den relativa betygsskalan kritiserades, dvs. att kunskaper och färdigheter skulle vara normalfördelade. Den kritiken lyftes särskilt i de fall normalfördelningen felaktigt tillämpades på enskilda klasser och ”femmorna tog slut” (dock inte att ”etorna tog slut”). Vidare kritiserades det relativa betygssystemet från vänster utifrån att det ansågs sortera elever efter klass och därmed reproducerade klassamhället. Från höger kritiserades de relativa betygen för att det inte satte kunskaperna i fokus, utan att byråkratiska principer blev överordnade.¹⁸

Betygsfrågan blev en pågående debatt under 1970- och 80-talen och under den tiden diskuterades olika möjliga förändringar i betygssystemet. Förslag fanns om system som kombinerade målstyrning och relativa inslag, där grunden för målformuleringen skulle utgå från en tänkt fördelning. Det innebar konkret att de experter och lärare som preciserade målen skulle formulera dem på ett sätt så att

¹⁷ SOU 2020:43, s. 200–202; Skolverket (2020c, s. 27–28).

¹⁸ SOU 1992:86; SOU 2020:43, s. 23–24 och 202–203; Hultén (2019, s. 59); Marklund (1987, s. 299–302); Andersson (1991).

en viss andel av årskohorten skulle kunna tänkas nå en viss betygsnivå.¹⁹ Vid införandet av målrelaterade betyg under 1990-talet hade dock dessa relativa komponenter släppts och det system som kom att införas byggde på ren målstyrning.

En expertgrupp, som skrev rapporten *Betygens effekter på undervisningen*,²⁰ föreslog en betygsfri skola. Detta kom aldrig att genomföras utan en utredning, Betygsberedningen, tillsattes och kom så småningom att lägga grunden till de målrelaterade betygens införande under 1990-talet. *Betygsberedningen* menade att anledningarna till att de tidigare utredningarna inte hade lett till förändringar i betygssystemet handlade mycket om att de relativa betygen trots sina brister hade fungerat väl för urvalsfunktionen. Det handlade även om att man hade dragit sig för det svåra arbete som krävs för att precisera vad som krävs för de olika betygen.²¹ Dock angavs det i direktivet till *Betygsberedningen* att betygens uppgift skulle ändras från att främst vara till för urval till att ge information till eleverna om deras kunskaper i ämnena. Likaså betonades betygens pedagogiska aspekter.²² Därför blev frågan om betygens likvärdighet underordnad.²³

Betygsberedningen skulle undersöka om högskoleprovet kunde användas för antagning, men de skriver i sitt betänkande att de inte kunde fullgöra uppdraget på grund av att arbetet med att ta fram ett nytt betygssystem upptog tiden. Skolöverstyrelsen hade ett uppdrag att undersöka vilka effekter en ökad användning av högskoleprovet skulle få på gymnasieskolan, men uppdraget blev försenat varför *Betygsberedningen* inte kunde beakta deras slutsatser.²⁴ Urvalsfunktionen tonades således ned mot bakgrund av den bedömning som gjordes under 1990-talet att urvalsfrågan skulle bli mindre avgörande framgent. Denna bedömning grundades på att gymnasieskolan var utbyggd så att det skulle finnas platser till alla elever som ville gå där. Även högskolan hade byggts ut och där sattes även hopp till andra urvalsinstrument såsom högskoleprovet. Dessutom ansåg

¹⁹ Se t.ex. Skolöverstyrelsen (1972).

²⁰ Ds 1990:60.

²¹ Se t.ex. SOU 1992:86, kap. 2 och 3.

²² Dir. 1990:62, s. 4.

²³ I direktivet till *Betygsberedningen* angavs att utredningen skulle ”uppmärksamma vilken betydelse en vidgad användning av högskoleprovet skulle få för arbetet i gymnasieskolan” samt att ”behörighet och urval till högre studier får sedan anpassas till de förutsättningar som ges av betygssystemet i underliggande skolformer”.

²⁴ SOU 1992:86, s. 99.

Betygsberedningen att de målrelaterade betygen var bättre än de relativa betygen i alla avseenden förutom urval.²⁵

I Betygsberedningens betänkande togs brister i det relativa betygssystemet upp. Det handlade om att relativa betyg inte kunde ge återkoppling till elever, föräldrar och arbetsgivare om elevernas kunskaper i ämnena, eftersom det inte finns några kunskapsstandarder formulerade. *Betygsberedningen* menade även att de målrelaterade betygen hade en förtjänst i att de skulle tydliggöra för eleverna vad som krävdes av dem för ett visst betyg. Tydligheten kring målen skulle framför allt vara positiv för elever som hade det svårt i skolan då de gavs bättre chanser att lära sig det som krävdes. *Betygsberedningen* menade att betygen därmed skulle gå från att premiera betygens urvalsfunktion till att bli ett pedagogiskt instrument.²⁶ De målrelaterade betygen ansågs även ha förtjänster rörande resultatuppföljning. Betygen skulle ge en indikation om hur väl en skola eller kommun lyckades med sitt uppdrag att ge eleverna de kunskaper som krävs för godkända betyg och således hur väl de lyckades med sitt uppdrag.²⁷

5.1.5 Antagningssystemet i relation till målrelaterade betyg

Det målrelaterade betygssystemet konstruerades således inte med urvalsfunktionen och betygens likvärdighet som syfte men bedömdes ändå kunna användas för urval. Av propositionen framgår att regeringen var medveten om att de målrelaterade betygen inte var konstruerade för urval, men regeringen bedömde ändå att det under överskådlig tid skulle vara det viktigaste instrumentet för urval samt att konkurrens rådde om många utbildningsplatser på universitet och högskola. Regeringen framhöll även betygens goda prognosförmåga för vidare studier.²⁸ Studierna om betygens prognosförmåga byggde rimligen på studier av de relativa betygen där och då kunde regeringen inte veta hur god prognosförmåga de målrelaterade betygen skulle få. I sitt remissyttrande skrev Verket för högskoleservice (VHS) dels att internationella erfarenheter har visat att betyg är svåra att ersätta som urvalsinstrument, dels att högskole-

²⁵ Skolverket (2020c, s. 12).

²⁶ SOU 1992:86, s. 38–40 och 44–46.

²⁷ Hultén (2019, s. 121 och 125).

²⁸ Prop. 1992/93:250, s. 57–58.

provet såsom det då var utformat inte lämpade sig som enda urvalsinstrument på grund av att olika grupper, däribland kvinnor och provtagare med annat modersmål än svenska, missgynnades av provet.²⁹ Motsvarande resonemang fördes av regeringen i propositionen som låg till grund för grundskolans nya läroplan och betygssystem.³⁰ Betygen kvarstod som urvalsinstrument och precis som många förutsade vid dess införande kom de att bli svåra att få nationellt likvärdiga. I betänkandet *Behörighet och urval – förslag till nya regler för antagning till universitet och högskolor* framgår följande:

Man vet ännu inte hur det nya betygssystemet kommer fungera. Kommer man att kunna hantera de tendenser till betygsinflation som alltid finns. Kan man få en enhetlig bedömningsskala mellan olika lärare och olika skolor. Speciellt svårt kan det bli för kurser som ges på många olika gymnasieprogram. Det sägs också ofta att det är lättare att få höga betyg i en svag klass än i en ”duktig”.³¹

Därutöver lyfts problematiken med att de nya betygen kan kompletteras, dvs. att eleven kan ges ett nytt betyg i en kurs om eleven t.ex. fick IG eller genomgå provning för ett högre betyg. Utredningen konstaterar att på kort sikt fanns inte några alternativ till att använda betygen för urval, eftersom alternativet med högskoleprov hade så stora brister. Betygen valdes således att användas för urval, men utredningen ansåg att det var av vikt att de nya betygens funktion för urval till högre studier följdes upp noggrant för att vid behov göra förändringar i betygssystemet och dess tillämpning vid urval.³²

I propositionen Tillträde till högre utbildning m.m.³³ gavs Högskoleverket tillsammans med Skolverket och Verket för högskole-service i uppdrag att lämna förslag till regeringen hur det nya antagningssystemet skulle fungera.³⁴ Där hanterades även den angränsande frågan om vilka betyg som skulle ligga till grund för urval. I betänkandena *Behörighet och urval*³⁵ respektive *Allmän behörighet för högskolestudier*³⁶ lyftes förutom de nya betygens möjlighet att bli likvärdiga även problematiken att studenterna som har gått i den nya gymnasieskolan skulle komma att ha spretigare utbildningar med

²⁹ Prop. 1992/93:220, s. 77.

³⁰ Prop. 1992/93:220, s. 75–76.

³¹ SOU 1995:71, s. 74–75.

³² SOU 1995:71.

³³ Prop. 1995/96:184.

³⁴ Prop. 1995/96:184 och Högskoleverket (1996).

³⁵ SOU 1995:41.

³⁶ SOU 1995:71.

sig från gymnasieskolan. Det handlade dels om kursutformningen i den nya gymnasieskolan, snarare än ämnesbetyg, dels om att olika elever hade med sig väldigt olika kurser med varierande svårighetsgrad. Detta skapade dels frågor om hur behörighetsreglerna för tillträde till högre utbildning skulle utformas, dels hur beräkningsgrunden för meritvärdet skulle se ut. Högskoleverket föreslog att gymnasiebetygen skulle ges ett siffervärde där Icke godkänd gavs 0, Godkänd 10, Väl godkänd 15 och Mycket väl godkänd 20 poäng. Siffervärdet skulle multipliceras med kursens omfattning uttryckt i gymnasiepoäng och summan dividerades sedan med lästa poäng i utbildningen.³⁷ I betänkandet *Behörighet och urval* hade det diskuterats huruvida samtliga lästa kurser skulle ingå vid meritvärdesberäkningen. I betänkandet presenterades tre tänkbara modeller: (1) att ta med alla kurser som har lästs, (2) ta med de kurser som är gemensamma för samtliga sökanden till den berörda utbildningen (dvs. de kurser som ingår i allmän och särskild behörighet) och (3) de kurser som krävs för behörighetskrav samt ytterligare kurser som bedöms relevanta för den sökta utbildningen.³⁸ Den modell som valdes blev således den där samtliga poäng används för meritvärdesberäkningen. Högskoleverket påpekade att den modellen:

kan i och för sig innebära att vissa ”icke-relevanta” kurser räknas in i jämförelsetalet [...] allt som en elev görs tillmäts någon form av värde m.a.o. att bredden i den gymnasiala utbildningen premieras.³⁹

Den valda beräkningsmodellen har således både för- och nackdelar. Allting eleven har gjort väger lika tungt oaktat vilket ämne det är såvida poängomfattningen är densamma.

5.1.6 Transparens och målpuppfyllelse

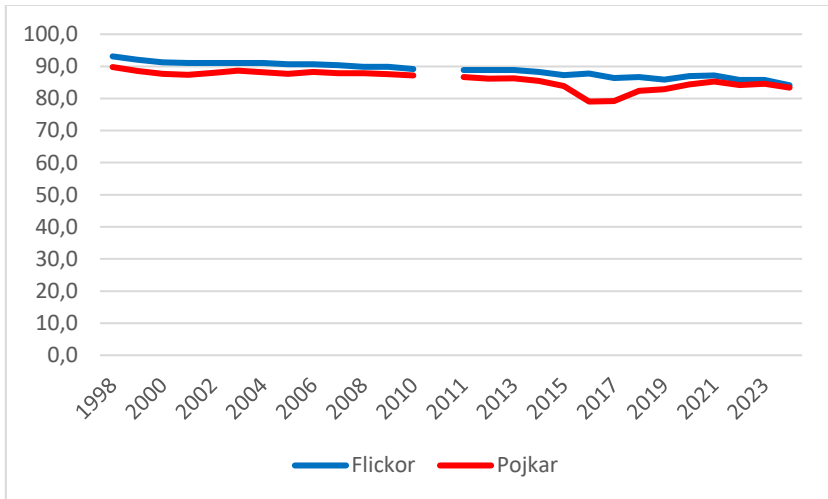
En fördel som tidigt tillskrevs det målrelaterade betygssystemet när det infördes var dess tydlighet. Det antogs att tydliga mål skulle leda till ökad målpuppfyllelse. Snarare har vi sett en relativt hög andel elever som inte har blivit behöriga till nationella program i gymnasieskolan över tid bland svenskfödda elever.

³⁷ Högskoleverket (1996, s. 20–22).

³⁸ SOU 1995:71, s. 77.

³⁹ Högskoleverket (1996, s. 22).

Figur 5.1 Andel elever som är behöriga till gymnasieskolans nationella program, flickor och pojkar, vårterminerna 1998–2023



Källa: Skolverket, Grundskolan, Betyg årskurs 9, tabell 1C för läsåren 2018/19–2022/23.

Nivån på andelen underkända betyg tycks ha permanentats en relativt konstant nivå över tid trots fortbildningsinsatser och skolutvecklingsinsatser (se figur 5.1). En jämförelse med de relativa betygen visar att andelen underkända motsvarar en nivå som sattes för betygen 1 och till viss del även betyget 2. I matematik har andelen underkända legat på samma nivå som betyget 1 och en bit in på betyget 2 i t.ex. matematik (se figur 5.2).⁴⁰

⁴⁰ Arensmeier (2019).

Figur 5.2 Ämnesvis jämförelse av ej godkänt och relation till föregående system

Andelen som ej nått målen (EUM) i G-MVG-systemet och andelen ej E-A i F-A-systemet. Dvs. streck och underkänt räknas samman

Ämnen	Andel EUM 1998-2000	I relation till 1-5 (1997)	Andel ej E-A 2013-15**	I relation till G-MVG (2010-12)
<i>Engelska, svenska, moderna språk (MS)</i>	Sve, ca 4-5% MS ca 4-6% Eng ca 6-7%	Alla betyg 1 (streck, AS), plus ca 5% betyg 2 1997* i engelska, svenska Alla betyg 1 (streck, AS), plus 15% av betyg 2 1997 i moderna språk	Sve ca 4% MS ca 4-5% Eng ca 7-8%	Liknande till viss minskningstendens i moderna språk
<i>Estetiska ämnen</i>	Ca 4-8 % (högst idr)	Alla betyg 1 (streck, AS), plus 15-25% av betyg 2 1997 (idrott något högre)	Ca 5-9% (högst idr)	Liknande till viss ökningstendens
<i>SO-ämnena</i>	Ca 7-9%	Alla betyg 1 (streck, AS), plus 10-20% av betyg 2 1997	Ca 8-9%	Liknande
<i>Matematik</i> NO: <i>biologi, teknik</i>	Te ca 6-7% Ma ca 6-8% Bi ca 8-10%	Alla betyg 1 (streck, AS), plus uppemot 10% betyg 2 1997* i matematik Alla betyg 1 (streck, AS), plus 15-25% av betyg 2 1997 i NO-ämnena	Te ca 7-8% Bi ca 9-10% Ma ca 9-11%	Liknande till viss ökningstendens
<i>NO: fysik, kemi</i>	Ca 9-11%		Ca 11-12%	Liknande
<i>SVA</i>	Ca 21-25% (ökande)	Alla betyg 1 (streck, AS), plus 70-90 procent av betyg 2 1997	Ca 31-37% (ökande)	Hopp uppåt och sedan ökning

* Endast en förhållandevis liten andel elever lästa matematik/engelska utan kursindelning.

** Ären närmast därefter påverkas andelen F-betyg, streck och AS märkbart av ett stort tillskott av nyanlända elever i högstadietiden.

Anm. Sve är en förkortning för svenska, Sva för svenska som andraspråk, MS för moderna språk, EUM för ej uppnått målen.

Källa: Figuren kommer från Arensmeier (2019).

De mål- och kunskapsrelaterade betygen verkar inte ha bidragit till den ökade måluppfyllelse över tid som läroplanskonstruktörerna på 1990-talet tänkte sig. Den andra frågan rör de målrelaterade betygens tydlighet, vilket var ett viktigt skäl för dess införande verkar inte heller ha infriats. Det har snarare visat sig svårt för lärarna att förklara betygskriterier och kunskapskrav för elever. Snarare leder det till andra problem när betygskriterier eller kunskapskrav blir tydliga, t.ex. riskerar dessa att styra undervisningen på bekostnad av ämnenas syfte och innehåll.⁴¹ Läraren kan hjälpligt förklara för eleverna vad de ska utveckla för kunskaper inom ämnen. De kan även förklara vilka kunskaper som är relevanta i ämnet utifrån syftet och det centrala innehållet samt den undervisning som har bedrivits. Kriterierna pekar i sin tur ut vilka aspekter av elevernas kunskaper som läraren ska bedöma, vilket också är möjligt för lärarna att förklara. Det är dock svårare att förklara vad som krävs för de olika betygsstegen oavsett om det uttrycks som enkla, utvecklade respektive välutvecklade resonemang eller som förstå, jämföra och utveckla

⁴¹ Bilaga till SOU 2020:43, s. 13–15.

till något nytt. Detta trots att det har varit ett viktigt argument för det målrelaterade betygssystemet att det ska vara enkelt att förklara vad eleverna ska göra för ett visst betyg.

Det vore enkelt att tala om för en elev att det du ska lära dig nu är att systematisera och klassificera växter, ju bättre du kan systematiken och ju fler växter du kan desto bättre/högre betyg. Det vore till och med mycket tydligt att kvantifiera enklare kunskaper såsom för ett A ska du kunna så här många x. Det är dock svårare att beskriva kvalitet kvantitativt när man kommer till att bedöma kvaliteten på en text eftersom risken ökar att det inte är ämneskunskaper som bedöms.

Det är svårt som lärare att besvara den vanliga frågan: ”Vad ska jag göra för ett A?”. Frågan kan dock betraktas som felställd eftersom kunskapsutveckling inte handlar om att göra, utan om att kunna. Vad elever visar i bedömningssituationer kan betyda olika saker samtidigt och läraren kan inte alltid specificera att utförandet av en specifik handling är ett bevis för att eleven kan något. Att elevens kunskapsnivå bäst kan beskrivas genom betyget A är något som läraren bedömer genom att eleven har djup och bredd i sina kunskaper på en hög nivå.⁴²

Kvaliteten sitter inte enbart i vad elever utför, utan också i de bakomliggande kunskaper som används och hur väl dessa kommer till användning. Elever behöver fördjupa sina ämneskunskaper, lära sig så många aspekter av ämnet som möjligt och kunna använda sina kunskaper för att förstå samband, göra jämförelser och syntetisera. Lärare kan ge exempel på vad som utgör kvalitet i t.ex. en elevtext, men det i sig innebär inte att eleven utvecklar de kunskaper som krävs för att själv kunna lära sig att skriva texter av samma kvalitet. För detta kan krävas såväl ämnesundervisning som att eleven läser skönlitteratur, facklitteratur, övar på skrivregler, sätter sig in i ett ämne och sedan genom undervisningen lär sig att skriva bättre texter. Det är svårt att förstå vad det är att kunna det man ännu inte kan.

Sammanfattningsvis innebär det målrelaterade betygssystemet inte att det är enkelt och transparent för eleven varför ett visst

⁴² Metoder som byggde på detta har kritiserats av bl.a. den tidigare Myndigheten för skolutveckling (2006, s. 64): ”Institutet för individanpassning utvecklade ett program som innebär att eleverna ägnade den största delen av undervisningen åt individuella studier. Man förordade en undervisning som byggde på elevens eget arbete med grundkurser och önskekurser och att eleven i förväg bestämde sig för en betygsnivå och arbetsuppgifter i förhållande till det valda betyget. Ideologin bakom sättet att arbeta byggde bland annat på tankar om att ingen kan lära någon annan något.”

betyg satts eller vad eleven ska göra för ett visst betyg. Tanken är förstås lockande att genom tydligt tala om vad eleverna ska kunna så kommer de att lära sig det eller i efterhand kunna redogöra i detalj varför ett visst betyg sattes. Denna svårighet kan belysas på olika sätt. Ett exempel på de problem som tydliga mål kan innebära ges i en avhandling som undersöker hur lärare pratar om och genomför kursplanemålen i en mål- och resultatstyrd skola:

Talet om tydliga mål förutsätter dessutom att lärare har en gemensam syn på vad ett konkretiserat och tydligt mål är. Studien visar att vare sig mål eller kunskapskrav låter sig inordnas i sådana former att de lätt kan kommuniceras till eleverna. Kunskapskraven visade sig vara allt annat än tydliga för lärarna när de började skrpa på ytan av kursplanens formulerade innehåll. Lärarna i studien använder ibland ett visst språkbruk, som möjligen kan ses inspirerat av styrningsformen, där tydlighet kring kursplanemål återkommer. Det skulle kunna innebära att fokus tas från en nödvändig ämnesfördjupning som lärare behöver. Genom den här studiens resultat menar jag att sättet att beskriva kursplanens ämnesinnehåll som oproblematiserat och redo att överföras till eleverna i tydliga formuleringar faller[.]⁴³

Transparens och tydlighet för eleven måste finnas någon annanstans i läroplanen. Det bör bestå i att eleverna ska kunna förstå vad ämnet handlar om i en viss årkurs och vad undervisningen syftar till, dvs. vilka ämneskunskaper de ska få med sig. Svaret på frågan vad en elev ska göra för ett högre betyg är att studera mer, skaffa sig bredare och djupare kunskaper inom olika aspekter av ämnet. I ämnet historia kan det t.ex. vara aspekter som referensramskunskap (årtal, aktörer, händelser, skeenden, förändringsprocesser) och källkritik (kunna ställa frågor om källmaterial). Eleven behöver få reda på vad som ska utvecklas för att få högre betyg, men behöver inte förstå mer än att betyget A innebär att man utvecklat detta mer än för betyget B.

5.1.7 Stödsystemet bidrar till betygens bristande likvärdighet

En mindre skarp regel för att uppnå godkänt betyg och bli behörig för fortsatta studier skapar mindre risk för att stödregelverket, såsom det är utformat, bygger in incitament att sätta för höga betyg i relation till elevers kunskaper. En betygsskala där eleven ges F och

⁴³ Florin Sädbom (2015, s. 254).

därmed 0 poäng får väldigt stora konsekvenser för eleven, eftersom det skapar incitament att leta belägg för att eleverna på marginalen kan ges ett godkänt betyg. Skolverket har visat att det finns stor olikvärdighet i bedömning där många elever, särskilt vid godkäntgränsen, ges ett oförtjänt högt betyg.⁴⁴ Det gäller exempelvis elever som ges s.k. snäll-E trots bristande kunskaper. Det har visat sig att snäll-E sätts i slutet av terminen efter en kort tids intensivt stöd, efter att de nationella proven har genomförts, men också efter lovskola. Skolverket har också kunnat visa att elever som har getts godkänt betyg i lovskola tenderar att ha en lägre examensfrekvens från gymnasieskolan än elever som hade betyget E från årskurs 9 i grundskolan.⁴⁵ Med en sammantagen betygssättningsprincip och när poäng kan ges för betyg för mindre än godtagbara kunskaper minskar incitamenten att pressa elever över gränserna.

I flera rapporter framgår det att lärarna känner till att elever har bristande kunskaper. Skolverkets statistik visar även att hälften av eleverna som hade F i ett ämne i årskurs 6 fortfarande hade F i ämnet i årskurs 9.⁴⁶ Antingen handlar det om att skolan inte anslår de resurser som krävs för att ge eleverna ändamålsenligt stöd, alternativt är det inte en rimlig förväntan att alla elever ska uppfylla de kriterier som ställts upp för de godkända betygen.

Stödsystemet är utformat på ett sådant sätt att det är skolornas ansvar att tillse att eleven kommer över godkäntgränsen. Att en elev har låga kunskaper i ett ämne accepteras inte i systemet, vilket skapar incitament att sätta godkända betyg även när eleverna har bristfälliga kunskaper. F-betyg innebär ett misslyckande för skolan avseende den undervisning som har bedrivits och det stöd som har getts om en elev inte kan få ett godkänt betyg. Samtidigt är stöd resurskrävande, inte enbart själva stödet utan administrationen för stödet, och i många fall för sent att sätta in i slutet av högstadiet. Det handlar inte sällan om elever som har haft F under flera år och därmed har en låg generell kunskapsnivå i ämnet. Det är inte alltid rimligt att sådana kunskapsbrister kan repareras på kort tid, men kravet på godkända betyg i kombination med en skarp, icke-kompensatorisk regel för antagning till gymnasieskolan, resulterar i att eleven ges ett godkänt betyg trots bristande kunskaper.

⁴⁴ Skolverket (2022a).

⁴⁵ Skolverket (2022d, s. 54–55).

⁴⁶ Se t.ex. Skolverket (2017b, 2023d).

Vårt förslag innebär, i enlighet med direktivet som föreskriver att nationella prov ska ges ökad betydelse för likvärdigheten i betygssättning, att fler elever beräknas få underkända betyg om inte samtidiga åtgärder vidtas.

5.2 Prövning

Vår sammantagna bild av prövningsregelverket är att det finns många frågetecken kring dess tillämpning. Det vore därför rimligt att låta någon av skolmyndigheterna utvärdera prövningsinstrumentet noggrannare och eventuellt tillsätta en utredning för att se över detta i relation till de förslag som läggs i detta betänkande.

Ett problem med dagens regelverk för prövning är att elever i grundskolan kan använda prövning som en chans att få högre betyg redan innan ett ämne har avslutats. Lärare behöver då utforma prövningar till elever som ändå kommer att ges ett slutbetyg i ämnet längre fram. En elev som inte är nöjd med betyget efter prövning kan fortsätta att läsa ämnet för att få ett nytt, förhoppningsvis högre betyg. Detta är inte en rimlig ordning. Prövning bör företrädesvis fungera som ett verktyg för den elev som av särskilda skäl har kunskaper sedan tidigare och genom prövning kan få en effektivare och mer ändamålsenlig studieplan.

En elev i gymnasieskolan har rätt att gå om en nivå i ett ämne om eleven inte fått godkänt. Prövning används dock inom gymnasieskolan som ett alternativ till att eleven läser om nivån.

Möjligheten till meritvärdeskomplettering är i teorin stängd i gymnasieskolan, men elever genomför emellanåt prövning på andra skolenheter och i komvux. Det saknas sammanställningar av förekomst av prövning på nationell nivå. I kontakter med Skolverket och Sveriges Kommuner och Regioner (SKR) uppger båda att de inte har någon aktuell statistik på området.

Resultaten från en enkät som Sveriges Lärare har låtit genomföra under hösten 2024 ger oss som ett av få underlag en bild av lärares erfarenheter av genomförande av prövning.⁴⁷ Den sammantagna bilden är att prövningsinstrumentet är behäftat med problem. Betygssättning ska, oaktat om det sker efter undervisningen eller genom prövning för betyg, vara rättssäker. Enkäten pekar på en

⁴⁷ Bilaga 9.

situation där förhållandevis många lärare pekar på brister i organisation och genomförande med i allt för många fall ett relativt begränsat betygsunderlag.

5.2.1 Lärare med erfarenhet av prövning i grundskolan

Det är 30 % av respondenterna som undervisar i högstadiet i grundskolan som uppger att de har varit involverade i prövningar. De flesta lärarna har satt ett till tre betyg efter prövning. De flesta prövningar i grundskolan genomförs efter lovskolan eller löpande under läsåret. Få respondenter uppger att deras grundskolor har särskilda prövningsperioder.

Det vanligaste skälet till att elever genomgår prövning för betyg är att de har fått F i betyg. En av tio respondenter har haft elever som prövat för att få ett högre betyg än E och något fler, knappt en femtedel, har haft elever som prövar i ett ämne de sedan tidigare inte har betyg i. Var tionde respondent har arbetat med prövningar för betyg i ämnen som eleven egentligen inte ska läsa.

Prövningar ska genomföras på hela ämnet, dvs. eleven ska kunna få visa kunskaper i relation till hela betygsskalan och i hela ämnet i relation till betygskriterierna.⁴⁸ En tredjedel av lärarna har genomfört prövningar baserat på enstaka prov (muntliga, skriftliga eller praktiska). Drygt hälften uppger att de har låtit elever göra flera prov för att pröva. Sex av tio uppger att de har använt gamla nationella prov. En knapp femtedel anger ”annat” som svar på frågan om vilka metoder de har tillämpat och exemplifierar med inlämnade texter, arbetsprov och redovisningar. På påstående om prövningar alltid görs på hela ämnet håller drygt hälften helt eller delvis med. Det innebär att nästan 40 % tar helt eller delvis avstånd från påståendet. Endast en tiondel av respondenterna instämmer helt i påståendet att prövningarna ger en korrekt bedömning av elevernas kunskaper. Lika få instämmer i påståendet att organisationen kring prövning fungerar bra.

⁴⁸ Skolverket (2022a).

5.2.2 Lärare med erfarenhet av prövning i gymnasieskolan

För gymnasieskolan redovisas resultatet uppdelat mellan lärare som undervisar i allmänna ämnen och yrkesämnena. De övergripande tendenserna kring hur respondenterna ser på organisationen kring prövning eller prövningsinstrumentets tillförlitlighet är likartade. I gymnasieskolan är nationella prov dock ett mindre vanligt underlag, vilket förmodligen är en konsekvens av att få ämnen där har nationella prov. Tendensen är att lärarna i gymnasieskolan i högre utsträckning grundar sina prövningar på fler underlag än lärarna i grundskolan. Det tycks dock inte vara några större skillnader i hur korrekta bedömningar lärarna anser att prövningarna ger av elevernas kunskaper. Yrkeslärarna är något mer negativa än lärare i allmänna ämnen och grundskollärare.

Hur prövningarna organiseras tycks inte heller skilja sig så mycket åt, utan den största skillnaden är att knappt hälften av lärarna svarar att prövningsperioder används i gymnasieskolan. Lärarna i gymnasieskolan anger att de har genomfört fler prövningar läsåret 2023/24 än lärarna i grundskolan; flest prövningar rapporteras ha skett i yrkesämnena. I yrkesämnena tycks den överväldigande majoriteten (98 %) av prövningarna genomföras på grund av att eleven har fått F. I allmänna ämnen är det 36 % av prövningarna som handlar om ämnen som eleverna inte har läst, 9 % genomför prövning i ämnen de inte ska läsa och 11 % vill få högre betyg än E. De två sistnämnda svaren är något svårtolkade för gymnasieskolans vidkommande, eftersom det inte är i enlighet med regelverket. Ett ämne går normalt sett inte att pröva i om eleven har ett godkänt betyg, inte heller ska eleven kunna pröva ämnen som inte ingår i elevens studieplan.⁴⁹

Elever i gymnasieskolan kan i dag enbart genomgå prövning i ämnen som ingår i elevens individuella studieplan och där eleven inte sedan tidigare har ett godkänt betyg. Med utredningens förslag till betygsskala 1–10 och nya behörighetsregler kommer inte behörighet att avgöras av ett specifikt betygssteg i särskilda ämnen.⁵⁰ Elever som har 0 eller streck, dvs. när betyg inte kunnat sättas på grund av att betygsunderlag saknades till följd av elevs frånvaro, kan däremot behöva gå om nivån i ämnet. Ämnesbetygskonstruk-

⁴⁹ Kapitel 14.

⁵⁰ Kapitel 9 och 15,

tionen innebär att en elev som läser överliggande nivå i samma ämne kan ges ett betyg i överliggande nivå och därmed få poängen även i underliggande nivå. Därför bör behovet av prövning minska till följd av ämnesbetygsreformen och än mer till följd av den föreslagna betygsskalans konstruktion och den föreslagna behörighetsregleringen. Elever i gymnasieskolan kommer troligtvis endast i undantagsfall att genomgå prövning för betyg i ämnen som de ska läsa i gymnasieskolan och i så fall bara om det finns någon speciell anledning för det. Incitamenten för detta minskar dock med kalibrering av betygen.

Behovet kan komma att ändras i och med ämnesbetygsreformen, vilket innebär att prövningar och repetition av kurser kan komma att minska i omfattning. I kombination med utredningens förslag att behörighet inte avgörs av betygssteg i särskilda ämnen minskar behovet ytterligare.

Kalibrering av betygsvärden bedöms därmed minska incitamentet att genomföra prövning.⁵¹ Det handlar dels om att det inte är fördelaktigt för eleverna att avsluta ämnen i förtid, eftersom de ska genomföra slutprov i flera ämnen, dels om att kalibreringen väntas få en återhållande effekt på benägenheten att genomgå prövning för betyg för den som är elev i grundskolan eller gymnasieskolan. Även om ett enskilt betyg som en elev höjer kan påverka det kalibrerade betygsvärdet så blir genomslaget mindre, särskilt som betygen dessutom sätts på en skala 1–10.

I gymnasieskolan väntas ämnesbetygsreformen innebära att behovet av att gå om eller genomgå prövning för betyg i ämnen och nivåer minskar till följd av att ett godkänt betyg i överliggande nivå ersätter tidigare F-betyg. Med en betygsskala 1–10 kommer dessutom en elev med låga kunskaper i ett ämne att kunna ges ett lågt betyg, men ändå ett betyg.

5.2.3 Prövning i komvux

Även för komvux saknas det sammanställningar av förekomst av prövning på nationell nivå. Därför har vi bett om information från Göteborg och Malmö kommuners särskilda prövningsenheter.

⁵¹ Kalibrering beskrivs närmare i kapitel 8.

I Göteborg ansvarar kommunens centrala enhet för alla provningar inklusive gymnasieskolornas. De senare kan alltså hänvisa elever som vill pröva i ett ämne till kommunen och eleven får anmäla sig till ett provdatum och komma till någon av kommunens sju provningslokaler. Mycket få av provningarna under år 2023 var sådana hänvisningar, vilket innebär att gymnasieskolorna själva sannolikt hanterar en hel del provningar för elever som fått underkända betyg. Resterande centrala provningar, drygt 3 000, var avgiftsbelagda provningar. En tredjedel var i matematik, följt av 15 % i moderna språk eller modersmål och 14 % i NO-ämnena. En grov uppskattning är att knappt 20 % av provningarna gjordes i ämnena som inte, med våra förslag, föreslås ha nationella prov eftersom de inte används för behörighet. Av Göteborgs katalog framgår möjligheten att pröva i cirka 200 kurser varav majoriteten är språk och yrkesämnena.⁵² Ungefär en fjärdedel är ämnena som i dagläget har nationella prov. I flera matematikkurser erbjuds fyra provningstillfällen under våren 2024 medan det i andra ämnena finns färre provdatum.

Även Malmös provningsenhet, som inte kunnat sammanställa information på ämnesnivå, tar ut avgift för samtliga provningar där detta är möjligt, men uppger att cirka 17 % av provningarna läsåret 2023/24 var rättighetsbaserade, dvs. avgiftsfria för eleven. Malmös provningsverksamhet är inte fullt lika centraliserad som i Göteborg. Gymnasieelever hänvisas alltid till sina egna skolor vid behov av provning. Övriga anmäler sig till kommunen som erbjuder ett visst utbud av provningar, men i andra fall, såsom för samtliga moderna språk, undersöks om någon kommunal gymnasieskola i Malmö kan erbjuda provning i kursen. Om inte detta går hänvisas den studerande till att kontakta andra kommuner och fråga om de erbjuder provning i den kurs som önskas.⁵³ Malmö erbjuder tre–fyra provningsperioder per år och den som vill pröva behöver anmäla sig en dryg månad i förväg.

Det är tydligt att provning redan i dag vanligen sker under särskilda tillfällen och perioder och dessa är inte alltid synkroniserade med ansökningstiden till högskolan. Även våra undersökningar av

⁵² Göteborgs stad (u.å.).

⁵³ Malmö stad (u.å.).

hur det ser ut i Stockholm och några mindre kommuner bekräftar att prövning kräver stor framförhållning och god planeringsförmåga.⁵⁴

5.3 Effekter av att dagens betyg inte är likvärdiga

Rapporter från Skolverket och Riksrevisionens granskning *Statens insatser för likvärdig betygssättning* bekräftar den övergripande problembild som beskrivs i utredningsdirektivet.⁵⁵ Det handlar dels om betygens bristande likvärdighet, dels om betygsinflation/betygsdeflation. Betygens bristande likvärdighet innebär att ett visst betyg inte står för samma nivå på elevens kunskaper i olika klasser och skolor. Lärares bedömning av elevernas kunskaper inom klasser/undervisningsgrupper fungerar relativt väl, men jämförbarheten mellan olika skolors betygssättning brister.

När betygen står för olika kunskaper beroende på vilken skola en elev går på uppstår bristande likvärdighet *inom* en årskull. Om betygen minskar i värde över tid i alla skolor uppstår bristande likvärdighet *mellan* årskullar så att tidigare årskullar missgynnas i förhållande till senare. Det är alltså fullt möjligt att ett skolsystem uppvisar bristande likvärdighet *mellan* skolor utan att det finns någon betygsinflation. Det är också fullt möjligt att ett skolsystem är likvärdigt *mellan* skolor varje enskilt år, men med betygsinflation (från år till år) som är lika stor på alla skolor leder det till bristande likvärdighet *mellan* årskullar.

I tabell 5.1 framgår skillnader mellan provbetyg och kursbetyg i en kurs i matematik på två skolor. Om alla skolor i riket hade agerat som en av skolorna (oaktat skola A eller skola B) hade betygen varit likvärdiga. Betygens bristande likvärdighet innebär dock att eleverna som gått på skola B får en fördel jämfört med eleverna på skola A trots samma prestationsnivå på det nationella provet. Det går inte, i dagens system, att säga att den ena skolan gör rätt och

⁵⁴ Stockholms stad (2024). Några exempel från andra kommuner: Sollefteå: "Prövning genomförs vid vissa fastställda datum under året och för vissa kurser." Två prövningsdatum erbjuds våren 2024, (Sollefteå kommun 2024); Bjuv: Fyra prövningsperioder under 2024 och en studerande får endast pröva i två kurser per period, (Bjuvs kommun 2024). Motala: Inga fasta provtillfällen för fastställda kurser/ämnen. Intresseanmälan om prövning görs till kommunen i början av terminen. "När du skickat in blanketten tar skolan beslut om prövningen kan genomföras", (Motala kommun 2024). Det förekommer också att information om rätten till prövning saknas på kommuners hemsidor och att anordnare av prövning uppger att antalet platser är begränsat per prövningstillfälle.

⁵⁵ Se t.ex. SNS (2014), Skolverket (2007a, 2019a, 2020a, 2020b, 2020c) och Riksrevisionen (2022).

den andra gör fel. Däremot indikerar det en olikvärdig betygssättning mellan de två skolorna, oavsett vilken skola som tolkat betygskriterierna ”rätt” eller ”fel”.

Tabell 5.1 Exempel på skillnaden mellan provbetyg och kursbetyg, Matematik 1b vårterminen 2016

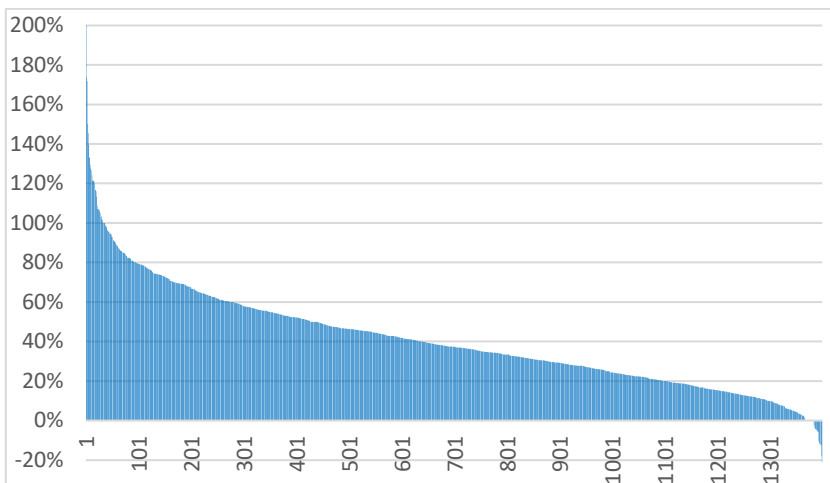
	Prov- betyg	Kurs- betyg	Rankning- placering provbetyg	Rankning- placering kursbetyg	Skillnad kursbetyg/provbetyg (betygssteg)			
					0	1	2	3
Skola A	10,54	11	224/440*	291/440*	0,86	0,14	0	0
Skola B	10,53	14,1	225/440*	24/440*	0,18	0,53	0,26	0,03

*Rankningen baseras på de 440 skolor med minst 15 elever per skola som deltog i Matematik 1b, vårterminen 2016.

Källa: Skolverket.

Uttrycket betygsinflation används ibland slarvigt när det egentligen är glädjebetyg som avses, dvs. att eleven får ett högre betyg än dess kunskaper föranleder. Skola B sätter förmodligen glädjebetyg och effekten blir bristande likvärdighet.

Figur 5.3 Skolskillnader i betygssättning i matematik i grundskolan 2015, uttryckt som nettoavvikelsen mellan slutbetyg och provbetyg för respektive skola



Anm. Varje skolas nettoavvikelse representeras av en stapel (1 399 skolor/staplar). Skolorna är rangordnade efter deras nettoavvikelse så att skolor med högst nettoavvikelse är placerade längst till vänster på den horisontella axeln. På X-axeln representerar varje stapel en skola. På Y-axeln redovisas varje skolas nettoavvikelse.

Källa: Skolverket.

I figur 5.3 visas att problemet med olikvärdig betygssättning är ett systemproblem och inte begränsar sig till enstaka skolor. Figuren visar samtliga 1 399 skolors genomsnittliga avvikelse mellan slutbetyg och provbetyg, den s.k. nettoavvikelsen, för matematik i årskurs 9. Det som framför allt indikerar olikvärdig betygssättning är inte att den stora majoriteten av skolor uppvisar en positiv avvikelse mellan betyg och provbetyg, utan att avvikelserna *varierar* från + 200 procent (vilket kan tolkas som att eleverna på den skolan i genomsnitt fick två betygssteg *högre* slutbetyg än provbetyg) till - 23 procent (23 procent av eleverna fick ett steg *lägre* slutbetyg än provbetyg och övriga elever fick samma slutbetyg som provbetyg). Till saken hör att detta är nationella prov som har bedömts lokalt på skolorna, vilket troligen gör att avvikelsen underskattas.

Det finns indikationer på förekomsten av betygsinflation, framför allt när betygen jämförs med internationella studier. Detta gäller främst under 00-talet och början av 10-talet för att sedan mattas av.⁵⁶

⁵⁶ Skolverket (2024g).

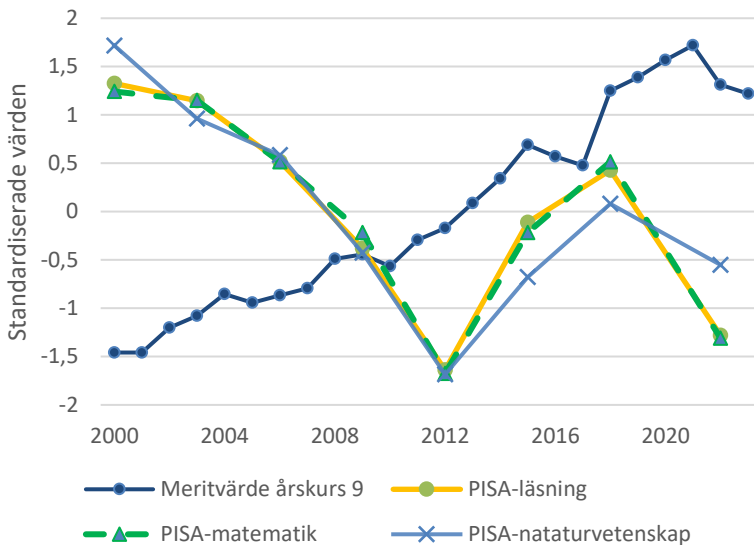
Figur 5.4 visar att betygsnivåerna har ökat kontinuerligt sedan det målrelaterade betygssystemets införande t.o.m. pandemiären. Därefter ser vi en nedgång. Under samma period faller Sveriges resultat i de internationella studierna (ILSA) t.o.m. 2012, därefter ökar de igen.

Skolverket har jämfört sambandet mellan betyg och TIMSS-resultat i TIMSS 2023 och TIMSS 2015. De notera att varje betygssteg i ämnet matematik är värt fler TIMSS-poäng 2024 jämfört med 2016 (de år då TIMSS-eleverna gick ut årskurs 9). Detta gäller dock enbart för matematikbetyget. Motsvarande förändring i sambandet återfinns inte i naturvetenskap. Där tycks TIMSS-poängen inte ha förändrats mellan mätningarna.⁵⁷ Inom det samhällsvetenskapliga fältet finns studien ICCS, i vilken Sverige har presterat mycket bra, dock är tidsserien för kort för att kunna jämföra med betygen över motsvarande period.⁵⁸ Det går således inte att dra några generella slutsatser från dessa resultat, som bara gäller ett ämne och mellan två enskilda mätpunkter, om att betygsinflationen stannat av och kanske till och med övergått i betygsdeflation. En viktig slutsats är däremot att kraven för ett visst betyg i ett visst ämne inte kan antas vara konstant över tid, trots att betygskriterierna är desamma. Detta förstärker bilden av att dagens betygssystem inte bara har problem med likvärdighet inom en årskull utan även mellan årskullar.

⁵⁷ Skolverket (2024g).

⁵⁸ Skolverket (2023e).

Figur 5.4 Standardiserade värden – internationella kunskapsmätningar och meritvärden i årskurs 9



Källa: Skolverket.

5.3.1 Olikvärdiga betyg påverkar tillträde till utbildning

Betygens olikvärdighet medför att individer inte konkurrerar om utbildningsplatser på en rättvis grund. Vid antagning till gymnasieskolan konkurrerar främst elever från en och samma årskohort med varandra om gymnasieplatser. Det är en konsekvens av att majoriteten elever söker direkt från årskurs 9 till gymnasieskolan. Elever konkurrerar då främst lokalt inom kommunen eller regionen. I praktiken betyder det att betygen i årskurs 9 primärt behöver vara likvärdiga inom ett och samma år.

Vid antagning till högre utbildning söker personer ur många årskohorter samtidigt. Spridningen varierar mellan olika utbildningar, men majoriteten av dem som söker till högre utbildning är någonstans i åldern 19–30 år, dvs. ett spann på över tio år. UHR konstaterar därtill att olika faktorer kan väntas bidra till att flera åldersgruppers efterfrågan på högskoleutbildning kommer att öka de närmaste åren.⁵⁹ Det handlar om försämrade konjunkturen i närtid

⁵⁹ Universitets- och högskolerådet (2023).

men även om att de äldre åldersgrupperna (34–64) växer och att det har införts ett omställningsstudiestöd i syfte att främja utbildning för personer med flera års arbetslivserfarenhet. Betygen behöver således, förutom att vara likvärdiga inom en och samma årskohort, bygga på ett långsiktigt robust system och vara jämförbara över tid. Därför blir frågan om betygsinflation särskilt viktig i relation till de betyg som sätts i gymnasieskolan och komvux.

5.3.2 "Särskilt beakta" har inte gjort jobbet såsom avsett

Enligt skollagen ska resultatet från ett nationellt prov särskilt beaktas i betygssättningen.⁶⁰ Skolverket och Riksrevisionen bedömer att bestämmelsen om att särskilt beakta saknat betydelse för betygens nationella likvärdighet.⁶¹ Även Skolinspektionen menar att bestämmelsen om att särskilt beakta inte har fått avsedd effekt. Skolinspektionen lyfter dels att det råder bristande samsyn kring vad det innebär att särskilt beakta, dels att vissa lärare bortser från resultaten på de nationella proven.⁶² Ifrågasättandet kan exempelvis handla om att provet inte prövar allting i kurs- eller ämnesplanen eller att eleverna tenderar att prestera sämre på nationella prov än i lärarens eget betygsunderlag. Skolinspektionen konstaterar att det kan vara giltiga förklaringar för en skillnad mellan betyg och provbetyg på individnivå. Det förklarar emellertid inte de systematiska avvikelser mellan nationella prov och betyg på gruppnivå som finns på skolor. Myndigheten lyfter även de incitament som finns i skolsystemet som förklaringar till en omotiverat generös betygssättning. Det handlar dels om de fall där skolan sätter upp mål för sin verksamhet att kunna sätta vissa betyg, dels om betyg som konkurrensmedel på en skolmarknad med påtryckningar från olika aktörer. Skolinspektionen konstaterar även direkta felaktigheter i betygssättningen såsom att det tenderar att saknas nationella prov för många elever i komvux och att det ibland förekommer felaktigheter i betygskataloger.⁶³

Skolinspektionens granskningar av betygssättningen i årskurs 6 respektive svenska 3 i gymnasieskolan visar samtidigt att det finns

⁶⁰ 10 kap. 20 a §, 12 kap. 20 a §, 13 kap. 21 a §, 15 kap. 25 a § och 20 kap. 37 a § skollagen (2010:800). Se avsnitt 5.5 för ytterligare detaljer.

⁶¹ Skolverket (2020b); Riksrevisionen (2022).

⁶² Skolinspektionen (2019a); Skolinspektionen (2020).

⁶³ Skolinspektionen (2024a, s. 65–67).

risk att betygsunderlaget blir för snävt i relation till ämnets syfte och centrala innehåll.⁶⁴ Alla kunskaper som nämns i kurs- och ämnesplaner lämpar sig inte att mätas i standardiserade prov. De nationella proven tenderar att styra undervisningen och hur lärare utformar sina bedömningar, vilket riskerar att smalna av lärarens insamling av betygsunderlag till det som tas upp i de nationella proven. Granskningarna visar att lärare i låg grad sambedömer och samarbetar kring betygsunderlaget, vilket innebär att betygssättningen endast bygger på den enskilda lärarens värderingar och tolkningar av kurs- eller ämnesplanen.

Den sammantagna bilden av Skolinspektionens, Skolverkets och Riksrevisionens rapporter är att de nationella proven tenderar att styra undervisningen och lärarnas bedömningssituationer på ett negativt sätt, men inte betygssättningen i tillräcklig grad. Med andra ord uppnår inte proven tillräckligt väl det de är avsedda för samtidigt som de får oönskade bieffekter.

Enligt de förändringar som genomförs i gymnasieskolan 2025 ska betyget för den senaste nivån ersätta betyg för ämnet på underliggande nivåer, såvida detta inte är betyget F. Det innebär att om eleven skrivit ett nationellt prov, vars resultat särskilt beaktats, sedan läser ytterligare en nivå utan att skriva ett nationellt prov kommer eleven få ett slutbetyg i ämnet som inte satts med stöd av ett nationellt prov. Det kommer i synnerhet att få betydelse för betyget i engelska där cirka 40 000 elever varje år får betyg från engelska kurs 7 (senare nivå 3). För nära hälften av eleverna på studieförberedande program kommer ett nationellt prov i kurs 6 (nivå 2) eller kurs 5 (nivå 1) alltså inte att bidra till likvärdig betygssättning.

⁶⁴ Skolinspektionen (2019a, 2020).

5.3.3 Är betygsinflation och glädjebetyg ett problem som berör alla skolor?

Betygsinflation och glädjebetyg diskuteras ofta i samband med skolmarknad, skolval och fristående skolor. Det är dock viktigt att skilja på betygsinflation och glädjebetyg. Betygsinflation betyder att skillnaderna ökar mellan uppnådd kunskapsnivå och betyg eller meritvärden. Ibland används det dock synonymt med glädjebetyg, vilket snarare handlar om att lärare på vissa skolor eller för vissa elever sätter högre betyg än eleven förtjänar i relation till elevens kunskaper i ämnet. I den allmänna debatten uppmärksammas oftast höga betyg.⁶⁵

Glädjebetyg är i grunden en form av brist på likvärdighet i betygssättningen. Det kan dels handla om enskilda betyg eller om systematisk olikvärdighet i betygssättningen. Det finns flera rapporter som på aggregerad nivå visar att fristående skolor sätter högre betyg i relation till de nationella proven än vad kommunala skolor gör. Skolverket har visat i flera rapporter att fristående skolor har större systematiska avvikelser mellan nationella prov och betyg än kommunala skolor. Det förklarar dock endast 1,5 procent av skillnaden i betygssättningen mellan grundskolorna och 0,5–1 procent mellan gymnasieskolorna.⁶⁶ I en utvärdering av inställda nationella prov under pandemin kunde Skolverket konstatera att den relativa betygssättningen ökade. Det finns indikationer på att de fristående skolorna tenderade att vara mer generösa i betygssättningen än de kommunala skolorna.⁶⁷ Skolverket och Universitetskanslersämbetet har visat att elever som har gått på fristående gymnasieskolor presterar sämre på högskolan givet en viss betygsnivå och en viss utbildningsinriktning i den högre utbildningen. Där presterar eleverna i aktiebolagsägda skolor åtta procentenheter sämre (läsåret 2017/18) respektive 6,4 procentenheter (läsåret 2021/22) än kommunala skolor. Elever som har gått i idéburna skolor presterar sex respektive 4,2 procent sämre.⁶⁸

Sammanfattningsvis får fenomen som glädjebetyg eller generös betygssättning i fristående skolor ofta stort medietrymme. Problemet med en generösare betygssättning i fristående skolor ska

⁶⁵ Se t.ex. Johanson (2023), Letmark (2022) och Svidén (2023).

⁶⁶ Skolverket (2019a, 2019b, 2020a).

⁶⁷ Skolverket (2022b); Vlachos (2019).

⁶⁸ Skolverket och Universitetskanslersämbetet (2024, s. 35–37).

inte förringas, men det är viktigt att ha i beaktande att det stora problemet med betygens likvärdighet inte är inbyggt i friskole-systemet, även om det tenderar att förstärka problematiken, utan det är inbyggt i det målrelaterade betygssystemet.

5.3.4 Räcker det inte att förtydliga betygsriterierna?

Inte sällan framförs att betygen kan bli mer likvärdiga, och det lägsta godkända betyget enklare att nå, om betygsriterierna formuleras annorlunda. Vi menar att den samlade kunskapsbasen och praktiska erfarenheten tyder på att så inte är fallet. I föreliggande avsnitt beskriver vi mer ingående hur det, sedan det målrelaterade betygssystemet infördes, har förts diskussioner och gjorts försök att skriva betygsriterier som leder till minskat tolkningsutrymme så att betygen därigenom blir mer likvärdiga.

Det är svårt för lärare att tolka betygsriterier likadant på alla skolor i hela landet

Bristande likvärdighet tycks vara djupt förbundet med målrelaterade betyg. Kombinationen relativa betyg och centrala prov eller standardprov verkade åstadkomma mer likvärdiga betyg än kombinationen målrelaterade betyg och nationella prov.⁶⁹

Redan i den utredning som under 1940-talet lade grunden för det relativa betygssystemet konstaterade utredaren Frits Wigforss att betyg troligen inte kommer att kunna bli likvärdiga utifrån en tolkning av betygsriterier. Hans konstaterande är vanligt förekommande i kritiken av olika betygssystem som bygger på tolkning av mål eller betygsriterier. Betygsutredningen som Wigforss ledde menade att det var alltför svårt, om inte omöjligt, att formulera betygsriterier som skulle leda till en samstämmig tolkning av betygsriterierna och därigenom likvärdiga betyg i riket.

Den relativa betygssättning (ej att förväxla med det relativa betygssystemet) som finns kvar i skolan, vilken beskrivs i Skolverkets rapporter, handlar framför allt om problemet med att tolka betygsriterier.⁷⁰ Lärares tolkning relateras till de undervisningsgrupper

⁶⁹ Gustafsson & Erickson (2018).

⁷⁰ Skolverket (2019a, 2019b, 2020a, 2020b).

de har erfarenhet av. Elever med de bästa kunskaperna i en grupp ges höga betyg och bedöms uppfylla betygskriterierna för de höga betygen, medan elever med låga kunskaper i en grupp ges låga betyg. Den bristande likvärdigheten är en konsekvens av olika lärares erfarenheter av undervisningsgrupper med olika sammansättningar. Därmed ställer lärare olika krav för samma betyg. I skolor där elevernas sammantagna prestationsnivå är hög (utifrån ett genomsnitt på de nationella proven), är lärarna relativt sett mer restriktiva med de höga betygen, jämfört med om den sammantagna prestationsnivån på skolan är låg. I undervisningsgrupper med relativt sett låg prestationsnivå är lärarna således mer generösa i sin betygssättning.

Skolverket kan således visa att lärare är bra på att sätta betyg i sina egna klasser utifrån betygskriterierna utan att diskriminera elever utifrån bakgrundsfaktorer. Däremot bedöms det inte finnas förutsättningar i betygssystemet för lärare att göra samstämmiga tolkningar av betygskriterierna mellan skolor. Det går alltså inte att lägga ansvaret på lärarna att se till att betygen blir nationellt likvärdiga eller jämförbara över tid.⁷¹ Dessa slutsatser ligger i linje med de slutsatser som drogs redan i 1942 års betygsutredning.

Påverkan av olika sätt att formulera betygskriterier

De nu gällande betygskriterierna anger skillnader mellan betygsstegen med värdeord eller progressionsuttryck, den s.k. värdeordsmodellen. Texten som beskriver vilka aspekter av kunskaper eleven ska ha är densamma, skillnaden mellan betygsstegen är enbart vilken nivå eleverna ska ha på sina kunskaper. För betyget E ska eleverna sammantaget ha godtagbara kunskaper, för betyget C ska eleven ha goda kunskaper och för betyget A ska eleven ha utmärkta kunskaper i ämnet. Det är samma kunskaper som bedöms för de olika betygsstegen, men med olika kvalitet, dvs. det är gradskillnader i kunskapen mellan betygsstegen snarare än artskillnader, dvs. vilka kunskaper, t.ex. förstå eller reflektera, eleverna ska ha utvecklat. Förenklat uttryckt kan olika kunskapsnivåer benämnas som godtagbara, goda eller utmärkta kunskaper i ämnet. Sådana värdeord ger i sig endast en diffus vägledning för läraren vad som krävs för en viss betygsnivå.

⁷¹ Skolverket (2020c).

Syftet med förändringarna 2011, som ledde fram till Lgr11 och Gy11, var att kunskapskraven skulle bli tydliga för att därigenom nå mer likvärdiga betyg i riket. I Skolverkets utvärdering av reformen kunde det dock konstateras att betygen inte hade blivit mer likvärdiga, snarare fanns indikationer på en utveckling i motsatt riktning.⁷²

Kritik har riktats mot värdeordsmodellen. Den har sagts vara otydligare än tidigare målrelaterat betygssystem med IG–MVG-skalan som användes med Lpo94 och Lpf94. Principen för progression före Lgr11 och Gy11 byggde på att eleverna skulle ha olika slags kunskaper för de olika betygsstegen och formuleringarna utgick från Blooms taxonomi.⁷³ För betyget Godkänt räckte det med att eleverna visade att de kunde minnas fakta och förklara sin förståelse medan det för Mycket väl godkänt krävdes reflekterande, analyser och förmåga att dra slutsatser i nya sammanhang. Taxonomiska nivåer, där olika kunskaper krävs för olika betygssteg, kan framstå som enklare att förstå, då det är olika saker eleverna ska kunna för ett visst betyg. Taxonomier som Blooms var i grunden inte framtagna för att konstruera betygsriterier eller standards, men det har blivit ett vanligt sätt att uttrycka betygsprogression internationellt.⁷⁴ I ett system där nivåer uppnås genom olika kunskapsuttryck, uppstår konstruerade diskreta nivåer, dvs. tydliga trappsteg eller trösklar. Det innebär att en elevs betyg blir lägre om den bara kan förklara ett begrepp medan det blir högre om eleven kan tillämpa förståelsen av begreppet i olika kontexter.

Betygsgränser som är konstruerade på det sättet beskriver dock inte alltid progressionen korrekt; att förstå något är inte alltid enklare än att jämföra. Inte heller är det säkert att kunskap i ett ämne utvecklas i tydliga steg, dvs. att en nybörjare först måste förstå hur något fungerar innan tillämpning är möjlig. Ett konkret praktiskt exempel är att många människor kan välja korrekt växel när de kör bil utan att förstå vad som händer i bilen när de växlar.

Trots ambitionen att skilja olika typer av kunskap åt på olika betygsnivåer, uppvisade även detta betygssystem brister i likvärdighet. Den kritik som riktades mot dessa betygsriterier var att de var otydliga och det fanns många begrepp som skulle beskriva elevernas

⁷² Skolverket (2016b).

⁷³ Krathwohl (2002).

⁷⁴ T.ex. Näsström (2009, s. 39–51).

progression.⁷⁵ Mycket tyder vidare på att betygsnivåerna, exempelvis andelen underkända elever, har varit relativt konstant i ämnena sedan införandet av målrelaterade betyg, dvs. oavsett skala.⁷⁶ Det verkar således inte som om fler elever ges underkända betyg med A–F-skalan än under IG–MVG-perioden, även om det enligt dagens betygskriterier krävs mer avancerade kunskaper än tidigare för att få ett godkänt betyg. Även negativa effekter på undervisningen har observerats, där undervisningen som eleverna ges blir olika beroende på elevernas förkunskaper och ambition. Ibland kallades det för att eleverna gavs en G-undervisning som inriktades på fakta och förståelse. Elever som ville försöka få VG eller MVG fick ibland separata genomgångar för att lära sig mer om jämförelser och analys. Dock förekommer det även med dagens betyg att eleverna ges särskilda E-prov.

Betygen har inte blivit likvärdiga av tidigare reformer för att förtydliga betygskriterier

Det kom tidigt kritik mot det målrelaterade betygs bristande likvärdighet. Betygen utreddes av Leif Davidsson som lade fram betänkandet *Tydliga mål och kunskapskrav*⁷⁷ och ledde till de läroplaner som infördes år 2011. I uppdraget till Skolverket att utforma kunskapskrav menade regeringen att kunskapskraven skulle kunna förstås av föräldrar och kunna förklaras för elever. Ledorden var tydlighet och höga kunskapskrav.

Erfarenheten är dock att 2011 års kunskapskrav har varit svåra att förstå. Ledorden innebar en sammanblandning av vilka delar som skulle vara tydliga och vad höga krav på kunskap innebar. Tanken var att om förväntade kunskaper uttrycktes tydligt skulle alla lärare komma att sätta betyg på samma sätt och betygen bli likvärdiga. Kunskapskraven i Lgr11 blev omfattande och detaljerade. De specificerade hur eleverna skulle visa sina kunskaper och ibland räknades specifikt innehåll upp i kraven. Resultatet blev att lärares betygssättning reducerades till avprickning i matriser snarare än en professionell bedömning utifrån lärarens kunskaper i bedömning och i ämnet. Styrdokumentsdelen som kallas för kunskapskrav eller

⁷⁵ Se t.ex. SOU 2007:28.

⁷⁶ Arensmeier (2019).

⁷⁷ SOU 2007:28.

betygskriterier är ofta tydliga i det som kallas för standardbaserade läroplaner, där utfallet styr. Dessa läroplaner har kritiserats för att vara instrumentella och fokusera på generiska förmågor snarare än specifika ämneskunskaper.

Läroplanen ska ha ett visst mått av tydlighet och den tydligheten kan finnas i att t.ex. undervisningsinnehållet ska uppfattas som tydligt, dvs. vad läraren ska undervisa (kunskapsobjekt) om och vad eleverna ska få lära sig i skolan. Höga krav på kunskap är inte samma sak som tydliga kunskapskrav. Höga förväntningar på att eleverna ska lära sig mycket i skolan innebär inte att styrdokumentsdelen kunskapskrav eller betygskriterier, som är lärarens verktyg eller mätinstrument för att sätta betyg, ska vara detaljerade eller beskrivna på ett sätt som kan uppfattas som tydligt. Risken med en stor tydlighet i denna styrdokumentsdelen är precis som med allt för snäva nationella prov att de smalnar av undervisningen och resulterar i långa checklistor som missar väsentligheter i ämnena. Inget av alternativen är önskvärt ur betygssättningssynpunkt då det leder till att betygen inte blir giltiga för sitt syfte; om läraren tvingas betygssätta många små detaljer kommer betyget inte att avspegla elevens sammantagna kunskapsnivå i ämnet på ett adekvat sätt.

En konsekvens av läroplansförändringarna år 2011, där tydlighet stod i fokus, blev snarare att undervisningen planeras utifrån kunskapskraven i stället för ämnenas syfte och centrala innehåll. Betygskriterierna eller kunskapskraven, som det då hette, är inte tänkta att styra undervisningen, men det som bedöms tenderar att vara det som undervisas, vilket innebär att det ofta hamnar i fokus. Läroplanens uppdrag är bredare och undervisningen ska bidra till kunskapsutveckling, bildning och demokratisk fostran. Därför är det inte oproblemiskt att styra med betygskriterier, vilket Lgr11 var ett tydligt exempel på. Lgr11 hade omfattande och detaljerade kunskapskrav som i mångt och mycket uttryckte generiska förmågor, snarare än specifika ämneskunskaper. De tenderade att styra undervisningen i en riktning som innebar att lära sig det centrala prioriterades ned. Innehållet blev i stället ett medel för att utveckla förmågor. Detta var även något som delvis förstärktes genom det sätt på vilket resultaten på de nationella proven har kommit att redovisas som delresultat baserade på förmågor, då de nationella proven tenderar att ha en styreffekt på undervisningen – *teaching to the test*.

Sammantaget leder det till en viktig premiss för föreliggande utredning: det finns inget som tyder på att betygens likvärdighet skulle förbättras av någon specifik konstruktion av betygskriterier. Däremot behöver betygskriterier formuleras så att de uppfattas som legitima och utgör ett användbart mätverktyg för lärare.

5.3.5 Kopplingar till *Läroplansutredningen*

Regeringen har tillsatt en utredning, som parallellt med föreliggande utredning, ska ”lämna förslag som stärker betydelsen av faktakunskap och andra grundläggande ämneskunskaper, inte minst i de tidiga årskurserna och för betyget E” och ”lämna förslag på hur läroplanerna bättre kan anpassas till olika elevgruppers kognitiva förutsättningar att nå betygskriterierna, särskilt för betyget E”.⁷⁸ Betänkandena lämnas och förväntas beredas vidare ungefär samtidigt. Vi ser därför skäl att lyfta fram ett antal frågor med koppling till betygssättning och betygsunderlag.

Direktivet till *Läroplansutredningen* indikerar att det skulle kunna vara aktuellt med en återgång till en modell där eleverna ska kunna fakta för betyget E medan att kunna använda kunskaperna för att jämföra eller analysera ska komma först på de högre betygsstegen. En fördel med betygskriterier som i stället bygger på värdeord, dvs. där skillnader mellan betygssteg är att det är samma saker eleverna ska kunna men med olika kvalitet, är att det blir enklare att betrakta elevers kunskaper som steglösa. Kunskapen utvecklas kontinuerligt och inte i diskreta steg. Betygsnivåerna blir avstämningspunkter.

Syftet med utredningens direktiv, såsom det uttrycktes vid regeringens presskonferens, tycks vara en förhoppning om att elever som har vissa funktionsnedsättningar enklare ska nå det lägsta godkända betyget. Vi konstaterar, med grund i vårt utredningsarbete, att detta inte kan förväntas bli fallet, om kraven inte samtidigt sänks. Det var ungefär lika hög andel elever som inte blev behöriga till gymnasieskolans nationella program i Lpo94 som det är i Lgr11/22. Det bör också nämnas att det aldrig har funnits en tanke om en förväntad fördelning av kunskapsnivåerna i de två senaste betygssystemen, t.ex. att det skulle vara mer vanligt förekommande att elever har goda kunskaper än godtagbara. Fördelningen av betygen varierar

⁷⁸ Dir. 2023:173.

mellan olika ämnen och kurser, vilket tyder på att det är svårare för populationen att uppnå godtagbara, goda respektive utmärkta kunskaper i några ämnen och kurser än i andra.

Provkonstruktion och reliabilitet riskerar att påverkas negativt av betygskriterier som bygger på taxonomi

Beskrivningen av betygsnivåerna kan få betydande konsekvenser för konstruktionen av nationella prov och lärares egna prov. I dagsläget kan de nationella proven pröva samma kunskap, t.ex. förståelse eller tillämpningar på olika nivåer, genom hela provet. Provresultaten avgörs av hur många och hur svåra uppgifter eleverna klarar av. Eleverna har chans att visa det var som helst i provet.

Med en taxonomisk konstruktion blir det däremot en återgång till en beläggsmodell eller betygspoängsmodell där de olika taxonomiska kunskapsnivåerna behöver utvärderas separat. Beläggsmodellen, som tidigare användes inom NO- och SO-proven, innebär att proven skulle hjälpa lärare att samla belägg för att eleverna behärskade vissa förmågor på olika betygsnivåer. Eleven fick belägg på en eller flera betygsnivåer utifrån hur de besvarade uppgifterna. Ju fler belägg en elev kunde samla ihop på varje nivå, desto säkrare blev indikationen för att eleven uppnått målen och kunde tilldelas ett visst provresultat. Betygspoängsmodellen eller nivåpoängsmodellen, som tidigare användes inom matematikproven, innebär att olika moment i en elevlösning kopplades samman med en betygsnivå och förmåga eller målpunkt. Genom att sortera upp poäng med olika karaktär kunde man skapa en karta över elevernas poängfördelning. För att få ett visst provresultat behövde eleverna ha uppnått ett visst antal poäng på aktuell betygsnivå.

I en poängmodell som bygger på taxonomier behöver poängen som mäter förståelse respektive tillämpningar sorteras upp och räknas ihop för sig. Eleven skriver då i praktiken flera små prov i stället för ett stort och har färre möjligheter att visa sin kompetens på varje nivå än de har i ett prov där allt räknas ihop. Elevens provresultat blir därför mindre reliabelt och poäng på någon enstaka uppgift kan avgöra vilket betyg eleven får på provet.

Det föreligger även en risk att lärare försöker skapa prov eller poäng som mäter betygsnivåerna separat, vilket de saknar möjlighet att validera. För att validera att en poäng verkligen mäter kunskap

på en viss betygsnivå behövs omfattande utprövningar som visar att sannolikheten för att en elev med avsett betyg eller högre klarar att ta poängen är betydligt större än elever med ett lägre betyg. En uppgift som prövar fakta och förståelse kan därmed bli för svår även för högpresterande elever och en uppgift som prövar analys eller resonemang bli för lätt även för lågpresterande elever.

Om det bedöms vara nödvändigt att införa betygs-kriterier som skiljer på olika typer av kunskap, kan ett sätt att hantera det vara att lärarna bara använder den principen när betygen sätts. Standardiserade prov, som nationella prov, bör däremot konstrueras utifrån syfte och centralt innehåll där uppgifter och poäng i stället klassificeras baserat på svårighetsgrad. Det kan vara motiverat utifrån att det i första hand är nivåkalibrering som de nationella proven ska bidra med i vårt föreslagna betygssystem. Det kan även motiveras genom att proven då kan pröva en bredare repertoar av innehållet snarare än att fokusera på aspekter av de kunskaper eleverna ska ha. På så sätt kan risken för att undervisningen påverkas negativt av proven, s.k. *wash back*-effekter, minskas.⁷⁹

Sammanfattningsvis skulle betygs-kriterier som konstrueras utifrån en taxonomi, där olika aspekter av ämneskunskaper ska betygs-sättas för olika betyg, riskera mindre valida och reliabla nationella prov. Det är bättre att samma aspekter av elevernas ämneskunskaper betygs-sätts och att lärarens uppgift blir att på en skala bedöma hur långt eleverna har kommit i sin kunskapsutveckling, dvs. om de har godtagbara, goda eller mycket goda kunskaper i ämnet osv.

5.4 De nationella proven införande och syften

I samband med övergången till 1994-års mål- och kunskapsrelaterade betygssystem valde regeringen att ersätta de tidigare centrala proven i gymnasieskolan och standardproven i grundskolan med nationella prov.⁸⁰ En väsentlig skillnad mellan tidigare prov och de nationella proven blev deras syften och användning.

Centrala prov och standardprov var benämningar på prov i olika skolformer men med samma syfte: att justera relativa betyg mot en normalfördelad rankning av eleverna i riket. Det var främst en juster-

⁷⁹ Se t.ex. Hirsch (2016).

⁸⁰ Prop. 1992/93:220.

ing på gruppnivå eftersom en jämförelse av hela klassens resultat med rikets resultat bedömdes vara mer tillförlitlig än en jämförelse på individnivå. Central- och standardproven användes även för justering av betyg i andra ämnen än de som prövades.⁸¹

Det nationella provsystemet infördes för att kunna upprätthålla jämförbarheten i det nya betygssystemet. Regeringen ansåg att det fanns behov av centralt utarbetade prov på nationell nivå för att bibehålla en likvärdig utbildning inom landet och för att kunna mäta kvalitet och kunskaper i såväl det offentliga skolväsendet som i fristående skolor. Proven skulle även underlätta jämförelser av Sveriges utbildningsresultat med andra länder. På lokal nivå skulle ett nationellt provsystem användas för att stämna av att utbildningen var på rätt väg och uppfyllde nationellt satta mål.⁸² Proven var inledningsvis inte obligatoriska så det är okänt hur regeringen tänkte att avstämningen skulle fungera i praktiken.

5.4.1 Grundskolan

De största skillnaderna mot det gamla standardprovssystemet blev de nationella provens funktion i grundskolan. Trots intentionen att behålla likvärdiga betyg togs material först och främst fram för att mäta måluppfyllelsen.⁸³ Det nya nationella provsystemet för grundskolan bestod av diagnostiska prov som skulle genomföras i årskurs 2 och 7 och ämnesprov som skulle genomföras i årskurs 5 och 9. Endast proven i årskurs 9 var obligatoriska för lärarna att använda. Enligt läroplanspropositionen var syftet med ämnesproven att kontrollera om eleven uppnått kursplanernas mål samt vara ett hjälpmedel vid betygssättningen.⁸⁴ De diagnostiska provens syfte var att hjälpa skolan att vid andra tillfällen än vid genomförande av ämnesprov bedöma sina förutsättningar att nå de mål som ska uppnås vid ämnesprovets genomförande och ge skolorna underlag för att sätta in stödåtgärder till elever som behövde det.⁸⁵

I betygspanpropositionen, i vilken det dåvarande betygssystemet för grundskolan föreslogs, angavs att de nationella proven även be-

⁸¹ Skolöverstyrelsen (1969, 1971).

⁸² Prop. 1992/93:220, En ny läroplan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan, s. 81–82.

⁸³ Skolverket (2004); Utbildningsdepartementet (1994).

⁸⁴ Prop. 1992/93:220.

⁸⁵ Prop. 1992/93:220, s. 81–82.

hövdes som ett stöd för betygssättningen och för att lärare skulle kunna stämna av sin bedömning med andra lärare så att betygen kunde hävdas vara jämförbara över landet.⁸⁶ I propositionen uppmärksammades att det fanns ett behov att göra betyg satta av olika lärare jämförbara. Skolverket skriver dock själva att man tolkade uppdraget som att lärarna skulle ”äga” det material myndigheten ställde till förfogande. Skolverket skulle tillhandahålla exempel på hur bedömning av olika kunskaper kunde gå till och bidra med en terminologi för att mot uppställda mål diskutera och bedöma kvalitativa skillnader i elevernas prestationer.⁸⁷

Regleringsmässigt angavs i grundskoleförordningen att ämnesproven skulle användas för att bedöma elevernas kunskapsutveckling och som stöd för betygssättningen.⁸⁸

I samband med övergången till det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet var det Skolverket som gavs i uppdrag att utveckla dessa ämnesprov och diagnostiska prov utifrån de syften som beskrivits ovan. Skolverket skulle även ta fram en provbank ur vilken skolor kunde hämta prov för användning vid den tidpunkt de fann lämpligast.⁸⁹

5.4.2 Gymnasial nivå

När det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet infördes bedömde regeringen att det skulle finnas centralt utarbetade kursprov för vissa ämneskurser. Dessa var inledningsvis frivilliga att använda men den 1 juli 2000 blev de obligatoriska för lärarna att använda i gymnasieskolan.⁹⁰ Kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå omfattades inte av obligatoriet.⁹¹

Till skillnad från grundskolan skulle provsystemet i gymnasieskolan behålla funktionen som hjälpmedel för enhetlig betygssättning:

Inför betygssättningen i kärnämnen svenska, svenska som andraspråk, engelska och matematik skall lärarna använda sig av nationellt fastställda prov. Nationellt fastställda prov skall också användas i den avslutande gemensamma karaktärsämneskursen i engelska och mate-

⁸⁶ Prop. 1994/95:85.

⁸⁷ Skolverket (2004).

⁸⁸ 7 kap. 10 § första stycket grundskoleförordningen (1994:1194).

⁸⁹ Utbildningsdepartementet (1994).

⁹⁰ Prop. 1997/98:169.

⁹¹ 4 kap. 6 § tredje stycket förordning om kommunal vuxenutbildning (1992:403).

matik. Även i övrigt bör lärarna använda nationellt fastställda prov som ett hjälpmedel för att bedömningsgrunderna skall bli så enhetliga som möjligt över landet.⁹²

Provmaterialet bestod av kursprov i engelska, matematik, svenska och svenska som andraspråk. Fr.o.m. 2004/2005 fanns även s.k. provbanker för flera ämnen utan nationella prov där lärare själva kunde sätta ihop uppgifter till prov. Provbanksmaterial utvecklades också för ämnen unika för de olika yrkesförberedande programmen.⁹³

5.4.3 Ytterligare syften genom uppdrag till Skolverket

Skolverket fick under de kommande åren ytterligare uppdrag gällande det nationella provsystemet där även provens syften beskrevs.

I regeringens utvecklingsplan år 1997 beskrevs Skolverkets uppdrag med en provbank och syftena med en sådan.^{94 95} Det angavs att provbanken skulle inriktas mot att ge exempel på hur inläring och kunskaper kan analyseras för att ge stöd till lärare för att bedöma måluppfyllelse i förhållande till kursplanerna.

År 1999 fick Skolverket ett nytt provuppdrag enligt vilket Skolverket skulle utveckla diagnostiskt material, ämnesprov och en provbank.⁹⁶ Där angavs att det skulle tas fram diagnostiskt material för att ge lärarna hjälp att bedöma och stödja elevernas utveckling. För frivilliga prov angavs att detta material bör ge underlag för bedömning av var eleverna står i förhållande till uppställda mål. För de obligatoriska proven angavs syftet vara att ge läraren stöd vid bedömning om eleven nått uppställda mål och ge underlag för lärarens betygssättning.

År 2004 fick Skolverket ett nytt provuppdrag där syftet med provsystemet utökades ytterligare genom att det skulle

- bidra till ökad måluppfyllelse för eleverna,
- förtydliga målen och visa på elevers starka och svaga sidor (diagnostisk funktion),

⁹² Gymnasieförordning 1992:394.

⁹³ Skolverket (2014).

⁹⁴ Skr. 1996/97:112.

⁹⁵ De nationella provbankerna bestod av uppgifter som lärare själva kunde sätta ihop till prov. Det fanns provbanker i såväl studieförberedande ämnen som yrkesämnena.

⁹⁶ Utbildningsdepartementet (1999).

- konkretisera kursmål och betygskriterier,
- stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning, samt
- ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapsmålen nås på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå.⁹⁷

Att proven skulle bidra till ökad måluppfyllelse för eleverna tillkom som ett nytt syfte. I en bilaga till regeringsbeslutet framgår att de nationella proven även fortsättningsvis skulle vara ”stödande inför betygssättningen, inte styrande som förut”.⁹⁸

5.4.4 Begränsning och förtydligande av provens syften

Syftet med det nationella provsystemet inom ramen för de dåvarande läroplanerna, Lpo94 och Lpf94, utökades enligt ovan genom uppdragen till Skolverket.

En omorientering av provens funktion och syften gjordes dock i utredningen Tydliga mål och kunskapskrav där det föreslogs en förändring av målsystemet och tydligare kursplaner som anger ett ämnesinnehåll med återkommande avstämningstillfällen kopplade till fastställda kunskapskrav.⁹⁹ Dessa förändringar bedömdes väsentligt öka möjligheterna att följa upp målen för skolan. Utredningen bedömde vidare att den viktigaste uppgiften för de nationella proven var att stödja en likvärdig bedömning och en rättvis betygssättning. Den andra viktiga uppgiften för proven var enligt utredningen att ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven nåts på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå. Utredningen föreslog att provsystemets dåvarande syften skulle begränsas till två

- att stödja en likvärdig bedömning av elevernas kunskapsutveckling och en rättvis betygssättning, samt
- ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven nås på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå.

⁹⁷ Utbildningsdepartementet (2004).

⁹⁸ Utbildningsdepartementet (2004).

⁹⁹ SOU 2007:28.

Vidare bedömde utredningen att det behövdes nationella ämnesprov för årskurserna 3, 6 och 9. Utredningen påpekade även vikten av att göra samtliga ämnesprov i grundskolan obligatoriska.¹⁰⁰

I propositionen Tydliga mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan¹⁰¹ anger även regeringen att provsystemet framför allt bör syfta till just det utredningen lyfte fram. Den 1 januari 2009 infördes ämnesprov som var obligatoriska för lärarna att använda i årskurs 3 och vid samma tillfälle blev även ämnesprov i årskurs 5 obligatoriska.¹⁰² Grundskoleförordningen ändrades kort därefter så att ämnesproven i årskurs 5 i stället skulle genomföras i årskurs 6. Bestämmelserna om ämnesprov överfördes sedan till den nuvarande skolförordningen som, med vissa undantag, började tillämpas på utbildning fr.o.m. den 1 juli 2011.¹⁰³

Därefter har ytterligare ändringar gjorts i skolförordningen och regleringen av de nationella kurs- och ämnesproven. I mars 2014 fick skolförordningen en ny lydelse som anger att eleverna ska delta på proven. Därmed blev proven obligatoriska såväl för elever som lärare. I mars 2015 blev de tidigare obligatoriska proven i NO- och SO-ämnena i årskurs 6 frivilliga för lärarna att använda.^{104 105} Motiveringen var att lärarnas arbetsbörda skulle minska. Proven i NO- och SO-ämnena i årskurs 6 ersattes av frivilliga bedömningsstöd.¹⁰⁶ År 2018 beslutades även att antalet nationella prov i gymnasieskolan skulle minska genom att det endast blev obligatoriskt att skriva nationella prov i den avslutande kursen för programmet.¹⁰⁷

5.4.5 Införande av att nationella provresultat särskilt ska beaktas vid betygssättningen/dagens reglering

År 2018 trädde förändringar av skollagen i kraft som innebär att resultat på nationella prov ska särskilt beaktas vid betygssättningen.¹⁰⁸ Av propositionen framgår att de nationella proven vid denna tidpunkt hade två syften; att stödja en rättvis bedömning och betygs-

¹⁰⁰ SOU 2007:28.

¹⁰¹ Prop. 2008/09:87.

¹⁰² 7 kap. 10 § grundskoleförordningen.

¹⁰³ Skolförordningen (2011:185).

¹⁰⁴ Förordningen (2014:96) om ändring i skolförordningen (2011:185).

¹⁰⁵ Förordningen (2015:142) om ändring i skolförordningen (2011:185).

¹⁰⁶ Förordningen (2016:9) om ändring i skolförordningen (2011:185).

¹⁰⁷ Gymnasieförordningen (2010:2039).

¹⁰⁸ Lag (2017:1104) om ändring i skollagen (2010:800).

sättning och att ge underlag för i vilken utsträckning kunskapskraven uppfyllts på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå.¹⁰⁹ Trots det menade Betygsutredningen, som lämnade sitt betänkande år 2016, att det rådde oklarheter om provens syften.¹¹⁰ Regeringen angav att det i flera sammanhang framhållits att de nationella proven med den utformning de då hade var bristfälliga som verktyg för uppföljning på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå samt för mätning av resultat över tid. Med anledning av detta ansåg regeringen att de nationella proven huvudsakligen borde användas som ett stöd för betygssättningen och de två syftena med de nationella proven minskades därmed ner till *ett* syfte: att stödja en rättvis bedömning och betygssättning. Ett syfte som endast tjänade betygssättning i fem ämnen i grundskolan respektive tre kurser på gymnasial nivå för varje elev.¹¹¹

5.5 Dagens regelverk för nationella prov

Det är i dag obligatoriskt för skolan att genomföra nationella prov i årkurs 3, 6 och 9 i grundskolan, i årkurs 4, 7 och 10 i specialskolan samt efter den avslutade kursen i engelska, matematik och svenska eller svenska som andraspråk på gymnasial nivå. För yrkesförberedande program är det obligatoriskt att skriva nationella prov för såväl första som avslutande kursen, eftersom en del elever väljer bort den avslutande kursen.¹¹² Det är även obligatoriskt att genomföra nationella prov i engelska 5 och 6, matematik kurs 1–4, svenska eller svenska som andraspråk kurs 1 och 3 i komvux på gymnasial nivå samt svenska för invandrare kurs B, C och D. På komvux läser elever kurser fristående och det går inte att avgöra vad som kommer att bli elevens avslutande kurs.¹¹³

Resultatet från elevens nationella prov ska särskilt beaktas när läraren sätter betyg på elevens kunskaper i de ämnen som det finns prov i.¹¹⁴ Det finns ingen reglering av vem som ska bedöma elevers

¹⁰⁹ Prop. 2017/18:14.

¹¹⁰ SOU 2016:25.

¹¹¹ Nationella prov erbjuds för 13 kurser i tre ämnen i gymnasieskolan, men det är sedan 2018 endast obligatoriskt att genomföra nationella prov i slutet av den avslutande kursen på respektive program.

¹¹² 9 kap. 20 och 21 §§, 11 kap. 10 och 11 §§, 12 kap. 10 och 11 §§ skolförordningen och 8 kap. 3 a, 3 b och 3 c §§ gymnasieförordningen.

¹¹³ 4 kap. 10 och 10 a §§ förordningen om vuxenutbildning.

¹¹⁴ 10 kap. 20 a §, 12 kap. 20 a §, 13 kap. 21 a §, 15 kap. 25 a § och 20 kap. 37 a § skollagen.

prestation på ett nationellt prov, men ansvaret för hur bedömningsarbetet ska organiseras ligger på skolans rektor. Det innebär att det i praktiken blir elevens lärare eller lärarna på skolan som bedömer prestationer och sammanställer poängen till ett provbetyg enligt de kravgränser Skolverket fastställt.¹¹⁵

5.5.1 Ansvaret för nationella prov

Ansvaret för att tillhandahålla de nationella proven ligger på Skolverket.¹¹⁶ Myndigheten har utarbetat en ordning där de överlåter åt institutioner på universitet och högskolor, som i sammanhanget benämns lärosäten, att konstruera proven, lämna förslag på kravgränser och analysera genomförda prov.

Huvudmannen och rektor ansvarar för att de nationella proven genomförs på ett säkert sätt, förhindra otyllåten spridning, att proven arkiveras, samt analysera hur provresultaten förhåller sig till betygen.¹¹⁷ Lärare har ett ansvar att beakta provresultaten i betygssättningen.¹¹⁸

5.5.2 De nationella provens funktion i dag

I dagens reglering, om att provresultat särskilt ska beaktas vid betygssättningen har proven en kalibrerande funktion. Proven ska vara en bedömning av elevens generella kunskapsnivå oberoende av lärarens betygsunderlag. Skillnaden mellan lärarens betygssättning och provresultaten jämnas sedan ut av läraren själv genom att kalibrera individuella betyg. Denna funktion skiljer sig alltså från tidigare syften om att prov ska förse lärare med ytterligare robusta underlag för måluppfyllelse eller för att utveckla en samsyn om tolkning av styrdokumentet.

¹¹⁵ Vissa huvudmän samordnar bedömningen mellan sina skolor.

¹¹⁶ 5 § förordningen (2015:1047) med instruktion för Statens skolverk.

¹¹⁷ Skolverkets föreskrifter för grundskolan 2023:140, gymnasieskolan 2023:143 och komunal vuxenutbildning på gymnasial nivå 2024:623.

¹¹⁸ Ibid.

De nationella provens uppbyggnad

I detta avsnitt förklaras de nationella provens funktion och konstruktion när syftet är kalibrering av betyg. De nationella proven består av ett antal delprov. Proven kan vara uppdelade på grund av att de ska mäta olika färdigheter, t.ex. muntligt respektive skriftligt framförande eller på grund av att hjälpmedel, t.ex. miniräknare, får eller inte får användas. De kan också delas upp på grund av att prov löper över flera dagar.

Ett delprov består i sin tur av en eller flera uppgifter. Uppgifterna besvaras genom att eleverna väljer mellan olika alternativ, producerar korta svar eller mer omfattande lösningar eller framträdanden. Det eleverna producerar i ett prov benämns här som elevprestationer.

Elevprestationer bedöms enligt en bedömningsanvisning och prestationen ger antingen ett antal poäng eller värderas direkt med betygsbeteckningar beroende på under vilket år och av vilket lärosäte proven konstruerats.

För varje prov finns det en lärarhandledning som beskriver när och hur proven ska genomföras och bedömas så att elevernas resultat bli så likvärdiga som möjligt. Det finns även instruktioner om hur man kan anpassa proven vid genomförandet för att proven ska bli så rättvisa som möjligt. Det är däremot inte tillåtet att göra anpassningar i bedömningen, t.ex. ändra kraven för elever med dyslexi.

När provens främsta syfte var att kontrollera om eleverna hade uppnått kurs- och ämnesplanernas mål låg fokus på elevernas prestationer medan när syftet var att konkretisera mål och betygskriterier blev uppgifterna och bedömningsanvisningarna det som konkretiserade vad som var viktigt att bedöma och hur kraven skulle tolkas. Detta förklaras närmare i avsnitt 5.6 nedan.

Syftet i dag är att stödja en likvärdig och rättvis betygssättning. Stödet utgörs av elevens provresultat, vilket är ett mått på elevens kunskapsnivå i ämnet eller på kursen. Det är därför av högsta vikt att elevens resultat är tillförlitliga och oberoende av vem som bedömt elevens prestationer eller opåverkade av tillfälliga omständigheter vid genomförandet.

Proven består av uppgifter med olika svårighetsgrad

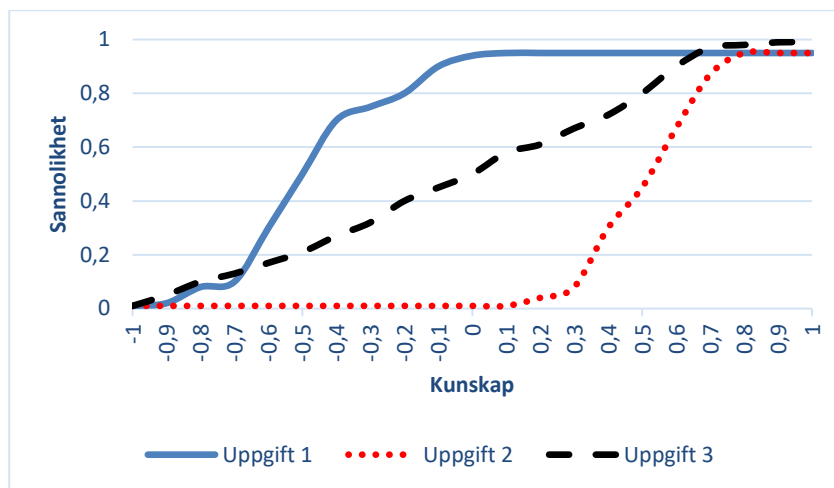
Det är stor skillnad att konstruera lärares prov för kontinuerlig avstämning och ett prov för att få fram ett generellt mått på elevens kunskapsnivå för kalibrering. När en lärare konstruerar ett prov för sina egna elever kan läraren skapa uppgifter för att bedöma vad eleven lärt sig inom ett behandlat arbetsområde. Läraren kan t.ex. i samhällskunskap ställa en fråga om BNP för att kontrollera om eleven behärskar begreppet. I ett standardiserat prov som samtliga niondeklassare i landet ska genomföra och som ska omfatta ett brett ämnesinnehåll kan man emellertid bara göra stickprov från kurs- eller ämnesplanen. Det centrala i det nationella provet blir därför inte att utvärdera vad eleven kan om BNP utan vilken kunskapsnivå eleven uppnått i samhällskunskap. En uppgift som handlar om BNP blir bara ett medel för att mäta på vilken kunskapsnivå eleven kan prestera inom ämnet. För att säkerställa att ett prov mäter avsedda kunskapsnivåer, behöver uppgifter och bedömningsanvisningar genomgå omfattande utprövningar. Ett lärosäte kan konstruera en provuppgift med en intention att prestationen ska pröva kunskaper rörande ett visst centralt innehåll på en viss betygsnivå. Vad uppgiften egentligen mäter i ett prov är dock en empirisk fråga; hur svår uppgiften blir för elever med olika kunskapsnivå.

Utprövningar görs för det första för att justera formulering och utformning av uppgifter och bedömningsanvisningar, för det andra för att hitta kategorier av godtagbara och icke-godtagbara elevlösningar och för det tredje för att förutse hur poängen från bedömningen kommer att fungera i proven. Förutsägelsena bygger i sin tur dels på statistik om hur svårt det visat sig vara att få poängen, dels på hur väl resultaten skiljer sig mellan elever som är kunniga i ämnet och elever som är mindre kunniga i ämnet. Inom provkonstruktion kallas detta för poängens diskriminering.

Kunskaperna i ämnet ska avgöra sannolikheten att eleverna får poäng på sin prestation. Svårighetsgraden kan beskrivas som hur sannolikt det är att elever klarar att få en viss poäng på uppgiften. Det är därför nödvändigt att undersöka hur svårt det är för elever med olika kunskaper i ämnet att få poäng på uppgiften. Även mycket kunniga elever missar ibland att få poäng på uppgifter som många elever klarar. En uppgift kan vidare vara svår av flera icke avsedda anledningar, t.ex. att formuleringen av uppgiften gör den svår att

förstå. Även om sannolikheten att få en viss poäng på en uppgift ökar med ökade kunskaper, kan sannolikhetsökningen vara mer eller mindre brant. Om sannolikheten ökar mycket vid vissa kunskapsnivåer säger man att uppgiften skiljer, eller diskriminerar, bra mellan kunniga och mindre kunniga elever i det intervallet (se figur 5.5).

Figur 5.5 Sannolikheten att klara uppgifter beroende på kunskapsnivå



Anm. Sannolikheten (0–1) att klara tre olika uppgifter som ger en poäng var som funktion av elevernas kunskap. Kunskapen anges på samma skala som sannolikheten, där den genomsnittliga kunskapen sätts till värdet 0 så att kunskapen saknar lägsta eller högsta värde. Uppgift 1 är mycket lätt och diskriminerar bra vid mycket låga kunskapsnivåer. Uppgift 2 är svår och diskriminerar bra vid högre kunskapsnivåer. Uppgift 3 är medelsvår, men diskriminerar inte bättre vid någon specifik nivå.

Enskilda uppgifter med mycket låg eller hög svårighetsgrad blir överflödiga för flertalet

Ett nationellt prov som ska användas för kalibrering behöver bara mäta kunskaper mellan vad som kan förväntas av elever som nått upp till de kunskapsnivåer som proven ska uttala sig om. Några av eleverna som skriver provet har emellertid inte uppnått nivån för den lägsta godtagbara nivån ännu och det finns elever vars kunskaper har utvecklats mer än vad som krävs för det högsta betyget. Om provet bara mäter en del av kunskapsnivåerna blir osäkerheten stor för de nivåer som proven missar. Vill vi att proven ska mäta kunskaper bortom den högsta eller lägsta definierade nivån får vi en svår utmaning vid provkonstruktionen.

Det skulle vara möjligt att skapa uppgifter (egentligen poäng) vars svårighetsgrad ligger under eller över det definierade spannet. Det innebär dock att en majoritet av eleverna kommer att få lägga tid på att besvara onödigt enkla uppgifter samt ställas inför uppgifter som de flesta inte ens förstår. Sådana uppgifter (poäng) bidrar inte till information om dessa elevers kunskapsnivå; elevernas relativa position i provresultatet skulle bli oförändrad om dessa extremt lätta eller extremt svåra uppgifter försvann.

Poängen från olika svåra uppgifter räknas samman så att elevens kunskapsnivå beskrivs med en skala

I befintligt provsystem ska poängen i provet, enligt Skolverkets systemramverk, räknas ihop och omvandlas till ett provbetyg som anger vilken genomsnittlig kunskapsnivå eleven har i ämnet.¹¹⁹ För att kunna sammanfatta kunskaper till ett provbetyg behöver det som sammanfattas hänga ihop.¹²⁰ Vi kan lägga samman hur högt någon hoppar med hur långt samma person hoppar till ett sammanfattande hoppvärde. Det är däremot inte meningsfullt att lägga ihop hur högt någon hoppar med hur långa tal samma person kan multiplicera eftersom det saknas koppling mellan de båda måtten; de har därför inte någon sammanlagd betydelse. Varje poäng som eleven erhåller ska bidra till den samlade bilden av elevens kunskapsnivå. Alla poäng måste således mäta samma kunskapsdomän, dvs. det som ska sammanfattas till ett betyg. I provkonstruktion kallas det provets *konstrukt*. När man tagit fram kurs- och ämnesplaner i Sverige har man, trots att kunskaperna ska sammanfattas med ett betyg, inte tagit hänsyn till hur kunskaperna inom ämnet kan korrelera med varandra. Elever kan därmed vara starka inom vissa områden och svaga inom andra. I Danmark och Norge får t.ex. eleverna därför separata betyg i muntlig och skriftlig kompetens i språkämnen. Inte enbart vid lärares betygssättning utan även i provkonstruktion skapar alltför omfattande kurs- och ämnesplaner problem. Proven riskerar då att innehålla för få uppgifter för att kunna kartlägga vad eleven kan och för disparat innehåll för att sammanfattas med ett provresultat.

¹¹⁹ Skolverket (2017a).

¹²⁰ Wilson (2023).

Som tidigare nämnts är det viktigt att sannolikheten för att få en poäng på en uppgift alltid ökar ju mer kunskap i ämnet eleven har när provresultatet ska visa en generell kunskapsnivå. Korrelationen mellan resultat på de olika uppgifterna i provet ska därmed vara hög, vilket innebär att elever med sannolikt höga poäng på en uppgift ska vara elever med sannolikhet att få höga poäng på hela provet, annars mäter uppgiften förmodligen något annat än provet som helhet. Om det t.o.m. är så att olika elever får höga poäng på provets olika uppgifter, mäter uppgifterna olika kunskaper och det blir oklart vad det sammanfattande provresultatet representerar.¹²¹ Ett typfall vore om en andel av eleverna får majoriteten av sina poäng på flervalssuppgifterna medan andra får majoriteten av sina poäng på essäfrågorna. Risken är då stor att uppgifterna i högre grad testar förmågan att välja rätt alternativ respektive att formulera sig väl i skrift snarare än ämneskunskaper.

Dagens nationella prov eller delprov sätts samman så att poängen från alla ingående uppgifter skapar en spridning från låg till hög svårighetsgrad (se figur 5.5 ovan).¹²² Det totala antalet poäng kommer då att utgöra ett mått på elevens uppnådda kunskapsnivå i ämnet. För att göra olika provutgåvors poäng jämförbara kan man undvika att räkna poängen direkt (råpoäng). Poängen omvandlas därför till en gemensam skala för de olika provutgåvorna (skalpoäng).

Om poängen ska omvandlas till ett provbetyg, eller en annan poängskala, används ofta gränser för hur många poäng som krävs för att provet ska indikera kunskaper på en viss betygsnivå. Själva poängen behöver inte begränsas till att diskriminera vid beskrivna betygsnivåer utan diskrimineringen kan sprida sig kontinuerligt längs en skala. Det är därför möjligt att undvika gränser och i stället skala om till mer kontinuerliga värden, t.ex. decimaltal.

I Sverige har vi hamnat i en utmanade situation eftersom poänggränserna för de olika betygsstegen anges innan proven genomförs. Provkonstruktörerna har valt att sätta kravgränser efter tolkningar av betygskriterier, t.ex. vad som kan anses vara ett enkelt, ett utvecklat eller ett väl utvecklat resonemang. Ingen provkonstruktör har formellt tolkningsföreträdare gällande betygskriterierna och kan alltså inte på egen hand bestämma vad som krävs för respektive betyg. Det är inte heller riktigt att hävda att vissa lärares tolkningar

¹²¹ English & Keeley (2014).

¹²² För vissa prov görs denna sammansättning på delprov i stället för på provet som helhet.

är mer korrekta än andras. Olika tolkningar av betygskriterierna kan dock synliggöras vid lärares bedömningar av elevprestationer när bedömningarna avviker från varandra. Det är därför, åtminstone i teorin, möjligt att hitta krav som representerar ett genomsnitt av vad lärare i riket kräver för varje betygssteg. Provkonstruktörerna samlar därför lärare med olika erfarenhet och bakgrund för att försöka hitta ”medelkravet” översatt till kravgränser för provet. Det provbetyg som eleven erhåller ska därmed bli en mätsäker indikation på vilken genomsnittlig betygsnivå som elevens kunskaper befinner sig på om en lärare med genomsnittliga krav hade betygsatt kunskaperna. Att helt förlita sig på sådana kvalitativa metoder är dock inte förenligt med internationell praxis för kravgränssättning.¹²³ Det vanliga är att kravgränssättning huvudsakligen bygger på kvantitativa jämförelser av prestationer på uppgifter med kända egenskaper, dvs. från tidigare prov, s.k. ankringsuppgifter. På så sätt erhålls ett mer objektivt mått på provpopulationens nivå i relation till tidigare provpopulationer.

Provresultatet visar bara elevens genomsnittliga kunskapsnivå

För kalibrering behöver provresultatet ge ett precist mått på elevens generella kunskapsnivå. Provresultat indikerar vilken genomsnittlig kunskapsnivå som kunskaperna befinner sig på så en elev kan i vissa avseenden visa upp en lägre nivå och i andra avseenden visa upp en högre nivå av kunskaper. Ett provresultat, t.ex. ett provbetyg, kan därmed inte användas för att beskriva vilka kriterier för olika betygssteg som är uppfyllda, t.ex. en kontroll om samtliga kriterier för betyget E är uppnådda. Försök att skapa sådana trösklar i standardiserade prov har visat sig minska mätsäkerheten eftersom en åtskillnad mellan olika kunskapsnivåer då behöver göras utifrån ett alltför begränsat underlag, såsom elevers prestationer på delar av provet.¹²⁴

¹²³ Cizek & Bunch (2007).

¹²⁴ Bach (2023); van der Linden (1987).

Central bedömning ger läraren ett externt resultat att kalibrera sin betygssättning mot

Det nationella provbetyget blir sannolikt lägre än en generös lärares betyg och högre än en sträng lärares betyg. Tanken är att lärare i dagens system ska kunna justera sin betygssättning i ämnen som har nationella prov mot provbetygen på individnivå så att betygen hamnar på en nationellt jämförbar nivå. Provbetygen blir dock ett mindre effektivt verktyg för detta syfte om läraren som bedömer elevprestationerna tolkar provets bedömningsanvisningar mot generösare eller strängare poängsättning än avsett. Regeringen har beslutat om central rättning av elevprestationer som ett sätt att motverka detta. Under förutsättning att de centrala bedömarens poängsättning motsvarar den genomsnittlige lärarens krav för tilldelning av poäng, kommer provbetygen från central rättning att representera den genomsnittliga kravnivån för respektive betyg.¹²⁵

5.5.3 När de nationella proven inte fungerar som avsett

Enskilda elevers resultat kan bli mindre säkra

Det förekommer att ett provbetyg inte blir så representativt för elevens genomsnittliga kunskapsnivå som var avsett. Exempelvis kan en tillfällig händelse medföra att eleven inte kunde visa upp sina kunskaper på bästa sätt vid provtillfället. Elever kan även ha tur med provuppgifterna eller lyckas prestera ovanligt bra just på ett nationellt prov. Vissa elever presterar generellt sämre i provsituationer än vad de gör under lektionerna. Sannolikheten för att olika representationsbrister ska gälla en hel undervisningsgrupp eller skola är däremot liten. Såväl lärare som rektorer bör därför analysera skillnaden mellan sina betyg och elevernas provbetyg, och i förlängningen även skillnaden på betygsunderlaget och det nationella provet.¹²⁶ Om en stor andel av eleverna fått ett högre eller lägre betyg än provbetyget, är risken stor att lärarna har ställt för låga respektive för höga krav för betygsnivåerna.

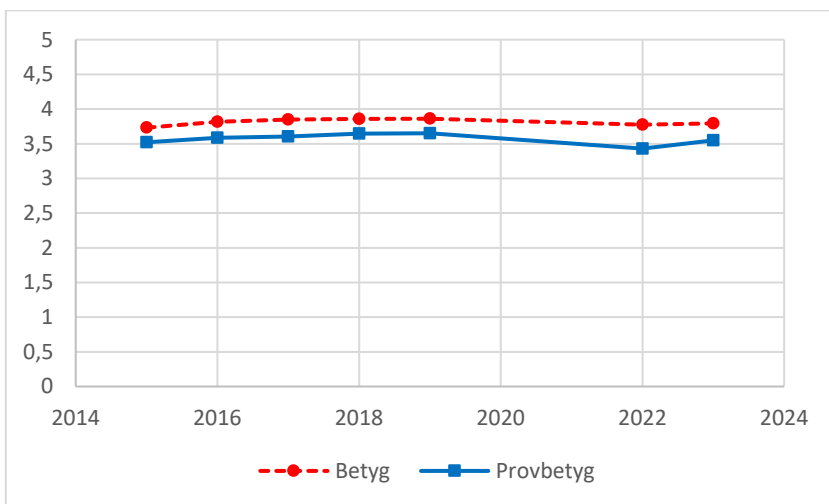
¹²⁵ Kapitel 17.

¹²⁶ Skolverket (2022a).

Svårighetsgraden varierar mellan provutgåvor

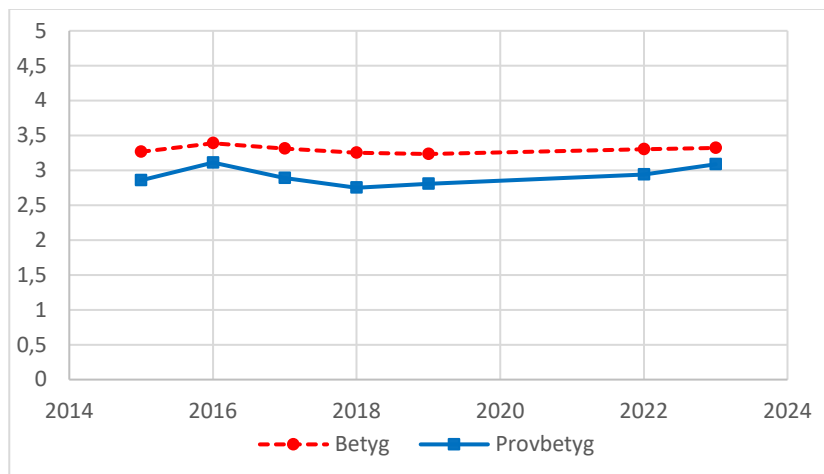
En svårighet i analyser av gruppresultat är att fördelningen av elevers resultat varierar mellan olika utgåvor av proven. Som framgår av figur 5.6 och 5.7 ändrar sig inte grundskoleelevernas genomsnittliga betyg i riket nämnvärt vare sig i engelska eller matematik, medan provens medelbetyg i matematik i högre grad varierar från år till år. Elevernas genomsnittliga betyg på provet i samhällskunskap (figur 5.8) varierar mycket från år till år, men det gör även betygen för de elever som skrivit proven. Variationen i svårighetsgrad mellan skapar alltså problem när resultaten ska beaktas.

Figur 5.6 Jämförelse mellan medelbetyg och medelprovbetyg i engelska åk 9 (A = 6, F = 1)



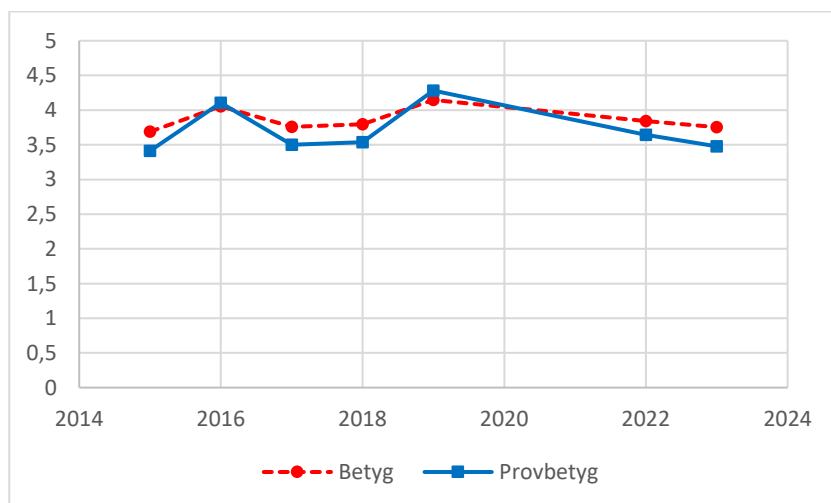
Källa: Utredningens beräkningar.

Figur 5.7 Jämförelse mellan medelbetyg och medelprovbetyg i matematik åk 9 (A = 6, F = 1)



Källa: Utredningens beräkningar.

Figur 5.8 Jämförelse mellan medelbetyg och medelprovbetyg i samhällskunskap åk 9 (A = 6, F = 1)



Källa: Utredningens beräkningar.

Det kan givetvis vara så att elevkohorternas kunskaper i t.ex. matematik och samhällskunskap varierat mycket över åren, men att matematiklärare, till skillnad från lärare i samhällskunskap, inte har beaktat detta i sin betygssättning. Det är dock mera troligt att kravgränssättningen för de olika provutgåvorna inte har varit så tillfredsställande att de olika utgåvorna har varit jämförbara; några provutgåvor har blivit svårare än andra. Lärare i matematik har sannolikt tagit hänsyn till detta när de beaktat provbetyget i betygssättningen och betygsfördelningen från lärarna har därför varit mer konstant. Det som är oroande, ur ett likvärdighetsperspektiv, är dock att information om provutgåvorna har varit för svåra eller för lätta ett visst år inte varit tillgängligt vid betygssättningen. I stället har en sådan bedömning gjorts av varje individuell lärare.

Figur 5.6 till 5.8 visar medelvärdet för betygen och de nationella provbetygen i de olika ämnena årsvis. Betygen har kodats till en skala 1–6 där F motsvarar 1 och A motsvarar 6. Betygsmedelvärdet och provbetygsmedelvärdet är beräknade för elever som har både betyg och ett nationellt provbetyg. Det innebär att det finns ett relativt stort bortfall, framför allt på grund av att en del elever inte har ett nationellt provbetyg. Konsekvensen av det är en något större volatilitet (kraftigare årsvisa svängningar) i betygen än om betygsmedelvärdena hade baserats på samtliga elever med betyg.¹²⁷

Medelvärdet för provbetyg är i princip identiskt mellan åren, vilket gör att de båda linjerna inte syns särskilt väl. Betygsmedelvärdena för samtliga elever som har betyg är dock lägre än betygsmedelvärdena för elever som har både betyg och provbetyg. Det är en konsekvens av att de elever som inte har ett nationellt provbetyg i genomsnitt är mer lågpresterande. Betygsmedelvärdet för dem som har både betyg och provbetyg är lite mer volatilt, vilket sannolikt beror på att lärarna i någon mån beaktar det nationella provbetyget vid betygssättningen för de elever som har ett nationellt provbetyg, dock inte på ett likvärdigt sätt mellan skolorna, vilket framgår av figur 5.9 nedan.

¹²⁷ Om denna beräkning skulle upprepas baserat på den officiella statistiken kommer inte resultaten att bli desamma. Det förklaras av att den bygger på betygsmedelvärdet för samtliga elever och medelvärdet för de nationella proven för samtliga elever som har gjort de nationella proven.

Enskilda lärares eller skolors betyg avviker mer än andras

Skolinspektionen har uppmärksammat att betygssättningen på skolor avviker mycket, framför allt uppåt, från nationella provbetyg. Med dagens regelverk kan man inte hävda att skolor som avviker gör fel, men man kan fråga sig varför några skolor avviker mer än andra. De vanligaste förklaringarna som skolorna lämnar till Skolinspektionen är att proven inte mäter kunskaper på ett tillfredsställande sätt, t.ex. att provet inte täckt allt centralt innehåll i kurs- eller ämnesplanen, eller att skolan har satt in åtgärder efter provet för att hantera elevernas kunskapsbrister i syfte att säkerställa att de uppfyller kunskapskraven för betyget.¹²⁸

Det stämmer att en enskild provutgåva inte kan ta upp allt innehåll som ska behandlas i ämnet eller kursen. Det finns även beskrivna kunskaper i kurs- och ämnesplaner som av olika skäl inte lämpar sig för att mätas med standardiserade prov och som aldrig kan komma med i en provutgåva. I grundskolans kursplan för svenska står t.ex. att eleverna ska ges möjlighet att utveckla ”förståelse för att sättet man kommunicerar på kan få konsekvenser för en själv och för andra människor.” Att i ett prov ta med ett sådant innehåll skulle innebära komplexa uppgifter och bedömningsanvisningar med risk för stort tolkningsutrymme. De nationella proven har emellertid inte som syfte att kartlägga vad eleven kan eller inte kan, utan ange den genomsnittliga kunskapsnivån uttryckt som ett sammanfattande provbetyg. Om exkludering av ett visst innehåll i proven skulle innebära att elevens provbetyg blir lägre eller högre än om det hade inkluderats, betyder det att eleven är betydligt bättre eller sämre på just detta innehåll än på det innehåll som prövats i provet. Detta kan vara en förklaring till att enskilda elevers betyg avviker från provbetyget. Den statistiska sannolikheten för en sådan förklaring minskar när gruppens storlek ökar till att omfatta hela undervisningsgruppen eller skolenheten.¹²⁹ Olika elevers styrkor och brister tar ut varandra när gruppen blir mer heterogen.

Dagens nationella prov konstrueras inte för att identifiera styrkor och utvecklingsbehov hos elever. Därför är det olämpligt att, som vissa skolor anger att de gör, använda resultaten från nationella prov för att avgöra behovet av riktade insatser för enskilda elever.

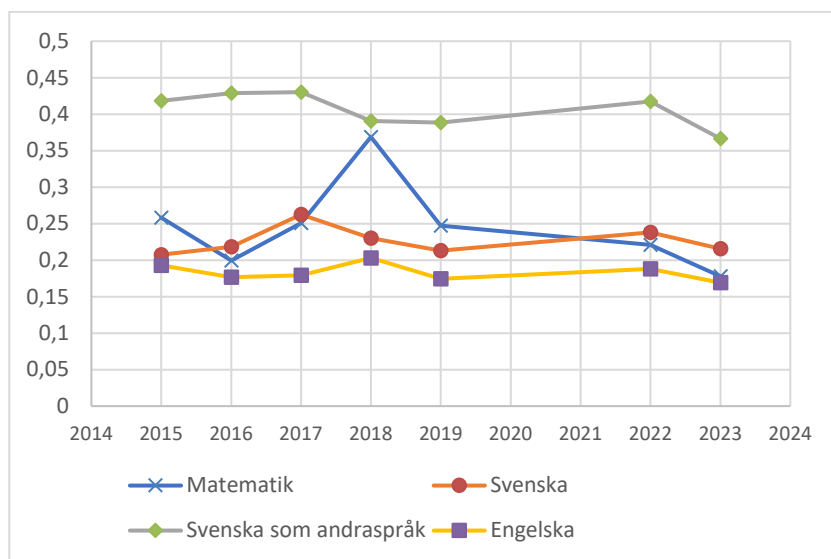
¹²⁸ Skolinspektionen (2022).

¹²⁹ Wolf m.fl. (2013).

Om en elev har fått undervisning och bedömts av lärare under en längre tid bör skolan vara medveten om en viss elevs stödbehov, oberoende av hur eleverna svarat i provet. Det skulle emellertid i enskilda fall kunna vara så att skolan, sedan en tid, har satt in stödinsatser som lett till önskade resultat först efter det att eleven skrivit de nationella proven. Detta borde i så fall endast gälla de fall där provet skrivs i god tid innan årskursen eller kursen avslutas.

Figur 5.9 visar standardavvikelser för nettoavvikelsena årsvis. Dessa bygger på skillnaden mellan betyg och nationella provbetyget beräknad som betyg minus nationellt provbetyg på individnivå. Detta har sedan aggregerats till avvikelser på skolnivå, s.k. nettoavvikelser. Standardavvikelsen för nettoavvikelsena beskriver spridningen mellan skolorna under ett visst år. Om standardavvikelsena minskar över tid så innebär det att betygssättningen blir mer likvärdig mellan skolorna och vice versa. Resultatet av bestämmelsen om att de nationella proven särskilt ska beaktas skulle i teorin ha resulterat i en ökad korrelation på elevnivå och en minskning av standardavvikelsen i nettoavvikelse. Så blev dock inte fallet. Även om lärarna till viss del beaktar det nationella provet vid betygssättningen så görs det inte likvärdigt mellan skolorna; spridningen minskar heller inte över tid.

Figur 5.9 Spridning (standardavvikelse) i nettoavvikelse mellan betyg och provresultat i engelska, matematik samt svenska/svenska som andraspråk i åk 9



Källa: Utredningens beräkningar.

5.6 Olika syften kräver olika utformning av prov

Enligt modern provkonstruktionspraktik utvärderas alltid ett provs användbarhet och giltighet (validitet) utifrån dess avsedda syfte.¹³⁰ Som redan beskrivits har de nationella proven haft varierande syften sedan de infördes år 1994. Hur de olika syftena skulle förstås artikulerades aldrig av Skolverket.¹³¹ Fokus har dock alltid, till skillnad från standardproven och de centrala proven, varit den individuella elevens prestation i det aktuella ämnet. Forskning på området konstaterar att olika syften som prov kan ha ställer helt olika krav på provkonstruktion. Kraven står många gånger i konflikt med varandra.¹³² Vi kommer att förklara vilka krav som ställs på ett nationellt prov beroende på vilket syfte som ska uppnås och varför ett prov som t.ex. konstruerats för att kontrollera om eleverna uppnått kursplanernas mål inte är funktionellt för att stödja likvärdig betygssättning.

¹³⁰ Kane (2013); Messick (1989).

¹³¹ Ibid.

¹³² Newton (2023).

Utredningen *Likvärdigt, rättssäkert och effektivt – ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning* föreslog att de nationella proven endast skulle ha ett syfte – att stödja betygssättningen.¹³³ Övriga syften skulle tas om hand på annat sätt. Det nya syftet började tillämpas fr.o.m. år 2018 för de nationella proven i årskurs 6 och årskurs 9/10, för gymnasieskolans och komvux kurser samt komvux i svenska för invandrare (sfi). Som vi visar nedan så kan detta syfte dock tolkas på olika sätt utifrån tidigare gällande syften. Det finns därför en risk att prov fortfarande konstrueras och används enligt tidigare syften.

5.6.1 Syftet att kartlägga elevernas kunskaper

Det kartläggande syftet har formulerats under olika perioder som att proven ska kontrollera om eleven uppnått kursplanernas mål, vara ett hjälpmedel för lärarna vid betygssättning, bidra till ökad måluppfyllelse för eleverna, vara diagnostiskt och visa elevers starka och svaga sidor. När de nationella proven infördes i grundskolan fick de ett helt annat syfte än standardproven. De utgjorde nu ett underlag för läraren och skolan att uppmärksamma om eleven uppfyllt målen. Proven skulle vara ett hjälpmedel för lärarna vid betygssättningen. Det kan tolkas som att proven skulle förse läraren med ytterligare betygsunderlag. Elevernas resultat sammanfattades i ett provbetyg, men med dessa syften var det egentligen inte nödvändigt med ett provbetyg; provets olika delar kunde tillsammans med lärarens eget underlag kartlägga vilka mål eleven uppnått eller inte uppnått.

Ett uttalat syfte i lärarinformationen till proven har under en period varit att proven skulle förbättra elevers kunskaper i ämnet genom att uppmärksamma elevens starka sidor respektive elevens utvecklingsbehov.¹³⁴ Den enskilda elevens provresultat kunde sammanställas som en diagnostisk kartläggning av elevens kunskaper inom olika delar av kurs- och ämnesplanerna. Proven tillhandahåller inte längre sådana kopplingar mellan uppgifter och centralt innehåll samt hjälpmedel för lärare som önskar sammanställa profiler av

¹³³ SOU 2016:25.

¹³⁴ Syftet formulerades något olika över åren.

elevers olika kunskapsområden i provmaterialet.¹³⁵ Skolverket får också ofta in synpunkter på att de olika delproven i engelska, svenska, svenska som andraspråk och svenska för invandrare borde ge bättre vägledning för betygssättning inom respektive muntliga och skriftliga färdigheter, trots att man endast ska sätta ett sammanfattande betyg i ämnet.

Provens syfte var aldrig uttalat formativt, i betydelsen att proven skulle föreslå möjliga vägar framåt för elevers fortsatta lärande, likt t.ex. Norges nasjonale prøver.¹³⁶ Skolverket tillhandhöll under en period diagnostiskt material som lärare kunde använda när de själva ville. Möjligheten att använda de nationella proven för formativa syften utreddes också av Skolverket, men avfärdades då deras konstruktion bedömdes olämpliga för det syftet.¹³⁷ De nationella proven kom med tiden endast att genomföras i de årskurser i grundskolan där elever ofta byter lärare, eller till och med skola, eller i slutet av en gymnasiekurs.¹³⁸ Det har alltså saknats möjlighet för den lärare som bedömt provet att vidta åtgärder vid uppmärksamade brister. Det har därmed inte funnits förutsättningar för att uppfylla detta syfte med de nationella proven i årskurs 9, gymnasieskolan eller komvux.

Ett prov som kartlägger elevers kunskaper inom ett ämne hamnar vidare i en mållkonflikt mellan att försöka täcka en stor domän och samtidigt ge eleverna tillräckligt många chanser att visa sina kunskaper inom varje delområde under en kort provtid. Om elever endast får enstaka möjligheter att visa vad de kan inom varje delområde blir argumentationen svag, med stor risk för att resultatet ger en felaktig bild av elevens måluppfyllelse. Om elever däremot ska ges flera chanser att visa vad de kan inom varje delområde, kommer proven att behöva innehålla så många uppgifter att eleverna riskerar att bli stressade eller utmattade av att genomföra proven.¹³⁹ När syftet med ett prov är att mäta måluppfyllelse är det därför vanligt att endast utvalda delar av kunskapsdomänen provas i varje

¹³⁵ PRIM-gruppen som utvecklar prov i matematik för grundskolan och kurs 1 på gymnasial nivå tillhandahåller dock provspecifikationer med sådan koppling på sin webbsida.

¹³⁶ Utdanningsdirektoratet (u.å.).

¹³⁷ Skolverket (2015a).

¹³⁸ Under perioden 1996–2010 genomfördes nationella prov i årskurs 5. Skolor gavs därmed möjlighet att åtgärda kunskapsluckor i de fall då samma lärare undervisade eleverna i årskurs 6.

¹³⁹ I ett prov som skrivs av heterogena elevpopulationer kommer alltid några uppgifter att vara till en elevs fördel och några till samma elevs nackdel. Eleven har inte möjlighet att påverka detta så effekterna behandlas som slumpmässiga mätfel.

provutgåva. Detta leder till att kartläggningen blir begränsad till de utvalda delarna. Sammanfattningsvis behövde Skolverket alltså välja om det var en liten del av en domän som skulle bedömas med hög precision eller om hela domänen skulle bedömas med låg precision. Graden av precision styrdes i sin tur av vilka pedagogiska, finansiella och organisatoriska beslut som skulle fattas utifrån bedömningen. Proven kunde inte ge ett säkert stöd om måluppfyllelse av de olika målen i kurs- eller ämnesproven eftersom provresultatet skulle sammanfattas i ett provbetyg som var representativt för hela ämnet och kursen eller årskursen. Syftet var därför inte förenligt med övriga syften.

Sedan förändringen 2018 syftar inte längre de nationella proven till att användas för att förbättra elevers kunskaper. Ett undantag är proven i årskurs 3. De har ett syfte att stödja bedömningen av elevernas kunskaper i relation till kriterierna för bedömning av kunskaper.¹⁴⁰ I praktiken får då dessa prov något av en funktion för att förbättra elevernas kunskaper. Proven är uppbyggda av många små delprov som vart och ett kan ge indikationer på om kriterierna för förväntade kunskaper i årskurs 3 är uppfyllda.

5.6.2 Syftet att konkretisera kursmål och betygskriterier

När standardiserade provresultat får stor betydelse för eleverna och skolan, s.k. *high stakes*, kommer provets innehåll och form att påverka såväl skolans egen bedömning av elevernas kunskaper som undervisningen. Det ligger i skolans och elevernas intresse att sätta sig in i och förbereda eleverna för provet. Det har därmed funnits en möjlighet för Skolverket och de provkonstruerande lärosätena att, genom proven, påverka lärares tolkning av kurs- och ämnesplanerna. Genom att sätta sig in i proven i samband med genomförande och rättning kan lärare i teorin lära sig tolka kurs- och ämnesplaner på ett enhetligt sätt. Styrning av tolkningen kan göras genom exempel som proven tillhandahåller: dels exempel på elevprestationer för givna betygsnivåer i bedömningsanvisningarna, dels exempel på typer av uppgifter som visar vilka kunskaper som värderas högt av myndigheten och provkonstruktörerna. Man kan också påverka

¹⁴⁰ 9 kap. 20 § skolförordningen.

lärares prioritering av moment i undervisningen, t.ex. argumentation, genom att återkommande inkludera dessa moment i proven.

Att utveckla undervisning och lärares kompetens att bedöma samstämmigt genom standardiserade prov har kritiserats i forskningen.¹⁴¹ I standardiserade prov eftersträvas att uppgifter uppfattas på samma sätt och besvaras i samma form av eleverna samt bedöms på samma sätt av bedömarna. Provkonstruktörerna blir då väldigt låsta i hur uppgifter och bedömningsanvisningar kan utformas. Lärare som bedömer sina egna elevers kunskaper i klassrummet begränsas i praktiken inte på samma sätt. Det har emellertid observerats hur lärare kopierar de standardiserade provens format, vilket innebär att de skapar begränsningar för sig själva. Värderingar om kunskapers kvalitet begränsas också till det som är möjligt att mäta i prov.

Om målet är att skapa en flexibel bedömning i klassrummet som hanterar en bredd av ämneskunskaper och kunskapsuttryck är en sådan standardisering olämplig. Ett material som har för avsikt att utveckla lärares undervisning och förklara betygskriterier behöver därmed behandla en variation av uppgifter där kunskap kan prövas på olika sätt. Bedömningsanvisningarna behöver då bestå av resonerande text om hur kvalitet kan bli synlig och värderas i olika sammanhang.¹⁴² Bedömningsanvisningar för bedömning av muntlig och skriftlig framställning inom nationella prov i engelska, svenska, svenska som andraspråk och sfi är till stora delar utformad på ett sådant sätt. Sådana öppna material lämpar sig däremot inte för standardiserade prov där det finns krav på hög bedömaröverensstämmelse och provresultat som sammanfattar olika elevers kunskaper på samma poäng- eller betygsskala. På grund av syftet att proven skulle fungera som stöd för likvärdig betygssättning behövde hög bedömaröverensstämmelse prioriteras framför möjligheten att träna lärare i en variation av bedömningsuppgifter. Syftet är därför inte förenligt med övriga syften.

Syftet att konkretisera styrdokumentens skrivs inte längre fram som ett syfte för de nationella proven i Sverige. Det finns dock undersökningar som vittnar om att lärare i hög grad kopierar uppgiftsformat och utformning av bedömningsanvisningar från de nationella proven till sin klassrumsbedömning.¹⁴³

¹⁴¹ Cimbricz (2002).

¹⁴² Bloxham m.fl. (2016).

¹⁴³ Skolinspektionen (2019a, 2023).

5.6.3 Syftet att använda nationella prov för resultatuppföljning

Standardiserade prov används världen över för att utvärdera skolors verksamhet. På engelska benämns detta *accountability assessment*.¹⁴⁴ Det kan handla om beslut om hur resurser ska fördelas mellan undervisningsgrupper och mellan skolenheter. Det kan även handla om att ställa skolor eller pedagogisk personal till svars för det utbildningsuppdrag som de åtagit sig.

Ofta är det främst förändringar i populationens kunskaper som man vill mäta. Blir eleverna sämre i matematik eller medförde satsningen på läsning att elevernas läsförståelse ökade? För att jämföra olika gruppers resultat behöver de provutgåvor som elevpopulationerna, t.ex. från olika skolor eller olika årskullar, skriver vara jämförbara. En nedgång i skolans resultat ett år ska inte orsakas av att de fått skriva en svårare provutgåva än tidigare årgångar. För att säkerställa att provutgåvor är jämförbara behöver de ha en viss andel gemensamma uppgifter, vilka brukar kallas ankrings- eller ankaruppgifter. Det behöver inte vara samma uppgifter varje år. Det räcker att en del av uppgifterna är samma som föregående år och att andra uppgifter överensstämmer med dem som ingick året dessförinnan osv. I internationella studier, som syftar till att mäta trender, brukar 60–80 % av uppgifterna vara uppgifter som funnits med i tidigare prov.¹⁴⁵

En betydande utmaning med ett återkommande innehåll i prov är att hålla det hemligt. Incitamentet att sprida information om provinnehåll till elever som ska skriva proven följande år är stort. Sådan spridning rapporteras regelbundet in, särskilt från komvux, till Skolverket redan i dag. Inom komvux kan prov nämligen genomföras under hela året. Skolverket publicerar tre olika utgåvor av proven varje år och en provutgåva kan användas upp till ett år efter att den publicerats.¹⁴⁶ Förutom risken för fusk genom spridning av innehåll till elever som ska skriva proven riskerar undervisningen

¹⁴⁴ Saldaña & Shepard (2023).

¹⁴⁵ Offentlig teknisk dokumentation om TIMSS 2022 planeras först publiceras 2025, men i kontakt med Boston College (ansvarigt för TIMSS) uppger de att cirka 60 % av uppgifterna kommer från tidigare mätningar. För PISA är andelen högre i de provämnerna (läsning, matematik eller naturvetenskap) som inte har huvudfokus respektive provår eftersom de har färre uppgifter (OECD 2024).

¹⁴⁶ Inom sfi får proven användas i tre år.

att bli styrd om lärarna kan förutsäga vilka uppgifter som kommer att dyka upp i kommande prov.

När prov ska användas för att mäta förändring över tid är det alltså nödvändigt att begränsa lärarnas insyn i provens innehåll. Utredningen *Likvärdigt, rättssäkert och effektivt – ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning* föreslog därför att utvärdering av kunskapsutvecklingen över tid i Sverige skulle hanteras av ett separat provsystem – Nationell kunskapsutvärdering (NKU).¹⁴⁷ Inom NKU skulle ett urval av skolor genomföra olika tilldelade uppgifter från en stor uppgiftsbank. Tanken var inte att följa upp kunskaper hos enskilda elever, utan att jämföra hur olika elevpopulationer svarade på de olika uppgifterna. NKU infördes dock inte; trendmätning i svensk skola vilar därför i nuläget helt på de internationella studierna.

I dag bedömer lärarna elevsvaren på nationella prov och får då full insyn i provet. Lärarna ska avgöra hur provresultaten ska beaktas i betygssättningen så de behöver kunna granska enskilda elevers prestationer. Det är därför inte möjligt att återanvända omfattande delar av proven utan att detta påverkar undervisningen. Syftet att analysera måluppfyllelse över tid är därmed inte förenligt med övriga syften som proven haft.

De nationella proven har dock inte längre ett syfte att tillhandahålla material för analyser om måluppfyllelse. Skolverket skriver emellertid fortfarande att de befintliga nationella proven kan användas som underlag för analyser om i vilken utsträckning kriterier är uppfyllda på skol-, huvudmanna- och nationell nivå, trots att de inte konstrueras för det.

5.6.4 Syftet att stödja likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning

Redan i betygspropositionen år 1994 nämns att de nationella proven behövdes för att lärare skulle kunna stämna av sin bedömning med andra lärare så att betygen kunde hävdas vara jämförbara över landet. I och med 2004 års uppdrag till Skolverket nämns det även explicit att syftet är att stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning. År 2018 skildes syftena för proven i årskurs 3 och övriga nationella prov åt. För årskurs 3 är syftet med de nationella proven

¹⁴⁷ SOU 2016:25.

att stödja bedömningen av elevernas kunskaper i relation till kriterierna för bedömning av kunskaper.¹⁴⁸ För årskurs 6, 9, gymnasieskolan, komvux och sfi är syftet att stödja likvärdig och rättvis betygssättning. Proven får därmed enbart en funktion för betygssättning i årskurs 6, 9/10, gymnasieskolan och komvux på gymnasial nivå och stödet för bedömning faller bort i proven.

Utifrån de tidigare syftena som handlade om måluppfyllelse, skulle betygstödet kunna förstås som att proven förser läraren med fler mätsäkra underlag för vad eleven kan respektive inte kan. Lärare kan då addera insikten om vad eleven visat upp för kunskaper på provet till den insikt lärare redan skaffat sig från sina egna underlag. Som tidigare nämnts är det dock osäkert att dra slutsatser från elevers prestationer på uppgifter eller delprov. Mängden uppgifter som krävs för ett uttalande om elevernas kunskaper inom vissa delar av kurs- och ämnesplanernas innehåll, skulle kräva att provet gjorde avkall på att uttala sig om andra delar. Att konstruera prov enligt en sådan tolkning är därför inte önskvärt.

Utifrån det tidigare syftet att konkretisera mål och betygskriterier skulle man kunna tänka sig att proven utgör ett utbildande betygstöd; genom att arbeta med bedömning av nationella prov lär sig lärare att tolka betygskriterier på ett bestämt sätt. Prov som konstrueras för hög bedömaröverensstämmelse är dock, som tidigare nämnts, olämpliga som utbildningsmaterial på grund av risken att även styra in lärares klassrumsbedömning mot standardiserade mallar.¹⁴⁹ Att konstruera prov enligt en sådan tolkning är därför inte heller önskvärt.

Samtidigt som syftena för proven skiljdes åt beroende på årskurs och skolform infördes en bestämmelse i skollagen innebärande att resultatet från ett nationellt prov särskilt ska beaktas i betygssättningen.¹⁵⁰ Skolverket publicerade nästan samtidigt, men oberoende av lagändringen, ett systemramverk för konstruktion och utveckling av nationella prov 2017.¹⁵¹ I ramverket förklaras att de nationella proven stödjer betygssättningen genom att tillhandahålla ett provbetyg. Skolverket definierar genom sitt systemramverk att det är provbetyget som utgör det stödjande provresultatet. I *Kommen-*

¹⁴⁸ 9 kap. 20 § skolförordningen.

¹⁴⁹ Bloxham m.fl. (2016).

¹⁵⁰ 10 kap. 20 a §, 12 kap. 20 a §, 13 kap. 21 a §, 15 kap. 25 a § och 20 kap. 37 a § skollagen (2010:800).

¹⁵¹ Skolverket (2017a).

tarer till Skolverkets allmänna råd om betyg och provning förklaras stödet genom provbetyg vidare:

Gränserna för provbetygen tas fram på nationell basis och ger på så sätt alla lärare i det aktuella ämnet eller kursen en gemensam referens. Provbetygen ger därmed varje lärare information som är värdefull för att kalibrera nivån på den egna betygssättningen.¹⁵²

Betygsstödet fungerar, konkret, som att en lärare inser att betyget sannolikt behöver justeras ned ett betygssteg för en elev om eleven i fråga fick provresultatet C, men läraren hade tänkt sätta ett B. Det kan även fungera som ett korrektiv på gruppnivå om läraren ser att de genomsnittliga betygen i klassen hamnar på en genomsnittligt högre nivå än de nationella proven eller vice versa. Författningskravet att de nationella provresultaten särskilt ska beaktas är dock reglerat så att det handlar om när läraren sätter ett enskilt betyg.¹⁵³

¹⁵² Skolverket (2022a, s. 41).

¹⁵³ Ibid.

DEL 2

6 Betyg, bedömning och centrala prov i andra utbildningssystem

I detta kapitel sammanfattar vi hur centrala prov och examensprov används i OECD:s medlemsländer och ett antal andra länder.¹ Därefter redovisas vårt urval av utbildningssystem för fördjupad jämförelse och våra slutsatser. Den detaljerade redogörelsen för respektive system samt översikter över anpassningar vid provgenomförande och genomströmning återfinns i bilaga 2.

6.1 Centrala prov och examensprov i OECD-länderna

Centrala prov, i årskurser som motsvarar svensk grundskola, förekommer i cirka 80 % av länderna. Trenden är ökande över tid, dvs. flera länder som tidigare inte haft centrala prov har infört det på senare år. På gymnasial nivå genomförs centrala prov i mindre än hälften av länderna. Proven är vanligast i årskurs 6 och 9 och i språk (ofta både modersmål och främmande språk), matematik, SO- och NO-ämnen. En handfull länder använder även provtillfällena för datainsamling om elevernas trivsel och mående. I 20 länder har proven minst en digital provdel. Flervalsfrågor är den vanligaste formen av frågekonstruktion, men det förekommer även kortsvarsfrågor, essäfrågor, muntliga prov, presentationer och laborationer. Proven bedöms centralt i drygt hälften av länderna. I sex länder förekommer att lärare deltar i bedömning av egna elevers prov.

Olika länder har centrala prov för olika syften. De länder som har prov i grundskolan uppger att syftet huvudsakligen är diagnostiskt och formativt för att följa upp och stödja elevernas fortsatta lärande men resultaten används också som grund för nationell upp-

¹ OECD (2023a, Indikator D6, s. 404f).

följning av skolorna. Det förekommer, i exempelvis Tyskland, Schweiz och USA, att resultaten på dessa prov aldrig återkopplas till eleverna. I Japan och Skottland är det inte obligatoriskt för skolor att erbjuda provtillfällen och i Danmark och Tyskland är de endast obligatoriska för skolor som drivs av det offentliga.

I cirka två tredjedelar av länderna är det obligatoriskt med examensprov i gymnasieskolan.² I de flesta övriga länder behöver endast den som avser söka vidare till högre studier göra examensprov, men det finns också länder, såsom Sverige, där examensprov varken förekommer eller krävs för fortsatta studier. I ett fåtal länder förekommer prov för tillträde till högre årskurser under gymnasieåren.

Examensproven görs vanligen i ett antal obligatoriska ämnen, företrädesvis matematik och språk, och ytterligare ett eller flera valfria ämnen. Dock finns länder såsom Estland med bara obligatoriska provämnen och länder som England (*A-levels*) och Skottland (*Highers*) där alla provämnen är valfria. Endast åtta länder erbjuder någon form av digitalt examensprov och då vanligen i matematik eller NO-ämnen. Det är ovanligare med en tyngdpunkt på flervalsfrågor på examensproven jämfört med övriga centrala prov. I stället innehåller examensproven ofta en bredd av skriftliga prov, muntliga prov/presentationer och laborationer.

Syftet med examensproven är vanligen att visa att eleven har uppnått målen för utbildningen. I två tredjedelar av länderna har de också i delsyfte att ge behörighet för högre studier och i hälften av länderna används examensprovsresultaten i viss utsträckning som urvalsgrund för högskolestudier. Det är inte obligatoriskt för skolor med privata huvudmän i alla länder (t.ex. Danmark, England och Frankrike) att erbjuda provtillfällen.³ Examensprov konstrueras normalt sett centralt nationellt, men i bl.a. Australien, Tyskland och USA sker det helt eller delvis på delstatsnivå. I 14 länder är elevernas egna lärare involverade i någon del av bedömningen av

² Bilaga 2, översiktstabell 9.

³ I England går det att göra proven på egen hand genom att kontakta och betala en *Exam Board* men det går också att söka till gymnasial utbildning och högskola utan att ha gjort proven eftersom det normalt sett erbjuds många alternativa antagningsvägar. I Frankrike får elever genomföra proven hos offentliga utbildningsinstitutioner. I Danmark kan grundskoleelever välja att skriva proven som privatister och om de inte har gjort det kan de behöva göra antagningsprov om de söker till gymnasial utbildning som har specifika behörighetskrav. På gymnasial nivå är det endast Rudolf Steinerskolor som inte har examensprov och elever som går där kan vid ansökan till högskola endast ansöka i *levote 2*.

proven. Ungefär hälften av dessa tillämpar dock medbedömning i form av bedömning av två lärare. I Finland bedömer elevens lärare först proven och sen görs en central bedömning och slutbedömning.

6.2 Urval av länder

Utgångspunkterna, för vad som i enlighet med utredningsdirektivet kan vara ”ett urval av med Sverige jämförbara länder”, har varit följande:

1. Nordiska länder, i enlighet med direktivet (Finland, Danmark, Norge).⁴
2. Europeiska länder (Nederländerna, Polen, Estland, Frankrike, England och Tyskland/Nordrhein-Westfalen) med
 - goda resultat i internationella mätningar,
 - skolsystem som inte avviker fundamentalt från det svenska samt
 - betygssystem med tradition av extern bedömning, företrädesvis i summativt syfte.
3. Övriga länder på grund av intressanta aspekter i dessa system såsom exceptionella kunskapsresultat i internationella mätningar och betygssystem med tradition av extern bedömning (Kanada/Alberta, Hongkong, Singapore, Australien/New South Wales).
4. Betygssystemet som används av de skolor som erbjuder gymnasieutbildningen *International Baccalaureate Diploma Programme* (IB).

I bilaga 2, översiktstabell 4 redovisas bakgrundsvariabler för urvalet av länder. Vi bedömer att vår översikt visar i huvudsak jämförbara länder men samtidigt att en värdefull bredd har uppnåtts. Vi har övervägt att inkludera exempelvis Irland, Skottland, USA, ytterligare tyska delstater och ett antal asiatiska länder men landat i att vi redan har en tillräcklig bredd av länder med förhållanden av jämförbar och för syftet relevant karaktär.

⁴ Island har exkluderats eftersom det inte förekommer några obligatoriska *high stakes*-prov där. Landet håller på att implementera frivilliga diagnostiska prov som är digitala och automaträttade. Populära gymnasieskolor antar elever genom lottnings och populära högskoleprogram har egna antagningsprov.

6.3 Det finns inte ett rätt sätt

Precis som andra före oss har konstaterat kan vi inte urskilja någon enskild utformning av utbildnings-, prov-, eller betygssystem som entydigt säkerställer studief framgång och likvärdig betygssättning. Redan den övergripande bilden som framträder i bilaga 2, översiktstabell 4 pekar på att sambanden mellan faktorer som undervisningstid, utbildningsbudget, tidiga *high stakes*-prov samt ålder för betyg och resultat i internationella kunskapsmätningar är relativt låg.

Vår slutsats, att det inte finns något system som rakt av låter sig kopieras när det gäller nationella prov, har även stöd i tidigare forskning som konstaterar att den stora variationen i organisering av utbildningssystem och formulering av läroplaner gör att betyg inte är "funktionella ekvivalenter" i ett internationellt jämförande perspektiv.⁵ Att jämföra utbildningar mellan länder har beskrivits som "*complex at best and impossible at worst*".⁶

En tidigare genomgång, gjord av Cambridge Assessment, visar att en tredjedel av länderna som presterar högst i internationella mätningar inte har centrala prov i slutet av grundskolan.⁷ I vårt urval har tio av elva länder centrala prov i slutet av grundskolan men provens syften liksom kopplingen mellan proven och traditionerna kring bedömning och betyg skiftar. Resultaten på proven är sällan avgörande för betygen, som i sin tur sällan har betydelse för fortsatta studiemöjligheter på det sätt som vi är vana vid i Sverige. Risker för betygsinflation finns även i andra system men kan antas spädas på i ett skolsystem som det svenska med hög konkurrens mellan utförare och avsaknad av externt kalibrerade betyg eller meritvärden.

6.4 Olika länder har olika elever, med olika förutsättningar, i olika skolformer

Vi kan konstatera att elevkohorterna i de undersökta ländernas olika utbildningsformer är mycket olika när vi jämför elever i motsvarande Sveriges årskurs 9. 15-åriga elever i exempelvis Nederländerna, Belgien, Tyskland, Danmark och Polen kan redan

⁵ Lundahl m.fl. (2017); Skolverket (2016a).

⁶ Oliveri (2020, s. 3).

⁷ Suto & Oates (2021).

ha inlett en renodlat yrkesinriktad utbildning. Majoriteten engelska, estniska och franska elever i samma ålder studerar för examensproven som gör dem behöriga till fortsatt utbildning. I Singapore har 15-åringarna redan erfarenhet av *high stakes*-prov från yngre åldrar, *PSLE exams*. I Sverige gäller det för eleverna att få godkända lärarsatta betyg i så många ämnen som möjligt för att bli behöriga till ett nationellt gymnasieprogram.

Trots att det kan framstå som att det finns många olika skolformer med undantag vad gäller betygssättning och ämnen internationellt så går en majoritet av grundskoleeleverna i samtliga undersökta länder, utom Nederländerna, i skolor med offentliga huvudmän. Det är dessutom ovanligt att privata skolor får lov att ta ut vinst. I synnerhet är så fallet om de får statliga bidrag eller annan offentlig finansiering, vilket är det typiska. Samtidigt finns det, för den som vill, större möjligheter att välja alternativ såsom konfessionella eller andra idéburna skolor i länder som Tyskland, Nederländerna, England och Estland. Hemundervisning är dessutom tillåtet, med olika grad av reglering, i alla länder utom Sverige och Tyskland.

Singapore och Hongkong, som i många avseenden skiljer sig från övriga länder i jämförelsen, har tagits med på grund av sina synnerligen goda resultat i internationella kunskapsmätningar. De sticker samtidigt ut både sociodemografiskt och vad gäller elevsammansättning. I Singapore, Storbritannien, Kanada, Australien och ytterligare 12 länder som inte omfattas av vår jämförelse presterade utrikesfödda signifikant bättre än inrikes födda elever i matematik i PISA 2022.⁸ I läsning var så fallet endast för Kanada och Australien. Det kan antas att det är enklare för många att skriva prov på engelska, som är provspråk i de länder som nämns ovan, än på flera andra språk. En majoritet av de utrikesfödda provtagarna i PISA 2022, inklusive i Singapore, uppgav dock precis som de svenska eleverna att de talar ett annat språk hemma än vad de skrev provet på.⁹ Det omvända, att de invandrade eleverna talar det huvudsakliga prov- och undervisningsspråket i hemmet, gällde dock för flera av länderna i vår jämförelse: Hongkong, Estland, Australien och Frankrike. De stora variationerna vittnar i någon utsträckning om olika skolsystems förmåga att hantera nyanländas utbildningsbehov, men framför allt bedömer vi att det speglar de

⁸ OECD (2023b, s. 217).

⁹ OECD (2023b, s. 211).

olika ländernas varierande invandrings- och flyktingpolitik som i sin tur bidrar till olika demografi i invandrarpopulationerna. En viktig bidragande orsak är invandrarnas utbildningsbakgrund.

Nyinvandrade elevers potentiellt försämrade inverkan på ett lands resultat i internationella kunskapsmätningar har återkommande diskuterats i den svenska debatten efter de senaste PISA-undersökningarna. Till skillnad från i Singapore kommer utlandsfödda elever som skrivit proven i exempelvis Sverige och Hongkong, i högre utsträckning från resurssvaga hushåll än de inrikes födda. Dels kan det anses svårt för nyanlända med andra modersmål än svenska att kunna genomföra prov på svenska under de första åren i Sverige, dels kommer invandrade elever från olika länder och skolsystem till Sverige respektive Singapore och Hongkong. Anmärkningsvärt är att i Hongkong och Storbritannien lyckades 17 respektive 15 % av eleverna från resurssvaga hushåll prestera bland de bästa 25 procenten i matematik i den senaste PISA-undersökningen.¹⁰ I Sverige och OECD i genomsnitt var motsvarande andel 10 %.

6.5 Examinationer och bedömning i grundskolan

6.5.1 Inga länder tillämpar samma betygsskala

Det finns i praktiken fler betygsskalor än det finns utbildningssystem i vår jämförelse. I många länder har grundskola och gymnasieskola olika betygsskalor och därutöver förekommer ytterligare betygsskalor för examensproven. Polen och Norge har båda en 1–6-skala, men godkäntgränsen är 2 i Polen medan Norge, som enda land, saknar en definierad eller allmänt antagen gräns för godkänt. I dessa båda länder, och flera andra, krävs inte heller godkända betyg, till skillnad från i Sverige, för behörighet till utbildning på gymnasial nivå.

För lärarsatta betyg har Singapore flest steg med sin 0–100-skala men på många håll tillämpas liknande skalor även som provbetygsskala.

Något som förenar samtliga betygsskalor i jämförelsen, utom Sveriges, Finlands och Polens, är att det finns fler än ett underkänt betygssteg. Det ger fördelen att det går att skilja på elever med

¹⁰ OECD (2023c, 2023d).

olika grader av kunnande inom gruppen som inte nått förväntad nivå. En positiv konsekvens med detta är att det, särskilt på de mer fingradiga betygsskalorna går att urskilja huruvida elever som får underkänt är nära eller långt ifrån att nå godkäntnivån. Betygsskalorna i Singapore, England (GCSE) och Frankrike har olika för- och nackdelar. De skalor för lärarsatta betyg som bedöms ligga närmast den befintliga svenska torde vara den polska som dock är numerisk, 1–6 med godkända betyg från 2 och uppåt. Det finns även ytliga likheter med Frankrikes 0–20-skala, med 10 som förväntad nivå, eftersom den övergripande överensstämmer med vår nuvarande meritvärdesberäkning. Till skillnad från i Frankrike sätts dock inte betyg på samtliga steg på skalan i Sverige.

Få länder tillämpar beräkning av genomsnittsbetyg på grundskolenivå. Vi har inte identifierat något annat system där lärarsatta betyg, inklusive betyg i PREST-ämnena, genomsnittsbäras additivt såsom i Sverige. Det gör att lärarsatta grundskolebetyg, oavsett om ett system tillämpar grundskoleexamen eller examensprov som är *high stakes*, i sig blir betydligt mindre viktiga för eleverna på andra platser, än i Sverige. För svenska grundskoleelever blir betydelsen av lärares bedömning dessutom lika stor i varje enskilt ämne. Alla ämnen räknas med och väger lika tungt vid ansökan till gymnasieskolan, oberoende av vilken gymnasieutbildning som eleven söker. Eftersom det sällan finns alternativ till meritvärde som antagningsgrund för gymnasiestudier, blir svenska elevers lärarsatta betyg, och relation till sina lärare, viktigare än någon annanstans. Kombinationen med det svenska friskolesystemets inbyggda konkurrens riskerar att göra skolor och lärare extra sårbara för påtryckningar så länge betyg eller meritvärden inte kalibreras externt.

6.5.2 Betygen i grundskolan är ofta olikvärdiga

I de flesta länder får elever lärarsatta betyg eller omdömen under grundskolan. Regelverken kring om det är obligatoriskt och på vilken detaljnivå som lärarnas bedömningar ska göras varierar dock stort. En utmärkande skillnad, jämfört med Sverige, är att läroplaner och betyg i flera system, såsom Estland, Finland och Alberta (Kanada), ska operationaliseras på lokal nivå. I flera fall är det upp

till enskilda skolor eller lärare att avgöra när eleverna ska få betyg och vilken skala som ska tillämpas.

Trots att många länder har centrala prov i slutet av grundskolan kan vi se att de sällan är utformade så att likvärdigheten i elevernas betyg säkerställs. I Norge förekommer lokalt konstruerade och bedömda prov som får räknas som examensprov. På många platser omfattar slutbetyget både provresultat och lärarsatta betyg.

De system som förefaller ha högst likvärdighet i slutbetygen på grundskolenivå är England och Singapores *secondary schools*. Det beror på att dessa båda tillämpar en examenprovmodell som hantteras helt externt. Proven uppfattas som rättvisa, men de blir samtidigt kraftigt *high stakes*. En nackdel med dessa prov, utifrån vår grundsyn att det finns vinster med lärares möjlighet till allsidig bedömning över tid, är att betygsunderlaget blir begränsat.

I likhet med i Sverige förekommer det i Singapore, och i viss mån även i England, att examensprovbetygen från grundskolan används för urval och antagning till nästa utbildningsnivå. I England kan provbetygen från grundskolan dessutom ligga till grund för antagning till högskolan. Både i England och Singapore är det vanligt med kombinationer av urvalsgrunder och lokalt definierade kvoter som ger de elever som underpresterat på proven alternativa vägar till en viss utbildning på gymnasial nivå. Detta blir ett sätt att kompensera för *high stakes*-proven.

6.6 Antagning till gymnasial utbildning baseras sällan på godkända betyg eller betygsgenomsnitt

Endast i Danmark, samt delvis i England och Singapore, sker antagning till utbildning på gymnasial nivå likt i Sverige i huvudsak baserat på meritvärde från grundskolan. Sverige, tillsammans med Finland och Danmark sticker ut med krav på godkända grundskolebetyg för tillträde till den högskoleförberedande gymnasieskolan.

En väsentlig skillnad är att många av länderna inte har någon sammanhållen grundskola som följs av gymnasieskola. I stället har de en kortare grundskola (*primary school*) än den svenska följd av *secondary school* eller *high school*, dvs. en utbildningsform som omfattar både högstadie- och gymnasieutbildning. Den senare är ofta helt eller delvis obligatorisk och det kan då förefalla orimligt att

kräva godkända betyg för tillträde på samma sätt som till en gymnasieskola av svensk modell. Antalet ämnen, och i förekommande fall kurser, som elever i olika länder läser på högskoleförberedande utbildningar på gymnasial nivå varierar dessutom. Sverige har åtta gymnasiegemensamma ämnen, men de flesta elever läser mer än en kurs i vardera ämnet och därutöver flera valbara kurser. Det kan jämföras med IB och Frankrike där eleverna läser ungefär sex ämnen.

Samtidigt förekommer tidig uppdelning av elever i studie- respektive yrkesförberedande utbildning, redan till de lägre årskurserna i sekundärskolan, i exempelvis Nederländerna och Nordrhein-Westfalen. Österrike, som inte i övrigt är med i vår jämförelse, är ett extremfall där eleverna väljer spår redan vid tio års ålder.¹¹ De flesta elever i dessa länder verkar påbörja en i huvudsak teoretiskt inriktad lägre sekundärskola. Urskiljning av yrkeselever sker sedan gradvis. Vissa utbildningssystem, såsom Polen, Nederländerna och Nordrhein-Westfalen, erbjuder även kombinerade studie- och yrkesförberedande gymnasieutbildningar som är något år längre än om man bara väljer endera inriktningen. Utmärkande för dessa länder är att lärares rekommendationer väger tungt för vilken studieväg och därmed skola elever hamnar på efter de första fem till sju skolåren.

6.7 Betygsinflation förekommer och diskuteras ur olika perspektiv

Sverige är inte ensamt om att ha problem med betygsinflation. Problematiken har särskilt uppmärksammats efter covidpandemin när länder som stängde skolor och tillfälligt ställde in examensprov förlitade sig på lärarsatta betyg. I Frankrike tycks både pandemin och förändringarna i regelverket för gymnasieexamen ha eldat på utvecklingen med en högre andel som får godkänd gymnasieexamen och högre betyg bland de godkända.¹² I avsaknad av examensprov valde England att låta ansökan till högskolan bygga på lärares betyg.¹³ Eftersom lärarnas betyg genomgående var högre än examensresultaten brukade vara, blev effekten att nyexaminerade konkurrerade ut äldre sökande vid ansökan till högskolor. Lösningen med att använda lärarsatta betyg kritiserades även brett inklusive av

¹¹ SOU 2017:20, s. 248.

¹² Beau (2022).

¹³ Se avsnitt 21.3 för mer information.

lärarna själva. De ansåg inte att betygen var tillräckligt rättvisa, de ville inte bära ansvaret för elevers antagning till högskolor eller betungas av uppgiften att konstruera kursprov.¹⁴ Danmark, som bytte betygssystem 2007, har också sett en betydande oavsiktlig betygsinflation.¹⁵

I Kanada framhålls Alberta som ett gott exempel med högst andel offentlig finansiering av högre utbildning, oftast bästa provins i PISA samt centralt konstruerade och bedömda examensprov i gymnasieskolan. I jämförelse med andra provinser minskas vikten av lärarsatta betyg eftersom en sammanvägningsmodell används för slutbetygen i Alberta. Delstatens historiskt mer restriktiva hållning uppges ha medfört att universitet i andra delstater justerar upp betygen från sökande med examen från Alberta.¹⁶

De lärarsatta betygens andel av slutbetyget ökades emellertid från 50 % till 70 % år 2016. Förändringen sägs vara uppskattad av elever och lärare men det finns också kritik mot den ökade vikten för de lärarsatta betygen. Det förväntas öka betygsinflationen, eftersom lärarnas betyg inte kalibreras.¹⁷ Chefen för provinsens examensprov har inte undgått ifrågasättande för bristande kongruens mellan lärarsatta betyg och provbetyg från elever och föräldrar. Han menar att man ska fråga sig varför lärarnas betyg är så höga snarare än varför provresultaten ser ut som det gör.¹⁸

Värt att notera är också exemplen på utbildningssystem där betygsinflation inte tycks diskuteras i någon större omfattning. Hongkong, Singapore, Finland och New South Wales, som alla har modereringsinslag i sina gymnasieexamina, har betydligt mindre debatt om saken eftersom deras betygsmodeller i sig motverkar betygsinflation.

6.8 Studentexamen från högskoleförberedande gymnasial utbildning kräver examensprov

Bland de aspekter i struktur och bedömning som förenar flera av de länder som över tid fått goda resultat i internationella kunskapsmätningar, och som Sverige därmed kan ha anledning att överväga för

¹⁴ Rushton & Lestari (2023); Walland & Leech (2023); O'Brien (2023); Nisbet m.fl. (2023).

¹⁵ Lykkegaard (2019).

¹⁶ Dehaas (2011).

¹⁷ Ibrahim & Howell (2015); Staples (2014).

¹⁸ French (2017).

egen del, finns externt bedömda och oberoende *high stakes*-prov i gymnasieskolan för den som vill söka till högskolan. Även OECD:s kartläggning visar att den som avser att söka till högskolan behöver skriva obligatoriska examensprov i gymnasieskolan i två tredjedelar av de undersökta länderna. Det innebär att krav på *high stakes*-prov är norm internationellt sett. Inga länder som undersökts har prov som det är upp till varje lärare att ta hänsyn till i betygssättningen såsom Sveriges ”särskilt beakta”. Faktum är att *endast* Sverige, av de jämförda länderna, har helt och hållet lärarsatta betyg på gymnasial nivå. Det finns heller inga länder där resultaten från dessa slutprov återförs till skolorna. I stället är provresultatet en oberoende mätning av elevens kunskaper. Två huvudspår vad gäller examensprov kan urskiljas:

1. Ett bestämt antal prov i helt eller delvis på förhand definierade ämnen (t.ex. Estland, Finland, Frankrike, New South Wales och IB).
2. Eleven väljer i huvudsak själv antalet provämnen och nivåer (t.ex. Hongkong, Singapore och England).

Finland och England har utpräglade och delvis lika system för gymnasieexamen som kvalificerar för, och har direkt koppling till, högskolestudier. Deras renodlade examensprovsmodeller med extern bedömning använder, i högre utsträckning än Hongkong och Singapore som också har examensprov, examensprovbetygen för antagning till högskoleutbildning. Även i Hongkong och Singapore är examensprovresultaten av stor betydelse men för att antas till högskolan, särskilt till populära och högt ansedda utbildningar, kräver de kompletterande utbildning, tester, intervjuer och goda resultat på särskilda antagningsprov i högre utsträckning än i Finland och England.

Medan England har renodlade examensprov i gymnasieskolan, precis som i grundskolan, har Hongkong, Singapore, Finland, New South Wales och IB examensprov med inslag av central statistisk moderering på gymnasial nivå.

Allra vanligast bland länderna i jämförelsen är emellertid en sammanvägningsmodell där resultat på examensprov viktas ihop med lärarsatta betyg. Danmark, Norge, Estland, Frankrike, Polen, Alberta, och Nordrhein-Westfalen har samtliga sådana gymnasie-

examina, men vilka ämnen, vikter och antalet prov som tillämpas varierar.

6.9 Provkonstruktionen varierar

Precis som vad gäller betygsskalor har vi inte kunnat urskilja något enskilt land vars centrala prov konstrueras på sätt som bedöms lämpligt att tillämpa i Sverige. I de flesta länder blir det små provtagarpopulationer i vissa ämnen såsom språk och ovanligare ämnen på avancerad nivå. Det försvårar kvalitetssäkrande åtgärder som utprovning på förhand, ekvivalering och kravgränssättning i efterhand.

Flera länder har obligatoriska standardiserade prov, i formativt eller diagnostiskt syfte, i olika årskurser innan examensproven. Resultaten på dessa prov är oftast till för eleven och skolan och exkluderar sällan eleverna från fortsatta studier. Det förekommer också nationella trendmätningar. I många fall tycks dessa *low stakes*-prov, där resultaten inte alltid återkopplas till individen, ha kvalitetssäkrats i högre grad än examensproven.

6.10 Extern bedömning är norm

Medan de svenska nationella proven konstrueras centralt och är sekretessbelagda skiljer vi oss genom att hittills ha låtit proven bedömas av elevens egna lärare. I de flesta andra länder liksom i IB-systemet, är det norm att bedömningen sker centralt eller externt av särskilt utbildade bedömare. Det förekommer också att censorer/examinatorer, bedömer muntliga prov på andra skolor än sina egna, exempelvis i Danmark, Norge, Frankrike och IB.

6.11 Lärare har status och undervisar, de examinerar inte

Det har inte ingått i vår jämförelse att fördjupa oss i lärarrollen och lärares förutsättningar i respektive land. Ändå har vi kunnat urskilja några aspekter som rör lärare, med koppling till bedömning och betygssättning samt goda resultat i de internationella kunskapsmätningarna. Finland sticker ut genom att lärare har hög status och

betraktas som både kompetenta och omhändertagande av befolkningen.¹⁹ Finska och franska lärare har begränsad frihet i sin yrkesroll och mer struktur och detaljer att följa i sina läroplaner, men de arbetar färre timmar än lärare i många andra länder. I Singapore och Hongkong är läraryrket centralstyrt och strukturerat ner till val av läromedel. I dessa länder arbetar också lärarna betydligt mer.²⁰ Lärares löner (relativlöner för gymnasielärare jämfört med arbetskraften 25–64 år med högre utbildning) är högst i Tyskland och Finland av de jämförda länderna.²¹ Sverige ligger under OECD:s genomsnitt.²²

En annan slutsats, som hänger ihop med hur bedömning och betygssättning organiseras, är att lärarens roll i de flesta länder huvudsakligen är att undervisa och främja elevers lärande. Genom att bedömning av de prestationer som är *high stakes* för eleverna görs av andra än deras undervisande lärare, tydliggörs och särskiljs rollerna. Detta vittnar om en grundläggande skillnad i kultur och uppfattning om betyg och betygssättning i olika länder. I Sverige finns en historisk, utbredd tilltro till lärarsatta betyg. Denna utvecklades under den långa era när skolan var ett, näst intill, statligt monopol. Utvecklingen med kommunalisering och friskolesystemets konstruktion har sen gjort de lärarsatta betygen till ett konkurrensmedel, inte bara mellan elever, utan också mellan utförare. Risken för godtycke, men också för påtryckningar och korruption, blir uppenbar i det diametralt motsatta svenska systemet. Några önskemål från svenska lärare att slippa sätta betyg har dock sällan hörts.

Synen på lärarsatta betyg är markant mer negativ i exempelvis England. Där uttryckte lärare klagomål på hur tidskrävande det var med ständig lärarbedömning och mindre tid för undervisning än om det varit externa examinationer under covid-19-pandemin.²³ Även i Hongkong har möjligheten att öka lärares summativa bedömningar av eleverna mötts med skepsis:

The prospects for classroom assessment to become a positive force in Hong Kong remain unclear. In an examination-oriented system, a contextually

¹⁹ Varkey Foundation (2018).

²⁰ Dolton m.fl. (2018).

²¹ OECD (2023a).

²² Tyskland 1,12, Finland 1,07, OECD:s genomsnitt 0,95 och Sverige 0,83. Lönenivå (procentandel) för gymnasielärare jämfört med lönenivå för arbetskraften, 25–64 år, med högre utbildning.

²³ Ofqual (2022, s. 11).

*suitable version of classroom assessment would need to acknowledge the power and dominance of summative assessment.*²⁴

Också i Alberta är det explicit uttalat från provinsen att den lärarledda undervisningen är högt prioriterad och att relationen mellan elev och lärare ska vara förtroendefull: *”Teachers in Alberta are mentors and motivators – they help students develop the knowledge, skills and attributes needed to succeed.”*²⁵ Samtidigt har det, som beskrivits tidigare, också förekommit där att lärare har drivit på för ökad viktning av lärarsatta betyg i slutbetyget eftersom det anses otidsenligt och stressande för eleverna med examensprov.²⁶

Vår bedömning, utifrån jämförelsen med andra länder, är att regeringen inte bör vara alltför rädd för att tydliggöra betydelsen av resultaten på nationella prov för svenska elever. Att tydliggöra vilken vikt som prestationer på det nationella provet ska ha för elevens betyg eller meritvärde kan uppfattas som att provet ges större tyngd och att kraven och pressen därigenom ökar, men vår uppfattning är att det förhåller sig tvärtom; med ökad betydelse av likvärdigt och externt bedömda prestationer (och minskad betydelse av den kontinuerliga lärarbedömningen) för betygen bör stress och oro kunna minskas. Detta har stöd i tidigare forskning som konstaterat att den kontinuerliga och diffusa bedömning som eleverna i Sverige i dag utsätts för riskerar att bidra till kronisk stress i jämförelse med system där stressen endast ökar i anslutning till provtillfällena.²⁷

6.12 Decentraliserad och kvotgruppsbaserad antagning till högskolan är norm²⁸

I de flesta system krävs examen från en gymnasieutbildning med högskoleförberedande inriktning för behörighet till högskolan. Det innebär att gymnasial yrkesutbildning i sig ofta inte kvalificerar för universitetsstudier. Sverige är därmed tämligen unikt med att låta betyg i yrkeskurser ligga till grund för urval. Det gör att den svenska

²⁴ Carless (2010, s. 442).

²⁵ Government of Alberta (2024a).

²⁶ French (2024).

²⁷ Högberg m.fl. (2021, s. 87 och 101).

²⁸ För ytterligare detaljer om tillträdesbestämmelserna i Irland, Kanada, Lettland, Nya Zeeland och Österrike (som de såg ut 2017), se SOU 2017:20, bilaga 3.

gymnasieexamen ofta innehåller betydligt fler ämnen än i andra länder.

Antagning till högskolan är oftast decentraliserad till högskolorna som i respektive land själva kan bestämma vad som ska gälla för behörighet och urval. Antagningsprov är vanligt förekommande, särskilt i utbildningssystem där förtroendet för betygen är lågt. Även i system som har en centraliserad ansökan finns ofta kvotgrupper och alternativa sätt att komma in på utbildningar. Kvotgrupper används ofta som ett sätt att uppnå breddad rekrytering med fokus på t.ex. ursprungsbefolkningar, personer från socioekonomiskt svaga hushåll och personer med funktionshinder.²⁹ Sveriges strävan efter ett system där de betygmässigt mest meriterade antas till högre utbildning när det föreligger konkurrens om utbildningsplatser innebär att betygen är mer avgörande i Sverige än i andra länder.³⁰

Gemensamt för Alberta, Norge, England och New South Wales är att examensprovsresultaten kan användas i särskilda meritvärdesberäkningar inför en ansökan till högskolan, men länderna tillämpar olika system och inget är helt likt hur det görs i Sverige i dag. Vanligen omfattas de ämnen som den sökande har i sin examen och det gäller att ha planerat så att dessa ämnen och nivåer motsvarar den sökta utbildningens särskilda behörighetskrav. Det innebär att olika högskolor som erbjuder samma utbildning kan ha olika behörighetskrav. I exempelvis Finland uppges högskolorna samordna sina behörighetskrav men det finns också länder, t.ex. Tyskland, där en gymnasieexamen i sig anses vara behörighetsgivande till högskoleutbildning och där behörighet i form av krav på godkända ämnen på gymnasienivå sällan förekommer.

En betydande skillnad jämfört med Sverige är att den som avser studera på högskolan i de flesta länder förväntas göra det direkt efter, eller i nära anslutning till, avslutade gymnasiestudier. I Sverige är det cirka en femtedel som söker till högskolan direkt efter gymnasiestudierna men det varierar med konjunktur och möjligheter på arbetsmarknaden. I Kanada räknas t.ex. sökande över 21 års ålder som *mature students* tillsammans med sökande som saknar formell gym-

²⁹ SOU 2017:20, s. 259.

³⁰ Lettland, där antagning till högskolan bygger helt och hållet på gymnasieresultaten förefaller vara ett undantag som fått följd effekten att sökande från studieovana hem är starkt underrepresenterade (SOU 2017:20, s. 433).

nasieexamen och deras ansökningar bedöms på särskilda grunder.³¹ Detta påminner om Danmarks meritpoäng för sökande som söker till högskolan direkt efter gymnasiestudierna. Tyskland sticker ut med sin omvända princip där den som söker senare kan tillgodoräkna sig extra meritpoäng för att den arbetat eller gjort något annat innan högskolestudierna. I Australien och Norge finns meritpoäng liknande de svenska och i Norge finns även en politiskt beslutad dimension där underrepresenterat kön ger extra meritpoäng vid ansökan.

I Frankrike och Kanada, liksom i Nya Zeeland, Irland och vissa amerikanska delstater, förekommer att högskolor tillämpar principen att alla behöriga sökande ska få en plats på vissa utbildningar. Ett sådant garanterat tillträde har en starkt meritokratisk grund och syftar till att ge alla likvärdiga chanser och främja högre studier för sökande från studieovana miljöer. Systemet kritiseras dock bl.a. för att vara dyrt och ineffektivt och kan betraktas som ett sätt att låta antagningssystemet hantera gymnasieskolans oförmågor och problem med att tillhandahålla likvärdig utbildning.

³¹ SOU 2017:20, s. 248.

7 Utredningens sammanfattande vägval

I detta kapitel sammanfattar vi analysen av för- och nackdelar med systemet för betygssättning och meritvärdering i det svenska skolväsendet i relation till andra länders system och till av Skolverket presenterade modeller i enlighet med direktivet. Därmed redovisar vi de vägval som ligger till grund för de förslag som presenteras i kapitel 8.

Detaljer och fördjupning inom varje område som tas upp i detta kapitel återfinns i redogörelsen för problembilden,¹ den internationella jämförelsen,² de statistiska analyserna,³ samt i de vetenskapliga underlagsrapporterna.⁴

7.1 Sverige sticker ut

Även om det inte finns ett rätt sätt att konstruera ett betygssystem på och att provsystem, betygsskalor, principer för betygssättning och betygskriterier skiljer sig åt mellan länder, så sticker Sverige ut i flera avseenden. Det kanske mest anmärkningsvärda med det svenska betygs- och urvalssystemet är kombinationen av en skolmarknad där friskolor får göra vinst samtidigt som de lärarsatta betygen ligger till grund för behörighet och urval. Betygen i Sverige blir på så vis en valuta för skolans aktörer, där aktörerna själva ”sitter på sedelpressen”, som det ibland har liknats vid.⁵ Orsaken till att lärarsatta betyg internationellt sett är sällsynta som egen urvalsgrund till högre utbildning är inte bara risken för olikvärdighet utan även att det inte

¹ Kapitel 5.

² Kapitel 6 och bilaga 2.

³ Bilaga 3.

⁴ Bilagorna 6, 7 och 8.

⁵ Ruin (2023).

finns tradition av eller legitimitet för att lärare hålls ensamt ansvariga för att avgöra elevernas framtid.

Sverige har under perioder haft omfattande och detaljerade kunskapskrav/betygskriterier, men relativt otydlig styrning av undervisningen, vilket tenderar att leda till en baklängesstyrning av undervisningen genom betygssättningen. Det finns jämförbara länder som har underkända betygssteg i de obligatoriska skolformerna, men då oftast flera steg under godkänt. Det finns även exempel på länder som helt saknar underkända betygssteg.

Vad som särskilt utmärker Sverige är den höga andelen elever som inte når de godkända betygen i slutet av grundskolan och därmed inte blir behöriga till en sammanhållen utbildning efter grundskolan. Detta gäller även när Sverige jämförs med länder med jämförbara prestationsnivåer i internationella studier, dvs. en jämförelsevis stor andel elever i svensk skola får underkända betyg.⁶

Sverige har i internationell jämförelse många ämnen vars betyg inräknas i slutbetyget från gymnasieskolan. Det är också få jämförbara länder som har en gemensam gymnasieskola som både erbjuder högskoleförberedande gymnasieutbildning och yrkesutbildning. Sverige sticker därmed också ut genom att betyg i yrkesämnena kan ligga till grund för urval till högre utbildning.

Det centrala provsystemet är även det annorlunda i Sverige än i jämförbara länder. Det är sällsynt att nationella provresultat ska bedömas på skolan och subjektivt beaktas av lärarna vid den egna betygssättningen. Vanligen hanteras centrala prov som oberoende mätningar vid sidan om lärares betygssättning. Provresultaten vägs in mer eller mindre mekaniskt som en del av meritvärdet, modererar lärarbetyg, redovisas separat eller fungerar som fristående examensprov. Även provkonstruktionen i Sverige avviker genom att poängkrav för olika provbetygsgränser sätts genom s.k. kravgränssättning på förhand. Det betyder att betygsgränser på proven skattas av olika experter innan eleverna har genomfört proven och elevernas poängresultat finns tillgängliga. Provbetygsgränserna skattas främst utifrån experternas tolkningar av betygskriterier och kompletteras med data från utprövningar av proven. Självklart varierar precisionen i dessa skattningar, vilket gör att proven ur olika elevkohorters perspektiv

⁶ Bilaga 2, figur 1.

varierar i svårighetsgrad. Detta är dessutom en relativt dyr och oprecis metod att skapa jämförbara provutgåvor på.⁷

7.2 Sammanfattande slutsatser av analysen av modeller

Betygen i Sverige i dag är inte likvärdiga och det förekommer betygsinflation som inte tidigare åtgärder har fått bukt med, vilket beskrivs utförligt i kapitel 5. Våra statistiska analyser tyder liksom tidigare forskning dock på att lärarsatta betyg har ett gott prognosvärde för att klara fortsatta studier.⁸ Detta har vi tagit fasta på. Som del av utredningsarbetet har vi i enlighet med direktivet analyserat ”för- och nackdelar med systemet för betygssättning och meritvärdering i det svenska skolväsendet i relation till andra länders system, till av Skolverket presenterade modeller och till av utredaren vidareutvecklade eller framtagna modeller.”

Som vi konstaterade i kapitel 6 har vi i andra länders betygssystem inte funnit någon befintlig betygsmodell som säkerställer likvärdighet i alla utbildningssystem och utbildningsformer. Samtliga studerade modeller, inklusive de av Skolverket tidigare utvärderade alternativen, har sina för- och nackdelar och exemplen på modeller som bedöms kunna tillämpas i det svenska utbildningssystemet utan att samtidigt reformera skolsystemet i övrigt är få. Vi kan konstatera att:

- Inga motsvarigheter till Sveriges reglering om att nationella prov, eller motsvarande prov, särskilt ska beaktas vid betygssättning återfinns i andra länders utbildningssystem. Resultat på examensprov återförs inte till skolor och utgör därför inte heller underlag i lärares betygssättning. Att antagning till högskolan kan göras enbart utifrån lärares betyg är också ganska unikt för Sverige.
- Antagning enbart utifrån resultat på examensprov medför likvärdighet och kan förhindra betygsinflation, men är behäftade med likvärdighetsproblem på grund av mätosäkerhet. PREST- och yrkesämnen lämpar sig inte för standardiserade prov, vilket innebär att betyg i dessa ämnen måste hanteras i särskild ordning, t.ex. exkluderas vid antagning.

⁷ Cizek & Bunch (2007) och bilaga 5.

⁸ Gustafsson m.fl. (2014).

- Modeller där lärare och skolor själva ska justera sin betygssättning i samtliga ämnen, i relation till t.ex. sin elevkohorts prestationer på nationella prov i ett mindre antal ämnen, uppfattas som resurskrävande. Det kräver också granskning och påföljder för skolor som hanterar justeringen felaktigt. Det blir även svårhanterligt i ett kurs-/nivåbaserat gymnasialt system som det svenska där det på förhand är oklart vilken nivå i ett ämne som är den avslutande. Denna typ av modeller är svåra att få legitimitet för, även om systemet eliminerar risken för fusk och felaktigheter i samband med justeringen. Vi finner inte heller exempel på andra länder som tillämpar sådana modeller. Det enda faktiska exemplet är den modell som Sverige tillämpade för de relativa betygen mellan 1962 och 1994 i grundskolan och mellan 1966 och 1995 på gymnasial nivå.
- En ämnesvis kalibrering (såsom modereringsmodellen som Skolverket presenterade i sin rapport *Likvärdiga betyg och meritvärden*) minskar skolornas administrativa arbete med betygen jämfört med modeller där skolor själva ska justera sina elevers betyg.⁹ Vidare innebär den att de nationella slutproven kan standardiseras årsvis och genomföras sent på terminerna eftersom resultaten inte ska återföras till lärarna. Förlagor till modellen finns bl.a. i den australiensiska delstaten New South Wales. En väsentlig skillnad, jämfört med svensk gymnasieskola, är dock att eleverna där har betydligt färre ämnen i slutfasen av sin gymnasieutbildning. Det innebär att samtliga ämnen kan kalibreras ämnesvis. En tillämpning i svensk grund- eller gymnasieskola skulle medföra samma problem som en direktstyrningsmodell. Ämnen utan nationella prov blir svåra att hantera. I övrigt visar modellen dock mycket goda resultat på betygens likvärdighet.
- Det är transparent och effektivt att bevara det svenska antagnings-systemet där urval vid antagning till utbildning sker i huvudsak baserat på den sökandes sammantagna meritvärde, dvs. hur väl den sökande har klarat av studier i samtliga ämnen på underliggande utbildningsnivå. Det är effektivt eftersom lärarbetygen, trots att de är olikvärdiga, omfattar bedömning av varierade kunskaper och färdigheter som inte låter sig mätas tillförlitligt genom enstaka prov. Sammantaget visar de även en god prognos-

⁹ Skolverket (2020c).

förmåga för framtida studier. Dessutom har det fördelen att antagningssystemet förblir sammanhållet utifrån meritvärden som grundar sig på elevernas betyg, jämfört med om olika lärosäten själva skulle arrangera antagningsprov. Det är också fördelaktigt att ha prov och betyg som grundar sig på samma styrdokument jämfört med att konstruera riktade intagningsprov för olika utbildningar eller högskolor.

- Enkla sammanvägningsmodeller av lärarbetyg och examensprov är vanligt förekommande internationellt och intuitivt tilltalande eftersom de utnyttjar både lärares omfattande betygsunderlag och oberoende mätsäkra resultat från examensprov. Samtidigt kombinerar de också olikvärdigheten i lärares betygssättning med begränsningen av vad som går att mäta med prov. Det är alltså såväl de båda underlagens fördelar som nackdelar som kombineras. Examensproven kan inte heller förhindra betygsinflation i lärares betygssättning över tid.

Vår slutsats är att det bästa förslaget på ny betygsmo­dell för Sveriges nuvarande utbildningssystem kräver följande samverkande centrala beståndsdelar:

- Lärarsatta betyg som grundkomponent eftersom de har god prognosförmåga och bygger på ett varierat underlag.
- En mer fingradig betygsskala för att ta tillvara information om elevernas, egentligen steglösa, kunskapsnivåer, vilket sprider ut elevernas resultat och förbättrar därmed betygsens urvalsfunktion.
- Ett nytt nationellt provsystem för slutprov i utvalda ämnen i grundskolan och gymnasieskolan.
- Individuella provresultat som utgör en del av en elevs meritvärde, eftersom de utgör en oberoende mätning som ger välgrundad information om elevens kunskapsnivå längs en mer kontinuerlig skala.
- Kalibrering av betygsvärden (lärarsatta genomsnittsbetyg) på skolenivå med nationella prov som utgör den andra delen i meritvärdet så att meritvärden, blir jämförbara i riket.

Modellen, som vi väljer att kalla meritvärdeskalibrering, kombinerar komponenter från olika studerade betygsmodeller och optimerar meritvärdenas urvalsfunktion. Lärare får precis som i dag samla in ett brett och varierat betygsunderlag. Det är alltså inte endast kunskaper och färdigheter som kan visas på prov som avgör meritvärdena. De individuella provresultaten ger dock elever en chans att visa vad de kan oberoende av lärares bedömning. Kalibreringen av lärarsatta genomsnittsbetyg hanterar olikvärdigheten i betygssättningen på meritvärdesnivå, men ändrar aldrig några satta betyg. Precisionen i modellen förbättras genom förändringar av provsystemet och en mer fingradig betygsskala så att mer information om elevernas kunskaper bevaras, i synnerhet för kunskaper under godtagbar nivå.

Vår bedömning är att modellen erbjuder ett sätt att ta fram meritvärden som är effektiva och rättvisa samt väl avvägda utifrån övriga modellers respektive styrkor och svagheter. Lärarsatta betyg kan, med kalibrering, fortsatt ligga till grund för beräkningen av det individuella meritvärdet, vilket innebär att meritvärdena fortsatt kommer att ha god prognosförmåga för fortsatta studier samtidigt som de blir jämförbara i riket.

7.3 Sammanfattning av statistiska analyser, internationell jämförelse och vetenskapliga underlag per delområde

I detta avsnitt sammanfattar vi de statistiska analyserna, den internationella jämförelsen och de vetenskapliga underlagen. Detta ger på så vis en bild av den empiriska grund som våra förslag om ett nytt betygssystem vilar på.

7.3.1 Ta vara på lärarbetygen men utnyttja externa prov som gemensam måttstock

Ett av de viktigaste resultaten i våra statistiska analyser är att betygen har ett bra prognosvärde för hur väl eleverna kommer att tillgodogöra sig studier på nästa utbildningsnivå, vilket även tidigare studier har visat.¹⁰ Detta innebär att de lärarsatta betygen har värdefull infor-

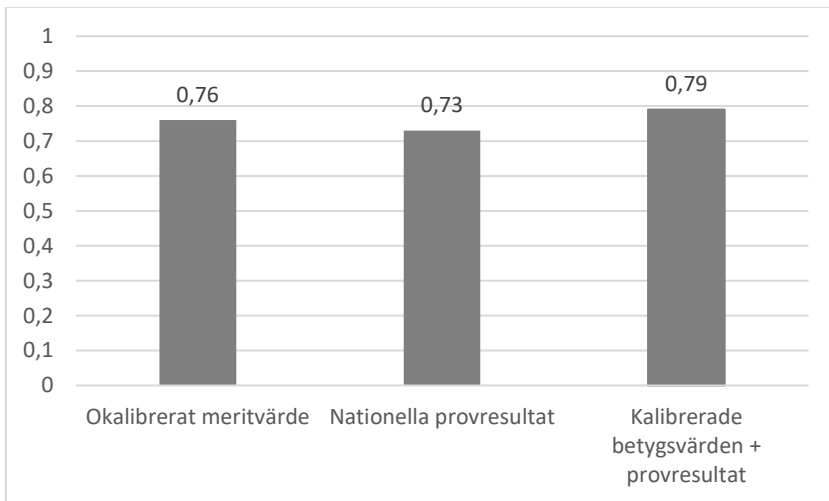
¹⁰ T.ex. Cliffordson (2008), Geiser & Santelices (2007) och Vulperhorst m.fl. (2018).

mation som behöver tas till vara. De lärarsatta betygen bygger i de flesta fall på underlag som samlats in under lång tid där eleverna fått varierande möjligheter att visa vad de kan med avseende på olika delar av kurs- eller ämnesplaner. Såväl underlagen som bedömningen av dem skiljer sig dock åt från lärare till lärare. Detta kan ställas i kontrast till t.ex. nationella prov och högskoleprovet. I proven får alla samma uppgifter och de konstrueras för att få hög samstämmighet i bedömningen. I högskoleproven är t.o.m. rättningen automatiserad. Eleverna får dock bara enstaka chanser att visa vad de kan med avseende på utvalda kunskapsområden.

Prognosförmåga

I figur 7.1 visas korrelationer mellan olika betygsmått från grundskolan med det kalibrerade meritvärdet från gymnasieskolan, även kallat prognosvärde, dvs. hur väl t.ex. meritvärdet från grundskolan kan prediktera studieframgång i gymnasieskolan. Det ursprungliga okalibrerade meritvärdet uppvisar en korrelation på 0,76 med elevernas meritvärde från gymnasieskolan (vilket kallas för jämförelsetal), vilket är högre än motsvarande korrelation mellan de nationella provresultaten i grundskolan och gymnasimeritvärdet. Det kalibrerade betygsvärdet, som är en kombination av kalibrerade lärarsatta betygsvärden och elevers individuella provresultat, är dock högre, 0,79. Detta indikerar att kalibrering medför en något bättre prognosförmåga samtidigt som vi får mer likvärdiga meritvärden. Lärarsatta betyg ger alltså en bättre prognos än enbart resultaten på de nationella proven, men det bästa prognosvärdet för hur eleverna klarar sig i gymnasieskolan erhålls genom att kalibrera de genomsnittliga lärarsatta betygen med de genomsnittliga resultaten på de nationella proven i årskurs 9 och sedan lägga till elevens individuella provresultat.

Figur 7.1 Prognosförmåga: Korrelation mellan resultat från grundskolan och studieresultat i gymnasieskolan

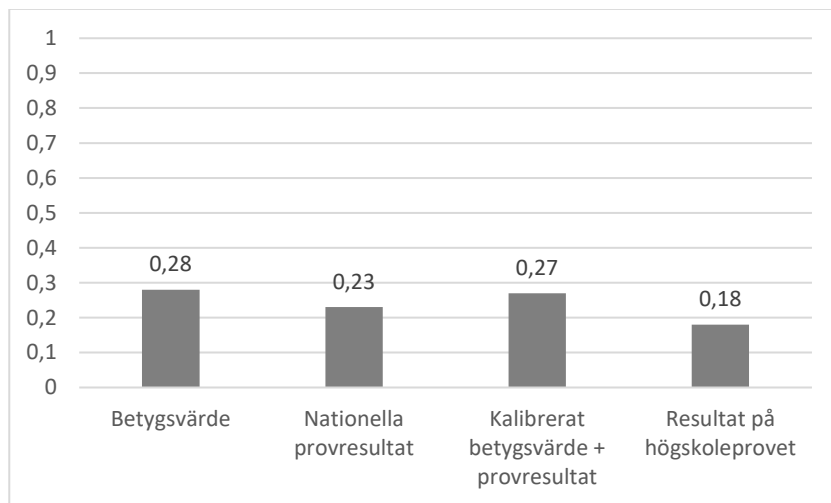


Källa: Utredningens egna beräkningar utifrån Skolverkets statistik.

I figur 7.2 presenteras korrelationen mellan olika betygsmått från studier på gymnasial nivå och förmågan att klara av kurser på högskolenivå. Samtliga korrelationer är lägre än mellan grundskolan och gymnasieskolan. Både okalibrerade och kalibrerade betygsvärden i kombination med nationella provresultat ger dock en bättre prediktion än enbart de nationella provresultaten eller resultat från högskoleprov. De nationella proven har här inte samma positiva påverkan på kalibreringen som syns i analysen av grundskolan. Det beror på att det i vårt dataunderlag, som bygger på befintligt provsystem för gymnasieskolan, endast finns resultat från tre nationella prov. När dessa tre prov ska kalibrera ett stort antal kursbetyg (vanligen 20–30 stycken), jämfört med fem nationella prov som kalibrerar 16–17 ämnesbetyg i grundskolan uppnås inte samma effekt. Det behövs alltså både fler nationella prov på gymnasial nivå och ett sätt att hantera den stora mängden kursbetyg.¹¹ Det behöver inte betyda att gymnasiebetygen har sämre prediktionsvärde än grundskolebetygen, utan att prediktionsvärdet är svårare att mäta på grund av att dataunderlaget är sämre.

¹¹ Redan 2025 införs reformer där det endast är betyg från den avslutande nivån i ämnet som räknas och viktas efter hur många gymnasiepoäng eleven har läst i ämnet som helhet.

Figur 7.2 Prognosförmåga: Korrelation mellan resultat i gymnasieskolan och studieresultat i högskolan



Anm. Data utgörs av de 45 240 elever som avslutade årskurs 9 år 2015 och 2016 samt deltog på samtliga tre nationella prov i gymnasieskolan och dessutom gick på högskoleförberedande program.

Källa: Utredningens egna beräkningar utifrån Skolverkets statistik.

För komvux på gymnasial nivå är det inte möjligt att tillämpa kalibrerade lärarbetyg såsom utbildningen organiseras i dagsläget. Där saknas sammanhållna undervisningsgrupper att kalibrera mot. Som beskrivs närmare i kapitel 13, finns vanligtvis inte förutsättningar för lärare i komvux att samla in ett brett och varierat underlag som i gymnasie- och grundskolan. Betyg från komvux har inte haft samma prognosförmåga för studieframgång som betyg från gymnasieskolan.¹² För de ämnen och nivåer som läses in på komvux föreslår vi därför inte att lärares betyg ska räknas in i meritvärdet (dock i examen). Enbart provresultaten, i de ämnen där prov finns, kan räknas med i meritvärdet som används för urval till högskolan.

¹² T.ex. Cliffordson (2004), Korp (2006) och Löfgren (2004). På grund av bristande inrapportering från komvux till SCB, har utredningen saknat tillräckligt med data för att verifiera dagens prediktionsvärde för betyg från komvux i relation till betyg från gymnasieskolan.

Vi har utrett ämnesvis kalibrering

Vi har utrett möjligheten att kalibrera betyg ämnesvis, dvs. att betyg i varje ämne kalibreras utifrån provresultat. Om endast de ämnen som har nationella prov skulle kalibreras skulle dock fortfarande en betydande andel av elevernas betyg förbli okalibrerade. Om urval till fortsatt utbildning ska baseras på samtliga betyg blir antagningen inte likvärdig. I grundskolan har vi övervägt en modell där vissa ämnesbetyg kalibreras direkt med respektive nationellt prov och andra ämnen kalibreras indirekt med närliggande ämne, t.ex. provresultat i kemi för biologibetyget, eller ett genomsnittligt provresultat när närliggande ämnen saknas. Tabellerna 7.1 till 7.3 nedan visar korrelationerna mellan betyg och provbetygen på olika nationella prov i årskurs 9. Korrelationerna har beräknats som genomsnitt på skolenhetsnivå för åren 2015–2023. Korrelationen mellan provresultat och betyg i närliggande ämnen är relativt hög. Korrelationen mellan betyg i ämnen utan prov och provresultaten är dock avsevärt lägre. Förvånande är t.ex. den låga korrelationen mellan resultat på nationella prov i engelska och betygen i moderna språk, som skulle kunna ses som närliggande ämnen. Skillnaderna i korrelation talar emot att kalibrera lärarsatta betyg i varje ämne. Det skulle innebära stor skillnad i precision mellan olika ämnen. För det stora antalet ämnen och nivåer som finns i gymnasieskolan skulle kalibreringen av enskilda betyg bli ännu mera komplex.

Tabell 7.1 Korrelationen mellan betyg i naturorienterande ämnen och provresultat på skolenhetsnivå

Betyg \ Provresultat	Biologi	Fysik	Kemi	Matematik	Svenska/svenska som andraspråk
Biologi	0,85	0,73	0,72	0,72	0,68
Fysik	0,74	0,86	0,71	0,72	0,69
Kemi	0,74	0,73	0,84	0,72	0,67
Teknik	0,65	0,65	0,62	0,64	0,61

Källa: Utredningens beräkningar.

Tabell 7.2 Korrelationen mellan betyg i samhällsorienterande ämnen och provresultat på skolenhetsnivå

Betyg \ Provresultat	Geografi	Historia	Religionskunskap	Samhällskunskap
Geografi	0,85	0,73	0,72	0,72
Historia	0,74	0,86	0,71	0,72
Religionskunskap	0,74	0,73	0,84	0,72
Samhällskunskap	0,65	0,65	0,62	0,64

Källa: utredningens beräkningar.

Tabell 7.3 Korrelationen mellan betyg i moderna språk respektive PREST-ämnen och provresultat på skolenhetsnivå

Betyg \ Provresultat	Matematik	Svenska/svenska som andraspråk	Engelska
Bild	0,50	0,53	0,55
Hem- och konsumentkunskap	0,53	0,55	0,60
Idrott och hälsa	0,58	0,61	0,63
Musik	0,53	0,56	0,60
Slöjd	0,52	0,53	0,57
Moderna språk	0,51	0,50	0,55

Källa: Utredningens beräkningar.

7.3.2 Kalibrering av meritvärden i sin helhet

Ett alternativ till ämnesvis kalibrering är att kalibrera elevens *betygsvärde*. Betygsvärdet definieras vi som ett genomsnitt av en elevs samtliga lärarsatta betyg. När betygsvärdet i sin helhet kalibreras innebär det dels att ämnen utan nationella prov omfattas, dels att lärarbetygens prognosförmåga kan utnyttjas till fullo. Att utnyttja samtliga lärarsatta betyg, det som i dagens system ofta kallas meritvärde eller jämförelsetal, har fördelen att det har ett mycket starkt prognosvärde för hur eleven kommer att klara nästa utbildningsnivå. Det kan förklaras med att många bedömningar ligger till grund för varje enskilt lärarsatt betyg och sammantaget utgörs meritvärdet i

grundskolan av cirka 16–17 betyg och en gymnasieexamen (i dagsläget) av cirka 20–30 kurser.

På grund av olikvärdiga betyg är inte dagens meritvärden och jämförelsetal jämförbara mellan skolor. Även om de meritvärden och jämförelsetal som beräknas utifrån lärarbetygen är bättre – t.ex. än de nationella proven eller högskoleprovet – på att prediktera studieframgång på aggregerad nivå behöver meritvärden och jämförelsetal bli mer likvärdigt på skol- och individnivå.

Korrelationen mellan resultatet på samtliga nationella prov och meritvärdet respektive jämförelsetalet är högt, 0,8 för gymnasieskolan på individnivå och strax över 0,82 och 0,84 för gymnasieskolan på skolprogramnivå 2018 respektive 2019 i riket.¹³ För grundskolan ligger den genomsnittliga korrelationen i riket mellan betygsvärdet och nationella provresultatet på skolenhetsnivå på 0,90 och 0,87 för 2022 respektive 2023.¹⁴ Det innebär att även om enskilda ingående ämnen har en lite lägre korrelation kan det samlade betygsvärdet kalibreras med resultatet på de nationella proven på gruppnivå för mer likvärdiga meritvärden. Höga korrelationer mellan det samlade betygsvärdet och provresultaten indikerar att det är sällsynt att skolors genomsnittliga prestationsnivå i betygen följer nivån på provresultaten. Det indikerar i sin tur att det är vanligt att skolor som presterar bra på proven, även tenderar att prestera bra i övriga ämnen och vice versa.¹⁵ Det är därför sannolikt sällsynt med skolor som skulle prestera extremt bra i PREST-ämnena, men ha mycket låga provresultat.

7.3.3 En hybridmodell för grundskolan och gymnasieskolan

Som vi konstaterat i tidigare kapitel sker betygssättning i praktiken inte efter absoluta kriterier. Systemet är relativt i betydelsen att olika lärare ställer olika krav för betygsnivåerna, men rangordnar eleverna i undervisningsgrupperna relativt konsistent. Betygs- och provstatistik från 1990-talet och framåt talar för att det är orimligt att ålägga lärare ansvaret för nationell samsyn avseende tolkning av betygskriterier. Om betygen ska användas som grund för urval och antagning behövs

¹³ Utredningens egna beräkningar.

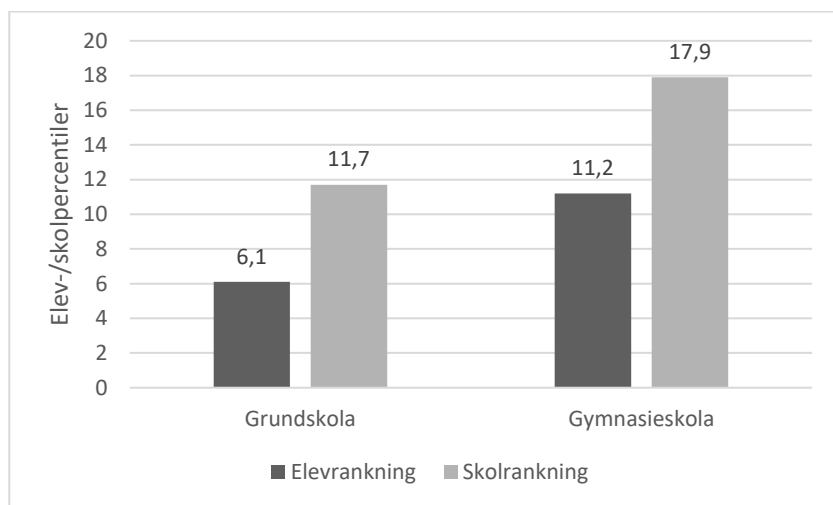
¹⁴ Se bilaga 3. I detta fall använder vi betygsvärdet som bygger på betyg kodade 1–6; används meritvärdet 0–20 blir det marginellt lägre.

¹⁵ Se bilaga 3.

ett externt verktyg som kalibrerar de skillnader som finns mellan lärares betygskrav i landet.

Genom att låta lärarna betygssätta elevernas kunskaper efter betygskriterier och sedan kalibrera de genomsnittliga nivåerna i samtliga ämnen med hjälp av gemensamma nationella prov, kontrolleras den relativa aspekten i betygssättningen. Figur 7.3 nedan visar hur elevers och skolors relativa ranking skulle påverkas av kalibrering med nationella provresultat.¹⁶

Figur 7.3 Genomsnittlig förändring i percentilranking med meritvärdeskalibrering jämfört med dagens betygssystem



Källa: Utredningens beräkningar.

7.3.4 En betygsskala med jämna skalsteg

Tre forskargrupper från olika vetenskapliga discipliner har analyserat problematiken med och de oönskade konsekvenserna av en skarp godkäntgräns i betygssystemet åt oss. En skarp godkäntgräns är bl.a. behäftad med stor osäkerhet såtillvida att en stor andel elever kommer att hamna på fel sida gränsen till följd av bristande överensstämmelse mellan olika lärares krav för betyget E. Olika skattningar

¹⁶ Den modell som föreslås för komvux är ingen hybrid i meningen att kriteriebaserad och relativ betygssättning kombineras. Betyg och provresultat får, i våra förslag, olika funktion på komvux, då examen utgår från lärares betyg medan meritvärden beräknas från provresultat. Då kommer betygen att helt bygga på lärarens tolkningar av betygskriterierna och de nationella slutprovresultaten bygga på årsvis standardisering utifrån medelvärde och spridning.

av brist i bedömaröverensstämmelse, visar att den kan vara så stor som en tredjedel till uppemot hälften. Med andra ord: så mycket som varannan elev skulle ha kunnat få ett annat betyg om en annan lärare satte betyget.¹⁷

Forskarna i neurovetenskap beskriver att det förekommer att elever med begränsade möjligheter att klara kraven för E får betyget F fast de visat kunskapsutveckling.¹⁸ Där lyfts även problematiken att vissa elever svårtligen kommer att kunna nå de krav som ställs i dagsläget, även om de ges stöd. Forskarna i pedagogik beskriver vidare hur risken för ett F inte nödvändigtvis sporrar eleverna att anstränga sig mer, utan snarare riskerar att leda in dem i en nedåtgående spiral av misslyckanden.¹⁹ De lyfter även problematiken med ojämna skalsteg. I den nationalekonomiska rapporten beskrivs hur det alltid har funnits en grupp elever som inte klarat att nå upp till kraven för gymnasieskolans nationella program och att lärare tvingats sänka kraven för att eleverna inte ska stängas ute från vidare studier.²⁰ Denna krav-sänkning har dock varit godtycklig från lärare till lärare. För elever, som trots sänkning av kraven inte lyckats, har chanserna varit små att nå dessa senare i livet. Den sammantagna bilden i de vetenskapliga underlagen pekar på det olämpliga med en skarp godkäntgräns, ojämna skalsteg och de krav som i dagsläget ställs för att komma vidare till gymnasieskolan.

Inom modern provteori görs antagandet att skillnaden mellan olika elevers kunskaper är kontinuerlig.²¹ Det finns alltså några elever som kan lite mer och några elever som kan betydligt mer än andra elever i en kurs eller årskurs. En betygsskala är emellertid inte kontinuerlig utan består av diskreta nivåer – betygssteg. Det innebär att några elevers kunskapsnivå kommer att ligga närmare en lägre eller en högre betygsnivå än andra och några elevers kunskaper kommer att hamna i gränslandet mellan två betygssteg. Generellt gäller att ju fler betygssteg, desto mer nyanserad blir beskrivningen av elevens uppnådda kunskapsnivå och desto fler positioner finns för lärare att sprida ut elevernas kunskapsnivå på. I bilaga 3 visar vi även att det uppstår tak- och golveffekter på grund av att nuvarande betygsskala

¹⁷ Bilaga 7.

¹⁸ Bilaga 6.

¹⁹ Bilaga 7.

²⁰ Bilaga 8.

²¹ Wilson (2023).

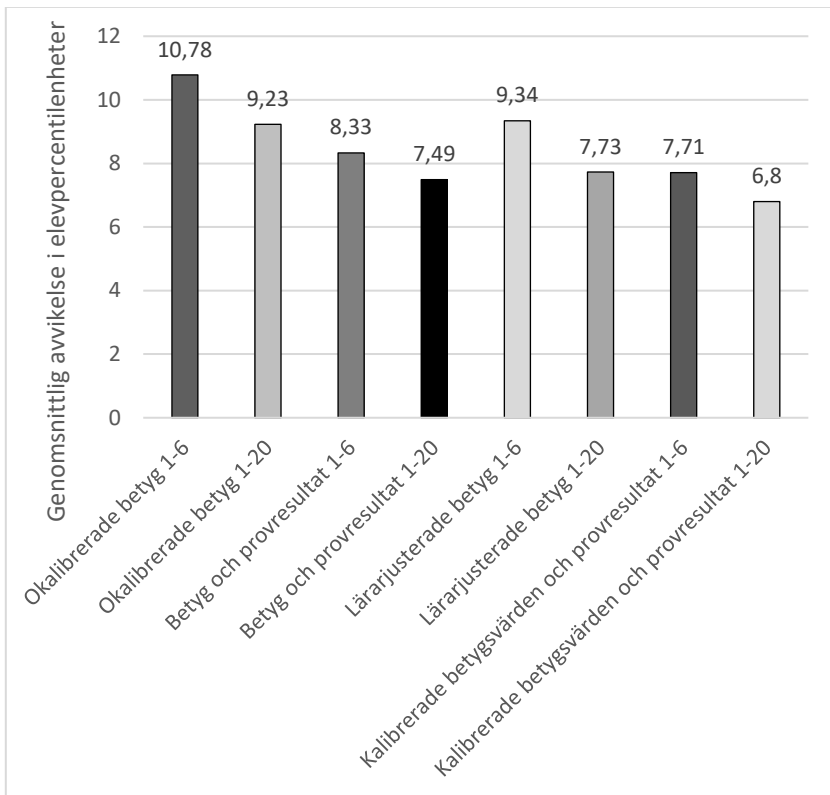
inte kan differentiera kunskapsnivån bland de starkaste respektive svagaste eleverna.

För att elevernas betygsvärden ska kunna kalibreras statistiskt behöver betyg sättas på en numerisk skala med jämna betygssteg. Dessutom behöver s.k. poängtrösklar elimineras så att en ökning från icke-godtagbart till godtagbart betyg ger samma ökning som mellan övriga betygssteg.

För att överhuvudtaget kunna genomföra jämförande analyser under utredningsarbetets gång behövde vi alltså ta bort den värde-tröskel som finns mellan F och E i dagens betygsskala. Därför har vi i första skedet satt F till 1 och sedan ökat varje betygssteg med 1 för att få en skala 1–6. Vi har också utnyttjat hela dagens meritvärdeskala till max 20 (betyg A) så att elevernas kunskapsnivå kan anta samtliga heltalsvärden mellan 1 och 20. Figur 7.4 visar en jämförelse av hur olika metoder påverkas av en betygsskala 1–6 jämfört med 1–20. Staplarna anger skillnaden (gapet) mellan elevernas ”sanna” meritvärde och det meritvärde som metoden genererar. GAP betecknar ett mått på olikvärdigheten i elevernas meritvärde. Värdet bör vara så lågt som möjligt i ett likvärdigt system. Resultaten visar att genom att plocka bort tröskeln kan vi få mer likvärdiga meritvärden genom kalibrering eller sammanslagning av betyg oavsett om vi använder en 1–6 eller en 1–20 skala.

Figuren visar att enbart genom att införa en betygsskala med fler betygssteg ökar likvärdigheten. Man kan därför tänka att en betygsskala med ett så stort antal skalsteg som möjligt är det bästa. Det är dock ovanligt att använda betygsskalor med fler än tio betygssteg. I de länder som vi har jämfört ligger den tiogradiga betygsskalan med tre betygssteg under godtagbar nivå närmast skalan 1–9 (med stegen 1–3 underkända) som sedan 2017 används för GCSE-proven i England. Man valde att överge bokstavs-betyg (på en skala med fyra godkända och fyra underkända betygssteg) och argumenterade precis som vi, och i linje med det våra statistiska analyser visar, att fler steg minskar konsekvenserna av ett felaktigt satt betyg och möjliggör för ökad differentiering mellan olika elevers kunskaper, särskilt i toppen (se exempelruta nedan för detaljer).

Figur 7.4 GAP på elevnivå: Genomsnitt (10 ämnen) 1–6 respektive 1–20-skala



Källa: Utredningens simulerade beräkningar på faktiska grundskoledata.

Antalet skalsteg har visat sig påverka elevers och lärares inställning till bedömning men också deras val av uppgifter, vad som är värt att lära sig, eftersom betygsunderlaget behöver sprida ut elevernas kunskapsnivåer över olika stora skalor.²² Vi har därför landat i att en skala 1–10 är tillräckligt nyanserad och innehåller ett tillräckligt antal betygssteg för att öka precisionen i betygssättningen.²³

²² Dahlgren m.fl. (2009).

²³ Kapitel 16.

En numerisk betygsskala för GCSE-proven i England²⁴ År 2017 infördes en ny betygsskala för grundskolans examensprov, GCSE, i England. Man gick från åtta bokstavsbedömning till en niogradig numerisk skala med jämna skalsteg, 1–9, och minskade antalet underkända steg från fyra till tre.

I utredningsarbetet som föregick förändringarna gjordes konsultationer med en mängd intressenter och, precis som i de kontakter som vi har haft, lyftes frågor om risker med olika alternativ. Det handlade t.ex. om strikta poänggränser, effekter av att elever har en bra eller dålig dag när de skriver sina prov samt vilka konsekvenser det får för möjligheterna till fortsatt utbildning.

Dessutom identifierades nackdelar med att behålla skalan med ett fåtal godkända bokstavsbedömningssteg. Den ansågs försvåra för en betygssättning som tar hänsyn till små skillnader mellan elevers kunskaper och att tröskeeffekterna tenderar att bli stora mellan betygssteg.

När systemet infördes var det uttalat att de nya sifferbetygen skulle syfta till en förfinad utspridning av elever i toppen. Detta kommunicerades bl.a. av ansvariga myndigheter och *Exam Boards* till allmänheten så väl som aktörer inom skolväsendet för att de skulle få förståelse för förändringarna såsom att det högsta betyget på den nya skalan, 9, skulle uppfattas som högre än A* som tidigare varit högsta betyg.²⁵ Oxford AQA skrev

Students who take GCSEs with 9 to 1 grades can:

- achieve an ‘outstanding’ grade 9 – higher than A* and only awarded to students at the very top of the ability range
- use grade 9 to differentiate from students with A* in university applications.²⁶

Den numeriska betygsskalan har generellt tagits emot väl även om det bland elever och allmänhet uppfattades som en stor förändring efter att den tidigare skalan hade tillämpats under drygt 30 års tid. Inte helt oväntat tycks högpresterande elever uppskatta, men också uppleva viss stress, av den ökade differentieringen i betygsskalans topp. Däremot menar lågpresterande elever oftare

²⁴ Ofqual (2013a, 2013b).

²⁵ Ofqual (2017).

²⁶ Oxford International AQA Examinations (2017).

att de föredrog bokstavsbedömningarna, vilka de var vana vid från lärarbedömningen. En studie av reformen (som även inkluderar ny läroplan, ökad tillämpning av slutprov och slutprovets betydelse för bedömningarna) visar att man uppnått ökad differentiering i bedömningarna men att reformen också har medfört att elever från resurssvaga hushåll i lägre grad får de högsta bedömningarna. Engelska *Exam Boards* som anlitas av andra länder, för prov på motsvarande GCSE-nivå, tillämpar numera även bedömning på 1–9-skalan eftersom de fått önskemål om det från skolor internationellt.

Samma princip för bedömning över hela bedömningsskalan

I dag måste samtliga bedömningskriterier för bedömningen E vara uppnådda för att en elev ska kunna få ett betyg i ämnet. En sådan princip ser ut att skapa en minsta acceptabel nivå och därmed garantera en kompetensnivå. Sådana, s.k. konjunktiva, principer skapar dock problem för kunniga elever som faller på grund av att de misslyckats på enstaka aspekter av ämnet och är därför problematiska.²⁷

Bedömningen för bedömningarna D–A är kompensatorisk. Uppfyllelse av ett högre kriterium kan kompensera för en låg uppfyllelse av något annat så att elevens sammantagna kunskapsnivå hamnar mellan D och A. Kompensatoriska system har visat sig vara mer effektiva och det är lättare att styrka ett krav på en generellt god prestation, än att fälla elever med avseende på ett enskilt kriterium.²⁸

Kombinationen av en konjunktiv princip för E och en kompensatorisk princip för D–A skapar en tröskel eftersom goda kunskaper i ämnet inte räknas så länge eleven saknar otillräckliga kunskaper med avseende på ett enstaka kriterium. Det är inte heller en tröskel som fungerar särskilt väl för nationella prov. Nationella prov innehåller inte tillräckligt med uppgifter för att på ett tillförlitligt sätt mäta om samtliga kriterier är uppfyllda. Proven ska bara ange elevernas genomsnittliga kunskapsnivå och goda prestationer på en del kan därför kompensera för brister på en annan del.²⁹ De nationella proven måste därför ha en kompensatorisk kravgränssättningsprincip även för godtagbara betygsnivåer och det blir olika principer för betygs-

²⁷ Haladyna & Hess (1999).

²⁸ Beck & Heffernan (2008).

²⁹ Kapitel 5.

sättning för läraren och i proven. Det finns vidare flera studier som visar att konjunktiva principer för prov sällan ger någon större effekt eftersom provtagares prestationer sällan varierar kraftigt mellan provens olika delar.³⁰ Det är därför svårt att motivera en sänkning i provens mätsäkerhet för att skapa trösklar för en liten grupp elever med heterogena resultat på delar av prov.

Behovet av betygssteg under dagens godkäntgräns

De tre vetenskapliga underlagen i bilagorna 6–8 fördjupar sig i problemen med dagens skarpa godkäntgräns. En absolut godkäntgräns, dvs. där alla delar av betygskriterierna ska vara uppfyllda för betyget E, och där F ger 0 poäng, bidrar inte till att elever anstränger sig mer enligt pedagogisk forskning.³¹ Snarare riskerar ett underkänt betyg att stigmatisera eleverna, så att de i stället ger upp. Typiskt sett tycks det inte heller som att det är elevernas bristande ansträngning som gör att de inte når dagens godkända betyg, utan att de saknar de kognitiva och exekutiva resurser som krävs för att hantera arbetet i klassrummet.³² Det kan t.ex. handla om att fysisk eller psykisk ohälsa, funktionsnedsättningar och svag teoretisk begåvning påverkar elevernas möjligheter att nå de krav som finns uppställda.³³

Elever som i dag inte når upp till ett godkänt betyg

Som vi nämnt ovan ligger Sverige lågt, i jämförelse med jämförbara länder i EU och OECD, avseende måluppfyllelse, dvs. många elever når inte målen för den aktuella skolformen. Det gäller dels den obligatoriska skolan, där ett stort antal elever i Sverige saknar fullständiga betyg från grundskolan och därför inte blir behöriga till ett nationellt program i gymnasieskolan, dels gymnasieskolan där en stor andel av eleverna inte avslutar sin utbildning med en gymnasieexamen. Förhoppningarna som ställdes vid införandet av ett mål- och resultatstyrt skolsystem och mål- och kunskapsrelaterade betyg var att måluppfyllelsen skulle öka över tid, men detta har inte infriats. Elever med så låga kunskaper att de riskerar att inte få godkända betyg ska

³⁰ Arnold (2017); McGown m.fl. (2022).

³¹ Bilaga 7.

³² Bilaga 6.

³³ Bilaga 6.

få särskilt stöd. Tidsserier visar tydligt att det snarare har blivit institutionaliserat i det svenska skolsystemet med en hög andel underkända trots skolutvecklingsinsatser i t.ex. matematik och läsning, reformer av läroplaner, byte av betygsskala och regelverk för betygssättning.³⁴

Den stora andelen som inte når målen har ibland förklarats med att svenska elever helt enkelt har för låga kunskaper eller att de trots att de har förutsättningar inte förvärvar tillräckliga kunskaper i skolan. Det är givetvis önskvärt att fler elever lär sig mer i svensk skola, men vid en jämförelse med övriga EU och OECD presterar Sverige inte exceptionellt dåligt i de internationella studierna. Snarare ligger Sverige ungefär på samma nivå eller över nivån för genomsnittet av EU- och OECD-länder i de olika ämnesområdena som mäts (läsförståelse, matematik och naturvetenskap). På samhällsorienteringsområdet är Sverige t.o.m. bland de mest högpresterande av alla deltagande länder.

Därför är det anmärkningsvärt att Sverige i jämförelse med andra jämförbara länder underkänner en betydligt högre andel elever, låter färre gå vidare till en sammanhållen utbildning på nästa utbildningsnivå och ger färre ett intyg över avklarad gymnasieutbildning trots att kunskapsnivån är jämförbar med andra länder. Även andelen som tar gymnasieexamen är låg, delvis på grund av regelverket för examen. Andelen svenska elever som tog en gymnasieexamen sjönk dessutom i och med införandet av reformerna i Gy11 som innebar ökade krav för en gymnasieexamen.³⁵ Detta kan jämföras med exempelvis Nederländerna där t.o.m. vissa låga resultat på gymnasieskolans examensprov kan kompenseras av höga resultat på prov i andra ämnen.

Examensgraden i Sverige skulle kunna reflektera en låg utbildningsnivå bland unga vuxna i Sverige, vilket då också borde slå igenom i en låg generell kompetens i den vuxna befolkningen. I den internationella studien PIAAC som står för *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, bedöms kunskaper och färdigheter hos vuxna i att läsa, räkna och i adaptiv problemlösningsförmåga. I den senaste omgången av studien placerar sig Sverige övergripande mycket högt resultatmässigt; i flera avseenden är Sverige bättre än länder som normalt sett brukar ligga i topp i internationella kunskapsmätningar. Det framgår dock att det finns skillnader inom den svenska vuxna befolkningen. Framför allt noteras stor spridning i kunskaps-

³⁴ Bilaga 2, figurerna 1–4.

³⁵ SCB (2024a).

resultat mellan inrikes födda och utrikes födda och störst är skillnaden mellan dem som har invandrat efter skolstart och inrikes födda. Även utbildningsbakgrund bidrar till resultatskillnader. Svenska unga vuxna i åldern 16 till 24 år presterar signifikant lägre än vad motsvarande åldersgrupp presterar i de högst presterande länderna, men signifikant bättre än genomsnittet för de deltagande länderna.³⁶ Inte heller PIAAC-resultaten ger oss anledning till oro över att en relativt hög andel F eller låg examensgrad skulle vara ett utslag av att unga vuxna och medelålders vuxna i Sverige skulle prestera sämre än jämförbara länder.

Slutsatsen att det är Sveriges regelverk som skiljer ut sig har stöd i den nationalekonomiska forskningen som visar att det inte bara är Sverige som har elever med låga kunskaper i t.ex. matematik. Vidare framgår det av de vetenskapliga underlagsrapporterna att de krav som ställs är orimliga med hänsyn tagen till hur en elevpopulation är beskaffad. Vissa elever saknar helt enkelt förutsättningar att nå de uppställda kraven i samtliga ämnen.

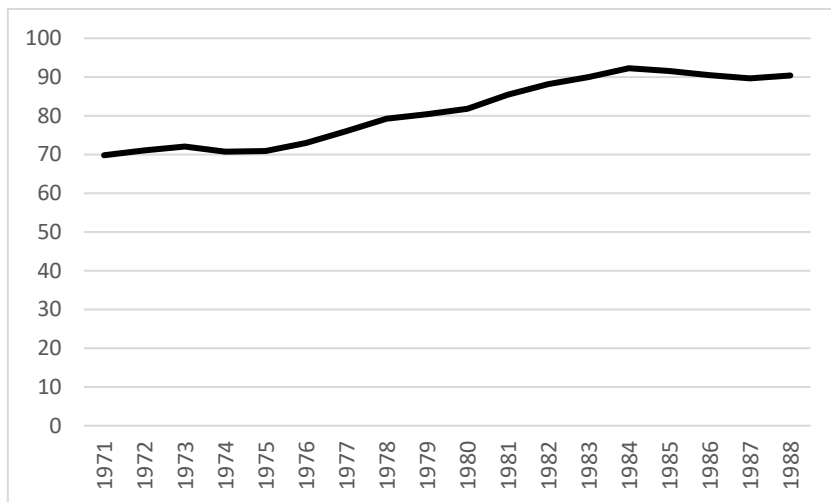
Ett sätt att komma åt detta är att justera utformning av och krav i läroplanerna parallellt med förändring av regelverket för betygsättning och acceptera det faktum att svenska elever liksom sina jämnåriga i övriga EU och OECD är olika. Samtidigt behöver man tillgodose att mer eller mindre alla behöver en gymnasial utbildning och en möjlighet att få en tillfredsställande dokumentation av sina kunskaper från den utbildningen.

Vi kan även se att en motsvarande andel av eleverna som i dagsläget går introduktionsprogram inte gick i gymnasieskolan innan 1990-talets början. Cirka tio procent av varje årskohort gick inte i gymnasieskolan överhuvudtaget innan dess, se figur 7.5. När dessa elever sedan fick tillgång till gymnasial utbildning så kom många att hamna på introduktionsprogrammen (då det individuella programmet). Antalet ökade ytterligare när behörighetsreglerna infördes 1998.³⁷

³⁶ SCB (2024b).

³⁷ Bilaga 8, figurer 6 och 9.

Figur 7.5 Andel i procent av en årskohort som gick i linjegymnasiet



Källa: SCB, Befolkningsstatistik och *Statistisk årsbok för Sverige*.

Ibland anförs tvååriga yrkeslinjer som lösningen på att en del elever har svårt med dagens program. Vi bedömer att det kan vara förtjänstfullt för eleverna som i dagsläget går introduktionsprogram, vilket innebär repetition av grundskoleämnena, att de i stället ges en mindre omfattande och mindre teoretisk yrkesutbildning. I dagsläget ges dessa elever inte tillgång till en sammanhållen yrkesutbildning förrän de blir formellt behöriga. Däremot är det tveksamt om det går att jämställa dagens elevgrupper med de elevgrupper som tidigare gick de tvååriga yrkeslinjerna, eftersom dessa elever i dagsläget går på de nationella yrkesutbildningarna. Den tiondel av eleverna som i dagens system går introduktionsprogrammen gick i liten utsträckning de nationella programmen eller de tidigare linjerna överhuvudtaget.³⁸

Svårigheten att uttrycka tydlig progression i betygskriterierna

Progression i betygskriterier har över tid beskrivits på olika sätt, men sätten har byggt på att kunskap beskrivs i diskreta nivåer, dvs. trappsteg som skiljer kunskapsnivåerna åt, vilket i praktiken nästan är omöjligt. Oavsett om kvalitéer beskrivs med värdeord som *enkla*,

³⁸ Bilaga 8.

utvecklade och *välutvecklade* eller genom taxonomiska begrepp som *kunna*, *tillämpa* och *resonera*, så hamnar lärare och elever i situationer där beskrivningarna inte fångar uppnådd kunskapsnivå. Det senare sättet att formulera betygskriterier på har prövats tidigare; det tillämpades i Lpo94. Det uppfattades av många som tydligare än dagens värdeordsmodell, men ledde inte till mer likvärdiga betyg. I läroplansutredningens direktiv finns också resonemang om en möjlig återgång till den typen av betygskriterier. Detta är någonting som ytterligare skulle försvåras av den ämnesutformade gymnasiala utbildningen. I en ämnesutformad gymnasieskola och i komvux på gymnasial nivå där betygskriterierna är desamma för hela ämnet, oaktat nivå, blir det extra svårt med olika former av kunskap, t.ex. *beskriva* för de lägsta betygsstegen, *förklara* för de högre och *analysera* för de högsta. Svårigheterna kan handla om att en elev ges högsta betyg utifrån kriterier som säger att den kan syntetisera och analysera i ämnet på nivå 1. När eleven sedan ska läsa nivå 2 kanske den inte ens behärskar fakta och förståelse eftersom ämnesinnehållet fördjupas, men sedan ska eleven visa fakta och förståelse för ett lägsta betyg igen på nästa nivå. Därför är detta sätt att formulera betygskriterier något vi avråder ifrån.

Svårigheten med att beskriva vad eleven ska kunna för vissa betygssteg i betygskriterier är att en elev kan föra ett välutvecklat resonemang om ett samtalsämne i början av terminen, men knappt få fram ett enkelt resonemang om ett annat ämne i slutet eftersom eleven tyckte att innehållet var mer abstrakt. På samma sätt kan en elev resonera om olika för- och nackdelar av ett visst vetenskapligt ställningstagande men inte ens beskriva ett annat vetenskapligt fenomen inom samma ämne. Det finns alltså dimensioner av kunskaper som inte artikuleras för nivåerna. I praktiken handlar det om hur svåra sammanhang eleven behärskar, men hur *svårt* något är, ser läraren först när eleverna arbetar med det och kan därför inte uttryckas i kriterier på förhand. Läraren behöver också veta om det bara är svårt för de egna eleverna eller om det är svårt för elever i hela landet för att nivåerna ska bli jämförbara. Svårighetsgrad är dock betydligt lättare att använda som mått i väl utprovade prov som internationella kunskapsmätningar eller de nationella proven.³⁹

³⁹ Connelly (2013).

Förslaget bygger på premissen att kunskap kan mätas på en kontinuerlig skala snarare än i trappsteg, vilket bedöms vara rimligt i majoriteten av fallen beträffande kunskapsutveckling. Att kunskap mäts på en kontinuerlig skala snarare än en diskret skala är också den helt dominerande kunskapssynen när det gäller att mäta elevers kunskaper i internationella kunskapsstudier som PISA, TIMSS och PIRLS.⁴⁰ Därför menar vi att nivåbestämningen och den nationella likvärdigheten ytterst bör vila på nationella slutprov och kalibrerade meritvärden enligt förslagen i kapitel 8.

7.4 Ett nytt provsystem

Som vi beskriver i kapitel 5 har dagens nationella provsystem en historia sedan 1990-talet där provens syften varierat. I konstruktionen av proven har man därför behövt göra kompromisser mellan kvalitetskrav som kommit i konflikt med varandra. I dag är proven tänkta att användas som ett stöd för lärare genom att de särskilt beaktar provresultaten i betygssättningen. Det är dock upp till varje lärare att bedöma hur provresultaten ska beaktas. I våra intervjuer med lärare har det framkommit att de nationella proven väger olika tungt, inte bara för olika lärare utan även när samma lärare sätter betyg för olika elever.

Vi föreslår en meritkalibreringsmodell där lärare sätter betyg oberoende av resultaten på de nationella proven och där de nationella provresultaten används objektivt i beräkningen av meritvärdet. Det är då inte längre lämpligt att ge avkall på mätsäkerhet för att tillgodose diagnostiska och analytiska behov för skolor eller för att stödja lärare med tolkning av styrdokument.⁴¹

Bedömningen av de nationella slutproven behöver automatiseras och centraliseras så att inte lokala skillnader i tolkningar av bedömningsanvisningarna förstärker redan avvikande tolkningar av betygs-kriterierna i förhållande till andra skolor i landet.⁴² Genom att automatisera och centralisera bedömningen minskas också skolornas möjlighet att påverka resultaten.⁴³

⁴⁰ Se Wilson (2023) eller ramverk för de internationella studierna, t.ex. OECD (2024).

⁴¹ Kubiszyn & Borich (2024).

⁴² T.ex. Bloxham m.fl. (2016) och Randall & Engelhard (2009).

⁴³ T.ex. Santori (2020). Resultaten påverkas givetvis av skolans undervisning, men de kan även påverkas genom att skolor skiljer sig avseende villkoren för provgenomförande om inte detta regleras och underställs tillsyn.

Kravgränser i proven kan inte fortsätta sättas, som i dag, genom huvudsakligen kvalitativa prediktionsmetoder innan proven genomförs.⁴⁴ Skalning behövs beräknas/genomföras utifrån faktiska poängutfall efter att proven är genomförda och bedömda.⁴⁵ Utredningen föreslår att detta sker genom en årsvis standardisering utifrån medelvärde och spridning snarare än att jämföra provutgåvor via återkommande s.k. ankaruppgifter, då vi bedömer att ankring blir alltför känsligt för otillåten spridning.⁴⁶ I kapitel 17 redovisas detaljerna rörande hur de nationella proven behöver förändras.

⁴⁴ Brandon (2004); Impara & Plake (1998); Maurer m.fl. (1991); Wyse & Babcock (2020).

⁴⁵ T.ex. Bejar (2008) och Cizek & Bunch (2007).

⁴⁶ Benton (2016).

8 Val av modell och redogörelse för alternativ

I detta kapitel beskrivs vårt huvudförslag till betygmodell, meritvärdeskalibrering, och våra alternativa förslag; direktstyrningsmodellen för grundskolan och specialskolan respektive examensprovsmodellen, för gymnasieskolan.¹ I tabell 8.4 framgår en översiktlig jämförelse av modellerna jämfört med dagens betygssystem. I kapitlets avslutande avsnitt redogör vi för andra alternativ som har utretts.

8.1 Huvudförslag: Meritvärdeskalibrering

Modellen som föreslås syftar till att elevers meritvärden, vilka används för antagning och urval vid ansökan till fortsatta studier, ska bli likvärdiga och därmed jämförbara mellan skolor. Likvärdiga meritvärden uppnås genom användning av både lärarsatta betyg och elevers resultat på nationella slutprov.² Så här ser den föreslagna processen ut, överskådligt steg för steg:

1. *Lärarna sätter betyg* baserat på egna betygsunderlag om elevernas kunskaper. Dessa betyg fungerar som direkt återkoppling till elever och vårdnadshavare.
2. De lärarsatta betygen utgör grund för beräkning av ett genomsnittligt individuellt *betygsvärde*.

¹ I kapitel 13 redogörs för förslag för kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå.

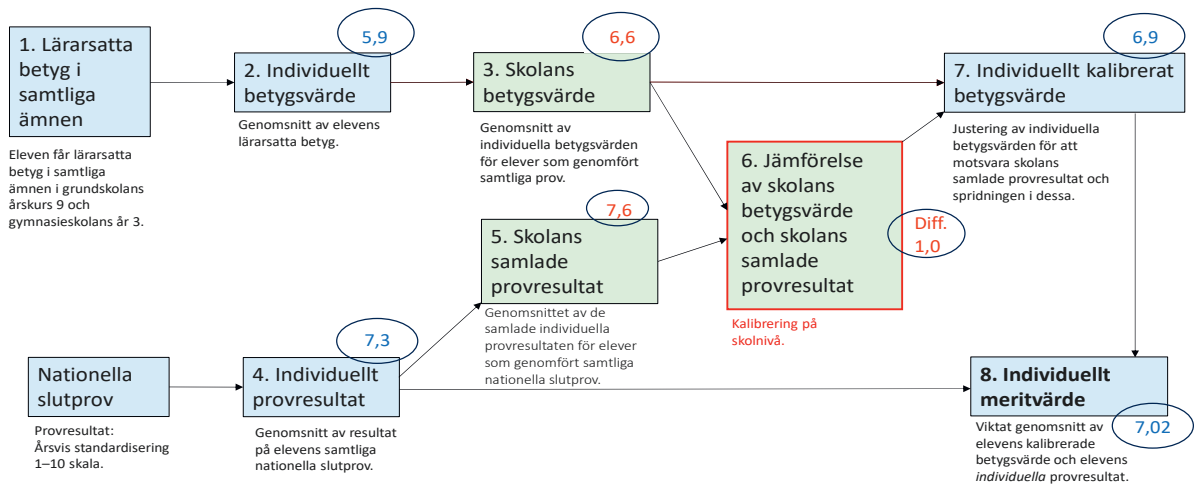
² Nationella slutprov kommer att skilja sig från dagens nationella prov, se vidare kapitel 17. En begränsning med modellen är att den inte kan åstadkomma ökad likvärdighet mellan betyg i enskilda ämnen. Hanteringen av detta beskrivs i kapitel 16.

3. Ett genomsnittligt *betygsvärde* för skolan³ beräknas baserat på elevernas individuella betygsvärden.
4. Eleverna genomför *nationella slutprov* i grundskolan, specialskolan och gymnasieskolan. Elevens provresultat räknas ihop till ett samlat genomsnittligt *individuellt provresultat*.
5. Ett genomsnittligt *provresultat* för skolan räknas ut baserat på elevernas provresultat.
6. Skolans genomsnittliga *betygsvärde* jämförs med skolans genomsnittliga *provresultat*. Skillnaden dem emellan utgör grunden för kalibrering.
7. Elevernas individuella genomsnittliga betygsvärden *kalibreras* så att *skolans* genomsnittliga betygsvärde justeras till nivån på *skolans* genomsnittliga provresultat.
8. Elevens *kalibrerade* betygsvärde och elevens genomsnittliga *individuella* provresultat vägs sedan samman till ett *meritvärde*.

I figur 8.1 illustreras hur meritvärdeskalibrering fungerar konceptuellt.

³ I kapitlet syftar *skolan* i grundskolan och specialskolan på skolenhet. För gymnasieskolan syftar *skolan* på alla elever på ett nationellt program inom en skolenhet.

Figur 8.1 Illustration av meritvärdeskalibreringsmodellen



Källa: Utredningens visualisering.

Anm. Ett räkneexempel i enlighet med textavsnitt 8.1.1 illustreras i ovala symboler för stegen 2–8.

8.1.1 Meritvärdeskalibreringsmodellen – steg för steg

Lärarsatta betyg i alla ämnen utgör grunden för meritvärdet

Steg 1. Lärare sätter betyg

Lärare sätter betyg på elevernas kunskaper på en numerisk skala (1–10) i samtliga ämnen.¹ Vid betygssättningen utgår lärarna som i dag från egna betygsunderlag. Dessa kan t.ex. bestå av lokalt konstruerade prov, inlämningsuppgifter, muntliga presentationer, labbrapporter och observationer från praktiska bedömningstillfällen. En betydande skillnad jämfört med dagens betygssystem är dock att lärarna, i ämnen med nationella slutprov, *inte* har tillgång till ett nationellt provresultat som ska beaktas när elevens kunskaper betygssätts.

Lärarnas betyg fungerar som återkoppling till elever och vårdnadshavare, i samtliga ämnen, om vilken nivå läraren anser att elevens kunskaper befinner sig på. Som utredningsdirektivet klargör kan dessa betyg däremot inte betraktas som jämförbara och likvärdiga med andra elevers betyg i samma ämnen i andra skolor.

Betygsvärden beräknas utifrån de lärarsatta betygen

Steg 2. Ett individuellt betygsvärde

Elevens betyg i samtliga ämnen räknas samman till ett genomsnitt, ett individuellt *betygsvärde*. Elevens betyg respektive betygsvärde ligger på en numerisk skala från 1 till 10 oavsett hur många ämnen eleven har betyg i. I grundskolan och specialskolan beräknas betygsvärdet som ett rakt genomsnitt, dvs. alla ämnen väger lika tungt. I gymnasieskolan beräknas betygsvärdet som ett viktat genomsnitt enligt samma princip som i dagens betygssystem, vilket innebär att betygen viktas efter ämnets antal gymnasiepoäng.

¹ Kapitel 9.

Steg 3. Skolans betygsvärde

Ett samlat betygsvärde för skolan beräknas som genomsnittet av de individuella betygsvärdena för de elever som skrivit samtliga nationella slutprov.

Exempel:

- *Elevens betygsvärde*: Genomsnittet av elevens betyg i alla ämnen (4; 8; 7; 5; ... 4) = 5,9.
- *Skolans betygsvärde*: Ett genomsnitt av elevernas betygsvärden (4; 9; 5,3; 7,6; ... 6,5) = 6,6.

Eleverna genomför nationella slutprov

I slutet av det sista året i grundskolan och specialskolan respektive gymnasieskolan, genomför eleverna gemensamma prov: *nationella slutprov*. Proven genomförs i fem till åtta ämnen under en samlad provperiod om 2–3 veckor. De nationella slutproven bedöms centralt. Elevernas individuella resultat återförs *inte* till lärare eller skolor. En återkoppling av skolans samlade resultat görs dock årligen, efter läsårets slut, så att skolor kan analysera sin betygsättning och sina avvikelser jämfört med de nationella slutprovresultaten i förhållande till rikets genomsnitt och andra skolor.

Steg 4. Ett samlat individuellt provresultat

Ett samlat individuellt *provresultat* beräknas som genomsnittet av elevens provresultat i samtliga ämnen där nationella slutprov genomförts.

Elevens resultat på respektive nationellt slutprov återrapporteras till eleven på en 1–10-skala efter läsårets slut.

Steg 5. Skolans samlade provresultat

Ett samlat provresultat för skolan beräknas som genomsnittet av de samlade individuella provresultaten för de elever som skrivit samtliga nationella slutprov.

Exempel:

- *Elevens samlade provresultat*: Genomsnittet av elevens samtliga provresultat (8,3; 6,9; 7,8; ... 6,4) = 7,3.
- *Skolans samlade provresultat*: Genomsnittet av samtliga elevers provresultat: (6,6; 4,8; 8,7; ... 7,9) = 7,6.

Steg 6. Skolans genomsnittliga betygsvärde och provresultat jämförs

Lärarsatta betyg ska bygga på en sammantagen bedömning av elevens kunskaper baserat på ett brett underlag. Lärares tolkning av de olika betygsstegen varierar dock. Därför behöver betygen kalibreras till en jämförbar skala. Centralt bedömda nationella slutprov utgör ett gemensamt externt mått för elevernas genomsnittliga kunskapsnivå. Proven möjliggör en jämförelse av kunskapsnivån hos elever på olika skolor eftersom elevernas kunskaper då mäts på samma skala och enligt samma instruktion.

Härmed kan det säkerställas att skolans genomsnittliga betygsvärde motsvarar skolans genomsnittliga provresultat. Om det genomsnittliga betygsvärdet överstiger det genomsnittliga provresultatet, ska betygsvärdet kalibreras ned. Omvänt gäller att om en skolas genomsnittliga betygsvärde är lägre än skolans genomsnittliga provresultat, ska betygsvärdet kalibreras upp.

Exempel:

- *Skolans betygsvärde* = 6,6.
- *Skolans provresultat* = 7,6.

I detta fall skiljer det exakt en (1,0) poäng mellan betygsvärdet och provresultatet. Därför kommer skolans betygsvärde att kalibreras *upp* så att det motsvarar skolans provresultat.

Steg 7. Elevernas betygsvärden kalibreras

För att skolans betygsvärde ska motsvara skolans samlade provresultat kalibreras varje elevs betygsvärde. Observera dock att de underliggande individuella ämnesbetygen aldrig ändras av meritvärdeskalibreringen utan dessa betyg får eleven som en egen dokumentation precis som de fått lärarsatta terminsbetyg under tidigare terminer i grundskolan.

Kalibreringen baseras på en algoritm, som förutom att garantera att skolans *kalibrerade* betygsvärde motsvarar skolans provresultat, även ser till att *fördelningen* på skolan av elevers betygsvärden motsvarar *fördelningen* av provresultaten på samma skola.²

Kalibreringsalgoritmen baseras helt och hållet på *skolans* genomsnittliga provresultat och *inte* på elevers individuella provresultat. Om en enskild elev presterar ett oväntat högt eller lågt resultat på de nationella slutproven, påverkar det inte själva kalibreringen av elevens betygsvärde.

Kalibreringen påverkar inte heller den underliggande rangordningen av elever på skolan. Det innebär t.ex. att den elev som har det högsta betygsvärdet baserat på lärarsatta betyg på skolan även kommer att ha det högsta kalibrerade betygsvärdet på skolan. Där-
emot kan kalibreringen öka eller minska avstånden mellan elever i en elevgrupp så att spridningen i kalibrerade betygsvärden motsvarar spridningen i provresultat. Spridningen kalibreras framför allt för att elever som har de högsta respektive de lägsta betygsvärdena ska få mer rättvisande kalibrerade betygsvärden.³

² Det finns olika tillvägagångssätt, men vi föreslår inte vilken exakt algoritm som bör användas. I stället föreslås att Skolverket får i uppdrag att ta fram den mest lämpliga algoritmen. Aktuella algoritmer är linjär, eqvipercantil eller en kvadratisk algoritm (se vidare bilaga 3).

³ Om t.ex. en skola har samma genomsnittliga betygsvärde som provresultat kan ändå eleverna med lägst betygsvärden ha fått relativt generösa betyg medan eleverna med de högsta betygsvärdena har fått relativt restriktiva betyg, givet deras respektive kunskaper. I en sådan situation motsvarar inte spridningen i betygsvärden den spridning som provresultaten indikerar. Genom att öka spridningen i det kalibrerade betygsvärdet kommer betygsvärdena på skolan att bli mer rättvisande.

Exempel:

- Genom att addera en (1,0) poäng till varje *elevs* betygsvärde uppnås paritet mellan *skolans* kalibrerade betygsvärde och *skolans* provresultat.⁴
- *Elevens kalibrerade betygsvärde*: $5,9 + 1,0 = 6,9$.
- *Skolans kalibrerade betygsvärde*: Genomsnittet av samtliga elevers kalibrerade (i detta fall höjda) betygsvärde: $(5,9; 3,3; 8,6; \dots 4,5) = 7,6$.

De skillnader som fanns mellan elevernas ursprungliga betygsvärden, baserade på lärares betygssättning, bibehålls i princip, förutom att fördelningen av de kalibrerade betygsvärdena kan dras isär eller tryckas ihop något för att på ett bättre sätt stämma överens med fördelningen i provresultat. De kalibrerade betygsvärdena för enskilda elever kommer således även fortsättningsvis att variera. Kalibreringen leder *inte* till att alla elevers kalibrerade betygsvärden på skolan likställs med skolans genomsnittliga provresultat, vilket varit en missuppfattning och farhåga som vi fått frågor om när vi har diskuterat förslagen i olika sammanhang.

Att en skola har företrädesvis lågpresterande eller högpresterande elever innebär inte att betygsvärdet med nödvändighet kommer att sänkas eller höjas kraftigt till följd av kalibreringen. Hur betygsvärdet kalibreras beror på hur stor avvikelser är mellan skolans lärarsatta betygsvärde och skolans provresultat. En enskild högpresterande elevs betyg sänks alltså inte på grund av att den har flera svagpresterande skolkamrater, så länge lärarna varit konsekventa i sin betygssättning så att betygen är rättvist satta inom skolan.

Steg 8. Meritvärden beräknas genom att en elevs kalibrerade betygsvärde vägs ihop med det individuella provresultatet

Meritvärdet är det som används för antagning till nästa utbildningsnivå, och därmed även till urval, dvs. det som eleven använder för att konkurrera om utbildningsplatser. När elevernas betygsvärden

⁴ Utifrån antagandet att standardavvikelsen (spridningen) i skolans betygsvärde och provresultat är lika stora kommer kalibreringsalgoritmen att förenklas till att alla elevers betygsvärde på skolan justeras upp med samma konstant, i detta fall med 1,0 poäng: $BVK_{elev} = NSP_{skola} + (BV_{elev} - BV_{skola})$

har kalibrerats beräknas ett meritvärde för varje elev. Meritvärdet är ett viktat genomsnitt av elevens *kalibrerade* betygsvärde och elevens samlade *individuella* provresultat:

$$MV_{elev} = 0,70 \cdot BVK_{elev} + 0,30 \cdot NSP_{elev}$$

MV_{elev} = Elevens meritvärde,

BVK_{elev} = Elevens kalibrerade betygsvärde,

NSP_{elev} = Elevens samlade nationella slutprovresultat.

Meritvärdet består därmed av två komponenter: (1) det kalibrerade betygsvärdet, som baseras på lärarnas betygssättning och som genom kalibreringen gjorts jämförbart mellan alla skolor i riket; (2) elevens individuella samlade genomsnittliga provresultat. De två komponenterna vägs ihop med olika vikter. Det kalibrerade betygsvärdet föreslås ges vikten 70 % och elevens individuella provresultat ges vikten 30 %.

Resultaten på de nationella slutproven innehåller tillförlitlig information om en elevs genomsnittliga kunskapsnivå i ett antal av de ämnen som eleven har studerat. När elevens meritvärde ska beräknas används därför även elevens individuella provresultat. De individuella resultaten får direkt betydelse för elevens meritvärde, inte bara indirekt genom att de används för kalibrering på skolnivå. På så sätt ges elever incitament att anstränga sig och göra sitt bästa på de nationella slutproven. Inga extra meritpoäng ges för tillval av nivåer i engelska, matematik, moderna språk eller teckenspråk för hörande.⁵

Elevens individuella provresultat räknas in i meritvärdet så elevernas rangordning enligt meritvärden kan skilja sig från rangordningen i betygsvärden. Rangordningen kan förändras t.ex. till följd av att en viss elev presterar särskilt bra på proven. Framför allt innebär ett bättre samlat provresultat att den eleven klättrar på den totala elevrankningen i riket, vilket är det som i praktiken är det viktigaste, t.ex. för ansökan till attraktiva högstskoleutbildningar.

⁵ Nationella slutprov omfattar inte språkval så meritpoäng för språkval förvinner i huvudförslaget. Se avsnitt 11.2.

Exempel:

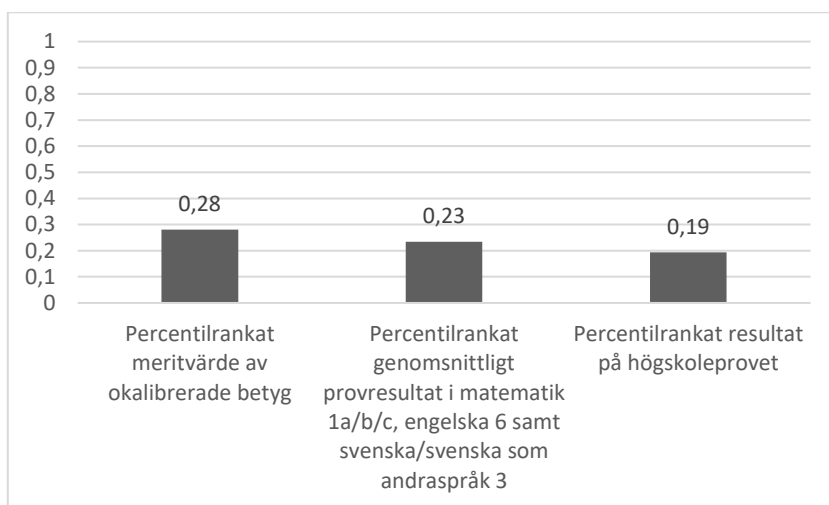
- *Elevens meritvärde*: $0,70 \cdot 6,9 + 0,30 \cdot 7,3 = 7,02$.

8.1.2 Skäl för meritvärdeskalibrering som utredningens huvudalternativ

Ett optimalt urvalsinstrument bör ta hänsyn till lärarsatta betyg

Simuleringsstudier, som Skolverket gjort och som validerats av utredningen, visar tydligt att en betygsmodell som kombinerar kalibrerade lärarsatta betyg och elevers resultat på nationella slutprov ger de mest likvärdiga betygen. Lärarsatta betyg bygger på ett mer varierat underlag än proven och det har samlats in under längre tid. Lärarsatta betyg har en god prognosförmåga gällande elevernas framtida studieframgång.

Figur 8.2 Prognosförmåga (mätt som korrelation) för studieframgång första året på högskolan för betyg (meritvärdet), nationella slutprov samt resultat på högskoleprovet



Prognosvärdet är mätt som korrelationen mellan studieframgång och respektive mått.

Källa: Elever som gick ut gymnasieskolan 2018 och 2019 och som deltagit på samtliga ovan nämnda prov och även högskoleprovet. Eleverna har dessutom studieresultat från högskola, $n = 7\ 148$.

Figur 8.2 visar prognosvärden för att lyckas med högskolestudier genom att jämföra rankning av elevernas meritvärden, nationella slutprovresultat respektive resultat på högskoleprovet. Figuren visar tydligt att gymnasiebetygen, trots att de inte är att betrakta som likvärdiga mellan skolor, har en högre prognosförmåga än både de nationella slutprovresultaten och resultaten från högskoleprovet. Att inte utnyttja den informationen, om syftet är att skapa ett effektivt urvalsinstrument för högre studier, vore oklokt.

Som vi visat är dock lärarsatta betyg inte likvärdiga och måste kalibreras för att bli nationellt jämförbara vid antagning och urval. Internationellt har centrala/nationella slutprov visat sig vara det vanligaste och mest effektiva verktyget för en sådan kalibrering av flera anledningar:

- De är kvalitetssäkrade med avseende på tillförlitlighet (reliabilitet) och ändamål (validitet).
- De bedöms av utbildade centrala bedömare som har tränats, handledts, övervakats och specialiserat sig på uppgifter för högre samstämmighet i sin poängsättning av elevernas svar.
- Samma prov genomförs på samma sätt (med vissa anpassningar för att säkerställa likvärdiga provgenomförandevillkor för elever med särskilda behov).

Genom att kalibrera betygsvärden i stället för enskilda betyg uppnås likvärdiga betygsvärden mellan skolor samtidigt som lärarnas arbetsbörda minimeras jämfört med dagens modell där lärare både bedömer nationella prov och ska beakta dess resultat vid betygssättningen. Genom att kalibrera det samlade betygsvärdet i stället för betyg i enskilda ämnen undviks den problematik som annars skulle uppstå till följd av olikvärdig lärarbetygssättning och betygsinflation i ämnen utan nationella prov.

Modellen kräver dock att lärare ökar samstämmigheten rörande betygssättning på skolan inom ämnena. Modellen tar inte ansvar för att betygssättningen är likvärdig inom skolan men däremot tar modellen ansvar för att betygssättningen blir likvärdig mellan skolor. För att t.ex. elever i olika klasser med olika lärare ska få jämförbara betyg krävs samordning inom den egna skolan och i

större utsträckning än i dagens skolgemensamma bedömningar i respektive ämne.⁶

Vi anser vidare att samtliga ämnen behöver likställas vid kalibreringen. Om varje ämne skulle kalibreras utifrån ett nationellt prov i ämnet skulle eleverna antingen behöva skriva nationella slutprov i en stor mängd ämnen, eller så skulle en stor andel ämnesbetyg antingen förbli okalibrerade eller inte kunna räknas med i elevernas meritvärde.⁷

Kalibrering behövs för att sätta olika skolors betygsvärde på samma skala

Kalibreringen av elevers betygsvärde sker utifrån differensen mellan skolans genomsnittliga provresultat och skolans genomsnittliga betygsvärde. Därmed elimineras nivåskillnader i skolors betygssättning så att en skolas genomsnittliga kalibrerade betygsvärde motsvarar den kunskapsnivå som skolans elever visat att de uppnått när deras kunskaper mäts på en skala som är gemensam för alla skolor i riket.

Dessutom är det önskvärt att kalibrera *spridningen* i skolors betygsvärde eftersom denna kan variera och kanske inte motsvarar den spridning som provresultaten uppvisar. Om t.ex. betygen sätts så att höga och låga betyg dras in mot genomsnittet kommer spridningen i betygsvärdena att vara mindre än vad som motsvarar spridningen i elevernas kunskaper, så som de mäts enligt de nationella slutproven. Det får till konsekvens att även om skolans genomsnittliga nivå på betygsvärdet är identiskt med skolans genomsnittliga nivå på provresultatet, kommer relativt lågpresterande elever att gynnas och relativt högpresterande elever att missgynnas på skolan, jämfört med motsvarande elever i övriga riket. Det är därför eftersträvsvärt att kalibreringsalgoritmen säkerställer att

⁶ Se förslag om bedömningsområdet i avsnitt 16.4.1.

⁷ Skolverket (2022b) har visat att de nationella proven har en återhållande effekt på den relativa betygssättningen samt att nedgången i betygen efter pandemin var större i ämnen med nationella prov än i PREST-ämnena. Det sistnämnda tyder på att när de nationella proven återigen genomfördes hade de en återhållande effekt på betygen i ämnen med nationella prov.

spridningen i skolans kalibrerade betygsvärde motsvarar spridningen i skolans provresultat.⁸

Kalibreringen påverkar inte elevernas interna rangordning i skolan/gruppen. Om eleven t.ex. har det tredje högsta betygsvärdet innan kalibrering, kommer eleven också att ha det tredje högsta kalibrerade betygsvärdet i skolan/gruppen.

En vanlig invändning mot kalibrering är att en elevs betyg kan påverkas av hur andra elever presterar på de nationella slutproven genom att kalibreringen baseras på skolans genomsnittliga provresultat. Detta är förvisso i strikt mening sant men då ska följande beaktas:

- Det är en illusion att tro att lärarsatta (okalibrerade) betyg för en enskild elev bygger på absoluta kriterier som är jämförbara mellan skolor. Det finns ett betydande inslag av relativ betygssättning i dagens betygssystem. Därför är de lärarsatta betygen i dag, för en enskild elev, i allra högsta grad beroende av andra elevers prestationer på samma skola. Meritvärdeskalibrering eliminerar, den förstärker inte, detta fenomen.
- Att jämföra en skolas/ett programs genomsnittliga kunskapsnivå med genomsnittet av skolans nationella slutprovresultat är det mest likvärdiga och rättvisa sättet att mäta prestationer på en gemensam och jämförbar skala. Enskilda elever kan under- eller överprestera på proven, men dessa mätfel tar till stor del ut varandra när skolans genomsnitt beräknas. Under förutsättning att skolenheten/programmet inte består av en handfull elever.⁹ Att kalibreringen påverkas av andra elevers resultat är således hela poängen med kalibreringen eftersom det är just skolans genomsnittliga resultat som säger något om hur mycket betygsvärdet för den skolan behöver kalibreras upp eller ned.

⁸ Exakt hur kalibreringen med avseende på spridning ska gå till överlämnas till Skolverket att utforma. Det kan göras med såväl en linjär modell som en percentilmodell eller med en kvadratisk modell. Det viktiga är att den fördelning/spridning som provresultaten på skolan uppvisar reflekteras i de kalibrerade betygsvärdena. Se vidare bilaga 3.

⁹ Kapitel 12.

De nationella slutproven ska vara oberoende mått på elevers kunskaper

De nationella slutproven ska användas som ett oberoende kunskapsmått i beräkningen av meritvärdet och därigenom bedömningen av den samlade nivån på elevens kunskaper. Det syftar bl.a. till att öka elevens individuella rättssäkerhet jämfört med dagens beaktande av nationella provresultat i lärares betygssättning. Direktivet och tidigare rapporter har pekat på olikvärdighet i bedömning, betygssättning och beaktande av nationella provresultat i dagens betygssystem. Vår medvetenhet av omfattning och problematik kopplad till detta har ytterligare förstärkts genom utredningens samtal med referensgrupper och vad som framkommit i de fokusgruppintervjuer som genomförts.

Det förekommer information om variation i hur nationella provresultat beaktats såväl mellan lärare som när samma lärare betygsätter olika elevers kunskaper. Simuleringsstudier som gjorts, både av Skolverket och utredningen, pekar också på att de betygsmodeller som använder de nationella proven som en oberoende kunskapsmätning uppnår högre likvärdighet än modeller som enbart kalibrerar lärarsatta betyg eller enbart förlitar sig på provbetyg.

Elevens individuella provresultat ska påverka meritvärdet

Elevens individuella provresultat vägs in i meritvärdet medan kalibreringen av en elevs betygsvärde inte påverkas av elevens eget individuella provresultat, förutom den marginella (indirekta) effekt som en enskild elevs resultat har på skolans genomsnittliga provresultat, förutsatt att skolan inte är alltför liten.¹⁰ Kalibreringen sker helt och hållet baserat på skolans genomsnittliga provresultat och spridning i provresultat.

Syftet med att väga samman det kalibrerade betygsvärdet med det genomsnittliga provresultatet till ett slutligt meritvärde är dels att skapa incitament att genomföra och anstränga sig på proven, dels att det ger viktig information på individnivå som är *oberoende* av lärarnas bedömning av eleven. Därmed ökar det slutliga meritvärdets reliabilitet liksom elevens individuella rättssäkerhet.

¹⁰ Kapitel 12.

Det sista argumentet ska inte underskattas. Generellt kan sägas att kalibrering av betygsvärdet, baserat på gruppens resultat på de nationella proven, eliminerar olikvärdig betygssättning mellan skolor. Kalibreringen kommer dock inte åt eventuell olikvärdighet i betygssättning på elevnivå, dvs. att enskilda elever gynnas eller missgynnas i betygssättningen av enskilda lärare. I vår granskning av andra länders modeller har vi inte funnit någon betygmodell som till fullo kan anses åtgärda denna källa till olikvärdighet. En ren examensprovmodell, som innebär att läraren över huvud taget inte sätter betyg på elevens kunskaper, är inte behäftad med denna problematik, men den tar inte heller tillvara information från lärarens bredare underlag om elevens kunskap.

Genom att göra de nationella slutproven till oberoende mätningar av elevens kunskaper, där de betygssättande lärarna inte har tillgång till elevernas provresultat när de sätter betyg, minskar konsekvenserna för en elev som eventuellt har blivit diskriminerad av en lärare i betygssättningen. Detta genom att resultaten från de nationella slutproven utgör en *oberoende* komponent med en viss vikt. I dagens system finns inget som helst skydd för en elev som av någon anledning blir diskriminerad i betygssättningen.

Hur mycket vikt elevens individuella provresultat bör ha vid sammanvägningen till det slutliga meritvärdet är inte självklart. Utredningen föreslår viktningen 70/30, dvs. det kalibrerade betygsvärdet ges vikten 70 % och elevens individuella provresultat ges vikten 30 %. Valet är baserat på både empiriska och mer eller mindre kvalitativa bedömningar.

- *Andelen ämnen med prov:* I huvudförslaget utgör provämnena i såväl grundskolan och specialskolan som gymnasieskolan ungefär 60 % av samtliga ämnen (viktat för studiepoäng i gymnasieskolan). Om man har prov i 60 % av ämnena och låter dessa provresultat utgöra 30 % av meritvärdet får de samma vikt som om vi hade nationella prov i alla ämnen och argumenterade för att provresultatet i varje ämne skulle väga 50 %. Om vikten överstiger 30 % ges provämnena en överrepresentation i meritvärdet.
- *Optimalt informationsutnyttjande:* Ämnesvisa datasimuleringar visar att likvärdigheten optimeras om vikten ligger någonstans mellan 30 och 50 %, beroende på ämne, på grund av att proven i

olika ämnen har olika reliabilitet (ger mer eller mindre tillförlitlig information). Detta säger i princip att en provvikt över 50 % inte är önskvärd.

- *Upplevd provstress*: Om proven får alltför stor vikt bedöms elevers provstress att öka.
- *Ökad risk för fusk*: Ju större betydelse provresultaten får desto mer lönar det sig att bryta mot reglerna.
- *Incitament att göra sitt bästa på provet*: Om vikten för provet är alltför låg kommer elever inte förbereda sig och/eller anstränga sig i samma utsträckning som om vikten varit högre. Detta skulle även få negativa konsekvenser för provresultaten på gruppnivå, som skulle bli mer osäkra och som därmed skulle minska reliabiliteten i de kalibrerade betygen.

Ökad transparens i provresultatens betydelse

I dagens system vet den enskilda eleven inte nödvändigtvis hur stor vikt det egna provresultatet har när lärare sätter betyg. Det är inte transparent och blir en källa till olikvärdighet eftersom olika lärare lägger olika vikt vid resultaten på de nationella proven. Dessutom förekommer att lärare lägger olika vikt vid provresultaten för elever i samma klass. Ett återkommande exempel på det, vilket vi i utredningen fått vetskap om från flera oberoende källor, är tendensen att vilja, eller utsättas för påtryckningar att, göra det enkelt för sig när man sätter betyg på elever vars kunskaper ligger runt dagens godkänthäns. En lärare kan sätta betyget E, trots att det nationella provresultatet i årskurs 9 indikerar otillräckliga kunskaper, eftersom läraren tidigare har bedömt att eleven skulle kunna få godkänt. Att sätta betyget F innebär administrativt merarbete och att eleven hindras från att påbörja gymnasiestudier. På liknande sätt kan lärare vars egna betygsunderlag pekar på att eleven ska ha F i betyg utsättas för påtryckningar att sätta E om provresultatet är strax under gränsen. Vårt förslag innebär att provresultatens roll tydliggörs och att det inte blir upp till den enskilda läraren att avgöra om en elev blir behörig till fortsatta studier.

Meritvärdet blir rättvisande men inte förutsägbart

En skillnad i vårt förslag, jämfört med dagens sätt att beräkna meritvärde och jämförelsetal, är att ett visst betyg i dag direkt motsvarar ett visst givet siffervärde. Detta möjliggör för en elev att själv räkna ut sitt meritvärde eller jämförelsetal. Den föreslagna modellen innebär att en elev inte kan veta hur mycket dennes betygsvärde kan komma att kalibreras, och då kan eleven inte, med samma träffsäkerhet som i dag, beräkna sitt preliminära meritvärde innan skolavslutningen på vårterminen i årskurs 9 respektive år 3 i gymnasieskolan. Det är samma ordning som råder i t.ex. Danmark, där eleverna får sina slutbetyg senast den 5 juli.

De elever som påbörjar en utbildning på högskolan efter en viss tids paus, kommer dock att ha ett känt meritvärde vid ansökan. Precis som i dag kan en elev med säkerhet veta om hon eller han kommer in på en utbildning först när antagningen är avklarad och det står klart vilka sökande, med vilka meritvärden, som konkurrerade om platserna.

Meritvärdeskalibreringsmodellen innebär följaktligen att elever som går på olika skolor och får samma lärarsatta betyg och provresultat inte nödvändigtvis kommer att tilldelas samma meritvärde (till skillnad mot i dag då samma betyg leder till samma meritvärde eller jämförelsetal). Detta eftersom elevernas betygsvärden kalibreras och därmed kan komma att ändras när meritvärdet räknas ut. Även om nyordningen kan upplevas osäker och orättvis är den i själva verket mer rättssäker och likvärdig. Kalibreringen medför att meritvärdet på ett mer rättvisande sätt speglar elevens kunskapsnivå, till skillnad från i dagens system där samma betyg kan ges elever som har väldigt olika kunskapsnivåer.

Elever på profilutbildningar

En fråga som har uppkommit under utredningsarbetets gång är hur elever på profilutbildningar såsom musikklasser, idrottsklasser och spetsklasser påverkas av förslagen. Samtliga elever i sådana klasser kan förstås antas ha särskilt goda kunskaper i och få jämförelsevis höga lärarsatta betyg i det ämne som deras utbildning är inriktad på.

Meritvärdeskalibreringsmodellen innebär aldrig någon justering av lärarsatta betyg. Däremot påverkar de nationella slutprovsresultaten kalibreringen av betygsvärden även för elever i profilklasser.

Ett profilämne i grundskolan ingår i betygsvärdet precis som övriga ämnen och utgör därmed vanligtvis 1/16 av en grundskoleelevs betygsvärde. Om det ges nationellt slutprov i profillämnets, vilket framför allt kan antas förekomma i spetsklasser, kan profilklassens elever väntas prestera väl på provet.

Nationella slutprov ges inte i språk eller praktisk-estetiska (PREST) ämnen. Elever i grundskolan på sådana profilutbildningar kan därmed inte få någon möjlig marginell fördel av goda provresultat för sina meritvärden. För de elever som vill söka till en profilutbildning med fortsatt liknande inriktning på gymnasial nivå krävs dock normalt sett antagningsprov på vilka de kan väntas göra extra bra ifrån sig.

I princip detsamma som ovan gäller för elever på profilutbildningar på gymnasial nivå. Antal ämnen och prov varierar dock mer på gymnasial nivå än i grundskolan. För de gymnasieelever som avser söka till yrkeshögskola eller högre utbildning inom ett profillämnets krävs vanligen antagningsprov samt ställs särskilda behörighetskrav; antagning görs sällan endast baserat på meritvärden.

En särskild form av profilutbildning på gymnasial nivå är vidareutbildning för elever på teknikprogrammet i form av ett fjärde tekniskt år, även kallat gymnasieingenjör. Utbildningen, som för närvarande ges på 34 platser i Sverige, organiseras som en fristående vidareutbildning och för att söka krävs gymnasieexamen från treårigt teknikprogram eller motsvarande.¹¹ Det innebär att eleverna på utbildningen kommer att ha en gymnasieexamen med kalibrerade lärarsatta betyg och nationella slutprovsresultat. För att dessa kursers betyg ska kunna kalibreras behöver kalibreringsgruppen vara någorlunda konstant genom gymnasiestudierna. Majoriteten av eleverna på programmet skulle alltså behöva fortsätta från år 3 till det fjärde året. Likvärdighet i de lärarsatta betygen som ingår i gymnasieingenjörsexamen kan därför inte hanteras av våra förslag. Eleven söker till, såväl fjärde tekniskt år som till högskolan, med meritvärden beräknade utifrån sin gymnasieexamen från det treåriga programmet. Däremot vore det möjligt att inrätta yrkesprov så att arbetsgivare ges ett jämförbart och tillförlitligt mått på om en

¹¹ Skolverket (2024d).

person har de kunskaper som krävs efter utbildningen till gymnasieingenjör.

8.1.3 De lärarsatta betygens funktion som mål- och resultatmätt

Modellen skapar likvärdighet mellan skolor. Lärare kan fortsätta att sätta omotiverat höga eller låga betyg. Sådan avvikelse hanteras av modellen, men det bör påpekas att lärarsatta betygs funktion som mål- och resultatmätt inte nödvändigtvis kommer att bli säkrare. Det är emellertid troligt att en skola kommer att vilja moderera sin framtida betygssättning för att undvika stora justeringar av betygsvärden i kalibreringen.

8.1.4 Meritvärdeskalibrering – några exempel

I detta avsnitt visas med några exempel hur meritvärdeskalibrering kan fungera i praktiken.

Äppelskolan – en restriktiv skola med högre provresultat än betygsvärden

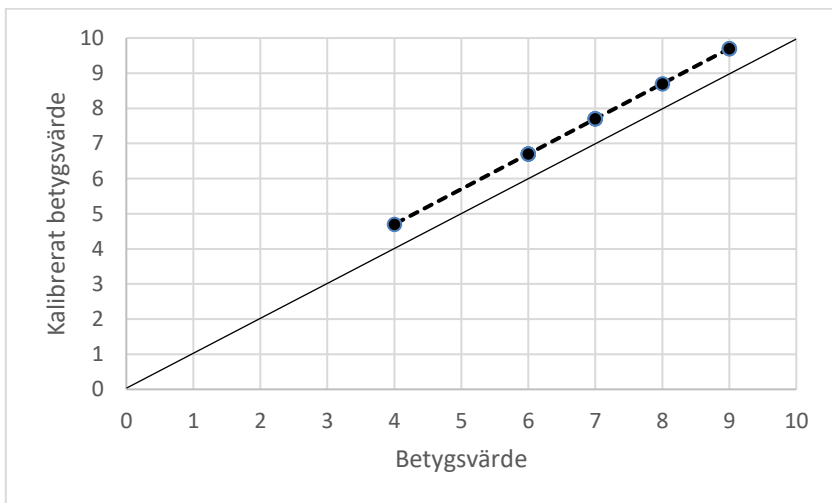
Vårt första exempel är Äppelskolan, en fiktiv grundskola där eleverna fått relativt *restriktiva* betyg i förhållande till hur de presterat på de nationella slutproven. Det innebär att betygsvärdet, dvs. elevernas genomsnittliga betyg baserat på 16 ämnen, kommer att kalibreras upp. I exemplet har vi för att förenkla framställningen låtit både betygsvärde och genomsnittligt provresultat vara heltal men i verkligheten kommer det vanligtvis att vara ett decimaltal med upp till två decimaler.

Äppelskolan består av tio elever och deras betygsvärden och provresultat framgår av tabell 8.1. Som grupp har eleverna på Äppelskolan ett samlat genomsnittligt betygsvärde på 6,9 poäng. Skolans genomsnittliga provresultat ligger på 7,6 poäng, dvs. 0,7 poäng högre än det genomsnittliga betygsvärdet.

Tabell 8.1 Exempel 1: Hur meritvärdet kalibreras efter de genomsnittliga provresultaten för en hypotetisk skola

Äppelskolan

Elev	Betygsvärde	Provresultat	Kalibrerat betygsvärde	Meritvärde
1	9	10	9,7	9,79
2	9	9	9,7	9,49
3	8	9	8,7	8,79
4	7	8	7,7	7,79
5	7	8	7,7	7,79
6	7	7	7,7	7,49
7	6	7	6,7	6,79
8	6	7	6,7	6,79
9	6	6	6,7	6,49
10	4	5	4,7	4,79
Medelvärde	6,90	7,60	7,60	7,60
Spridning (sd)	1,4	1,4	1,4	1,4

Figur 8.3 Illustration av kalibrering av betygsvärden för Äppelskolan

Varje punkt motsvarar elevens betygsvärde (x-axeln) respektive kalibrerat betygsvärde (y-axeln). Eftersom fleras elever kan ha samma betygsvärde och därmed även samma kalibrerade betygsvärde kan en punkt representera fler än en elev. I figuren syns endast fem punkter men de representerar samtliga 10 elever på skolan eftersom några elever har samma betygsvärde.

De *kalibrerade* betygsvärdena ska därmed fixeras så att skolans genomsnittliga kalibrerade betygsvärde motsvarar skolans genomsnittliga provresultat på 7,6 poäng. Spridningen (standardavvikelsen) i skolans provresultat är identisk med spridningen i betygsvärde, 1,4 poäng vilket innebär att spridningen i betygsvärde inte behöver kalibreras. Därmed kommer i detta exempel samtliga elevers betygsvärde att höjas med en konstant på 0,7 poäng. I figur 8.3 illustreras hur kalibreringen går till från betygsvärde till kalibrerat betygsvärde.

Av tabellen framgår att elevens individuella provresultat inte påverkar kalibreringen för den enskilda eleven. T.ex. har elev nr 1 presterat en poäng bättre provresultat jämfört med sitt betygsvärde medan elev nr 6 har samma betygsvärde som provresultat jämfört med sitt betygsvärde. Trots detta får båda eleverna ett kalibrerat betygsvärde som är 0,6 poäng högre än deras respektive betygsvärde, eftersom kalibreringen baseras på skillnaden mellan *skolans* genomsnittliga provresultat och *skolans* genomsnittliga betygsvärde.

I figur 8.2 illustreras kalibreringen genom att varje punkt motsvarar en elevs betygsvärde på den horisontella axeln respektive kalibrerat betygsvärde på den vertikala axeln (elever med samma betygsvärde kommer att representeras av samma punkt). Det går således att avläsa en specifik elevs betygsvärde och kalibrerade betygsvärde. Den röda linjen är en referenslinje som motsvarar en så kallad 1:1 kalibrering, dvs. en situation där varje elevs kalibrerade betygsvärde är identiskt med betygsvärdet. Eleverna i detta exempel ligger över referenslinjen vilket visar att de fått ett högre kalibrerat betygsvärde jämfört med betygsvärdet. Varje elev i detta exempel kalibreras upp med samma konstant. Därför kommer den streckade linje som sammanbinder punkterna att vara parallell med referenslinjen.

I ett sista steg beräknas elevernas meritvärde som ett vägt genomsnitt av elevens kalibrerade betygsvärde och elevens individuella provresultat. Vikten är 70 % för det kalibrerade betygsvärdet och 30 % för provresultatet. I detta steg får elev nr 1 "betalt" för sitt individuella provresultat. Elev nr 1 och 2 har samma betygsvärde, 9, och får därmed samma kalibrerade betygsvärde, 9,6. Men eftersom elev nr 1 har ett högre *individuell*t provresultat än elev nr 2, 10 respektive 9, blir meritvärdet högre för elev nr 1, 9,79 jämfört med 9,49 för elev nr 2.

Rangordningen av elever inom skolan vad gäller meritvärde behöver därmed inte nödvändigtvis motsvara rangordningen i kalibrerat betygsvärde. Däremot kommer gruppens *genomsnittliga* kalibrerade betygsvärde och genomsnittliga meritvärde alltid att vara identiskt med gruppens *genomsnittliga* provresultat. Dessutom kommer *spridningen* (standardavvikelsen) i de kalibrerade betygsvärdena, alltid att vara identisk med *spridningen* i provresultat. Däremot kommer spridningen i meritvärde *inte* nödvändigtvis att vara identisk med spridningen i provresultat.¹²

Kiwiskolan – en skola med mindre spridning i betygsvärden än i provresultaten

I nästa exempel, Kiwiskolan, som redovisas i tabell 8.2 har vi en situation där de tio elevernas betygsvärde på gruppnivå motsvarar elevernas genomsnittliga provresultat. Däremot skiljer sig spridningen i provresultat från spridningen i betygsvärde, på så sätt att spridningen i betygsvärden är mindre, dvs. betygsvärdena är mer sammanpressade, än provresultaten.

Tabell 8.2 Exempel 2: Hur meritvärdet kalibreras efter de genomsnittliga provresultaten för en hypotetisk skola

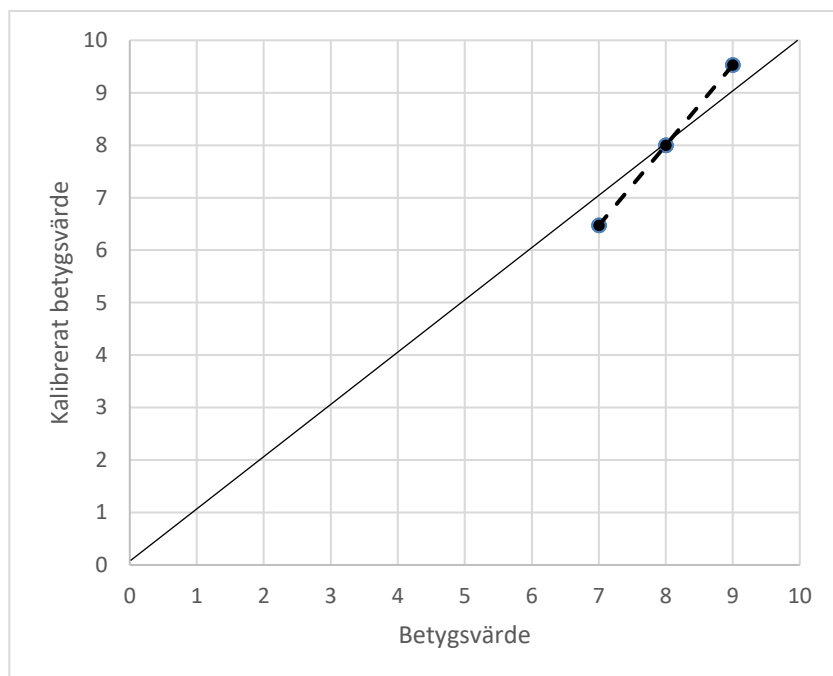
Kiwiskolan

Elev	Betygsvärde	Provresultat	Kalibrerat betygsvärde	Meritvärde
1	9	10	9,5	9,67
2	9	9	9,5	9,37
3	9	9	9,5	9,3
4	8	9	8,0	8,30
5	8	8	8,0	8,00
6	8	8	8,0	8,00
7	8	7	8,0	7,70
8	7	7	6,5	6,63
9	7	7	6,5	6,63
10	7	6	6,5	6,63
Medelvärde	8,0	8,0	8,0	8,00
Spridning (sd)	0,8	1,2	1,2	1,2

Källa: Utredningens beräkningar.

¹² Detta beror på att ett genomsnitt av två olika mått (här kalibrerat betygsvärde och provresultat) generellt har en mindre spridning än de enskilda måtten som sammanvägs.

Figur 8.4 Illustration av kalibrering av betygsvärden för Kiwiskolan



Varje punkt motsvarar elevens betygsvärde (x-axeln) respektive kalibrerat betygsvärde (y-axeln). Eftersom fleras elever kan ha samma betygsvärde och därmed även samma kalibrerade betygsvärde kan en punkt representera fler än en elev. I figuren syns endast tre punkter men de representerar samtliga 10 elever på skolan eftersom några elever har samma betygsvärde.

Provresultaten indikerar att betygsvärdena har för liten spridning. Därför kalibreras betygsvärdena så att de får samma spridning som provresultaten. Genomsnittet i betygsvärde ska vara oförändrat vilket innebär att elever som ligger i mitten av betygsvärdesfördelningen inte kommer att påverkas medan elever som ligger högt kommer att kalibreras upp och elever som ligger längre ner i fördelningen kommer att kalibreras ned.

Kalibreringen illustreras i figur 8.4 där vi kan se att eleverna i mitten (elev 4–7) får samma kalibrerade betygsvärde som betygsvärde, 8, då deras gemensamma punkt ligger på den heldragna referenslinjen.

Tabellen visar däremot att de inte har presterat identiska provresultat. Deras individuella provresultat påverkar inte det kalibrerade betygsvärdet men däremot det slutliga meritvärdet som väger in elevens individuella provresultat. Elev nr 4 presterade bäst på

provet, av de fyra eleverna med samma betygsvärde, och får därför ett något högre meritvärde än de övriga. På samma sätt hade elev nr 7 lägst provresultat av de fyra eleverna och får därmed det lägsta meritvärdet av de fyra eleverna. Även för elev nr 1 och 2, som har samma betygsvärde, uppstår en skillnad i det slutliga meritvärdet eftersom elev nr-1 presterade bättre på provet än elev nr 2.

Vad detta exempel illustrerar är att även om det genomsnittliga betygsvärdet motsvarar det genomsnittliga provresultatet på grupp-nivå kan fördelningen av elevernas betygsvärden behöva kalibreras. I detta fall kalibrerades elever med de högre betygsvärdena upp medan elever med lägre betygsvärden kalibrerades ned. Anledningen är att de lärarsatta betygen har pressat upp de lägst presterande eleverna och samtidigt hållit tillbaka de högst presterande eleverna. Provresultaten för hela gruppen indikerar nämligen att gruppens kunskaper är mer utspridda än vad betygsvärdena visar. I figur 8.3 syns detta genom att avståndet mellan eleven med det högsta och lägsta betygsvärdet (se x-axeln) är mindre än motsvarande avstånd i kalibrerat betygsvärde (se y-axeln). Det kan naturligtvis även uppstå en omvänd situation där betygsvärdena uppvisar en större spridning än spridningen i provresultaten. I så fall kommer, givet att genomsnittet är lika, de elever som har högst betygsvärde att kalibreras ned och de med lägst betygsvärde att kalibreras upp.

Päronskolan – en skola med högre betygsvärden och mindre spridning än i provresultaten

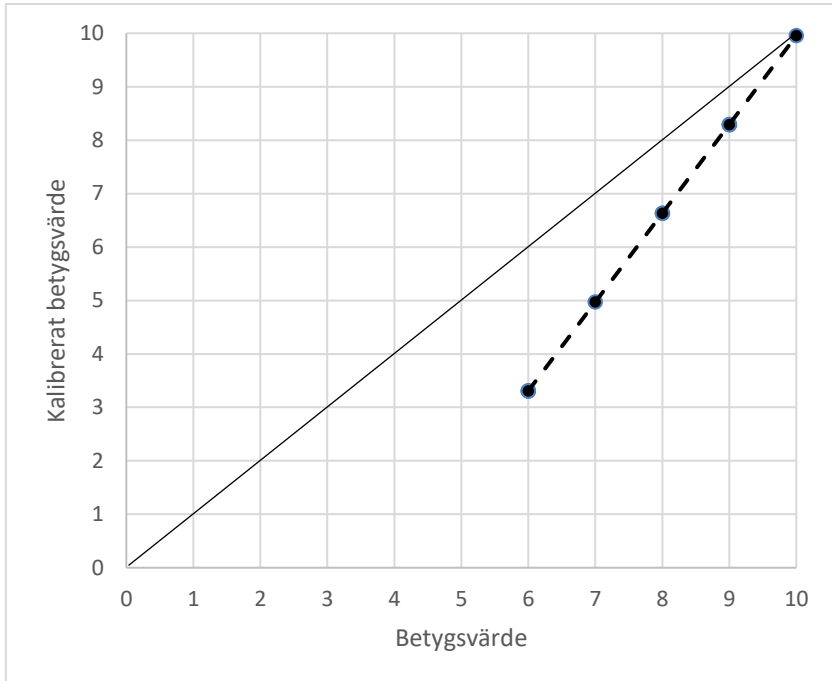
På Päronskolan, i vårt tredje exempel, har vi en situation där de lärarsatta betygen är mer generösa än de kunskaper eleverna visar på de nationella proven; se tabell 8.3. Det genomsnittliga betygsvärdet är 7,8 medan det genomsnittliga provresultatet är 6,3. Förutom att betygsvärdet generellt behöver kalibreras ned med i genomsnitt 1,5 poäng, är spridningen i elevernas kunskaper större enligt provresultaten än motsvarande spridning i betygsvärde, 2,3 respektive 1,4.

Tabell 8.3 Exempel 3: Hur meritvärdet kalibreras efter de genomsnittliga provresultaten för en hypotetisk skola

Päronskolan

Elev	Betygsvärde	Provresultat	Kalibrerat betygsvärde	Meritvärde
1	10	10	9,96	9,97
2	9	8	8,29	8,21
3	9	8	8,29	8,21
4	9	8	8,29	8,21
5	8	7	6,63	6,74
6	8	6	6,63	6,44
7	7	6	4,97	5,28
8	6	5	3,31	3,82
9	6	3	3,31	3,22
10	6	2	3,31	2,92
Medelvärde	7,8	6,3	6,30	6,30
Spridning (sd)	1,4	2,3	2,3	2,3

Figur 8.5 Illustration av kalibrering av betygsvärden för Pärönskolan



Varje punkt motsvarar elevens betygsvärde (x-axeln) respektive kalibrerat betygsvärde (y-axeln). Eftersom flera elever kan ha samma betygsvärde och därmed även samma kalibrerade betygsvärde kan en punkt representera fler än en elev. I figuren syns endast fem punkter men de representerar samtliga 10 elever på skolan eftersom några elever har samma betygsvärde.

I genomsnitt kommer eleverna på skolan att kalibreras ned med 1,5 poäng, men kalibreringen kommer inte att vara jämnt fördelad över eleverna (se även figur 8.5). Det beror på att de lärarsatta betygen (betygsvärdena) är mer sammanpressade än vad provresultaten indikerar; spridningen i betygsvärde är för låg i förhållande till spridningen i provresultat. Därmed kommer kalibreringen att dra ut betygsvärdena så att spridningen i kalibrerade betygsvärden blir lika stor som spridningen i provresultat. Så som exemplet är utformat kommer de lägst presterande eleverna (elev 8, 9 och 10) att få ett kalibrerat betygsvärde som är 2,69 poäng lägre än deras betygsvärde. Samtidigt kommer elev 1 som har högst betygsvärde att kalibreras ned med endast 0,04 poäng.

Detta ska inte tolkas som att kalibreringen är orättvis utan det är en konsekvens av att betygen inte satts rättvisande i förhållande

till elevernas kunskaper. Den allt för låga spridningen i betygsvärden, samtidigt som den genomsnittliga nivån var för hög, indikerar att lågpresterande elever fått relativt sett mer generösa betyg än de högpresterande eleverna. Kalibreringen utjämnar denna orättvisa.¹³

8.1.5 Meritvärdeskalibrering i olika scenarier

Nedan följer exempel på fall där meritvärdeskalibreringen kan behöva kompletteras. Exemplet och vilka effekter kalibreringen kan få för enskilda elever utgår från en så kallad linjär kalibreringsalgoritm. Andra kalibreringsalgoritmer kan generera något annorlunda utfall. Vi fastslår inte i betänkandet exakt vilken algoritm som ska tillämpas utan föreslår att Skolverket ges i uppdrag att ytterligare utvärdera och fastslå utformningen av den mest lämpliga kalibreringsalgoritmen.

Syftet med att överlåta till Skolverket att utforma modellen i detalj är att de kan fortsätta utvärdera olika kalibreringsalgoritmer utifrån faktiska data för att se vilken modell som leder till ett mest likvärdigt och rättvisande utfall. Ytterst kommer det att handla om att göra en optimering mellan individ- och gruppnivå.

Elever med toppresultat på skolor med avvikande höga betyg

En skola kan sätta högsta betyg för ett stort antal elever. Det kan hända att en större andel av eleverna med dessa höga betyg får lägre resultat på de nationella slutproven. Detta leder till att skolenhetens eller programmets betygsvärden sänks. Det kan nu vara en enskild elev på skolan eller programmet som också fått högsta provresultat. Det kan bero på att det uppstått en takeffekt i lärarnas betygssättning när de satte så höga betyg.¹⁴ Med andra ord hade flertalet lärare i landet endast givit högsta betyg till den enskilda eleven och spridit ut övriga elevers kunskapsnivåer över lägre betygssteg. I dagens system

¹³ Observera att kalibreringen inte åtgärdar enskilda elevers eventuella orättvist satta betyg. Men när lärare systematiskt sätter för höga betyg på lågpresterande elever och samtidigt systematiskt sätter för låga betyg på högpresterande elever eller tvärtom, då kan kalibreringen åtgärda detta.

¹⁴ Förslaget innebär att betygen kommer att sättas på en skala 1–10 och meritvärdet på en skala 1–10 med två decimaler.

där lärare beaktar provresultaten skulle skolan kunna ”sänka” en stor mängd elevers tänkta betyg och endast sätta toppbetyget för den enskilda eleven. Det är dock inte särskilt troligt om eleverna tidigare terminer har haft de högsta betygen eller om det högsta betyget meddelats som ett preliminärt betyg, då det skulle resultera i upprörda elever och föräldrar.

När ett stort antal elever på skolenheten eller programmet får högsta betygsvärde, trots att det finns tydliga skillnader i kunskapsnivåer mellan dessa elever, går det inte att urskilja de mest kunniga eleverna. Spridningsfunktionen i kalibreringen kan inte hantera det eftersom kalibreringen inte sker utifrån enskilda elevers provresultat. Elever med högsta betygsvärde kommer att justeras ner lika mycket. Sannolikheten att många elever ska få högsta betygsvärde på en betygsskala med tio betygssteg är betydligt lägre än på en skala med ett fåtal betygssteg. En elev som har högre provresultat än sina skolkamrater med samma betygsvärde kommer få ett högre meritvärde eftersom 30 % utgörs av elevens provresultat. På en skola som är mindre generös med betyg skulle eleven dock få ett mer rättvisande betygsvärde från början och undgå nedkalibreringen.

Elev med avvikande provresultat

På en skola kan en majoritet av eleverna ha betyg runt 5, 6 och 7. Om majoriteten av dessa elever presterar på motsvarande nivå på de nationella proven behöver inte skolans betygsvärden justeras nämnvärt. En enskild elev med betygen 6 och 7 har dock fått resultat runt 8 och 9 på flera nationella slutprov. I dag hade lärarna troligen samrått med varandra om avvikelsen och om de ansett att avvikelsen varit skälig, satt högre betyg än de ursprungligen tänkt. I kalibreringen kommer dock inte den enskilda elevens resultat att få någon märkbar effekt om elevantalet är stort på skolenheten eller programmet. Eleven kommer dock få ett högre meritvärde än betygsvärde på grund av att de individuella provresultaten räknas in med 30 %.

När en enskild elev presterar sämre eller bättre på de flesta nationella slutproven än sina betyg påverkas inte kalibreringen av betygsvärdena nämnvärt så länge skolenhetens eller programmets betygsvärden ligger i linje med provresultaten. Eleven kommer

dock att få ett lägre eller högre meritvärde än betygsvärdet eftersom de låga respektive höga provresultaten räknas in med 30 %.

Skolans och provens rangordning stämmer inte överens

Två elever med olika betygsvärden på ett program kan få samma genomsnittliga provresultat på de nationella slutproven. Man skulle nu kunna tänka sig att några av lärarna misslyckats med att rangordna dessa båda elever. Det blir först möjligt att se genom att jämföra betyg i enskilda ämnen och resultat på enskilda nationella slutprov. Skillnaden skulle t.ex. kunna bero på att den ena eleven valt svårare ämnen eller nivåer inom ett ämne och därför fått lägre betyg, men ändå presterat bra på slutproven. Det kan också bero på att eleverna helt enkelt hade en bra eller mindre bra dag, alltså mätfel på individnivå.

Elever med samma betyg och provresultat på olika skolor

Två elever på olika skolenheter eller program kan ha samma betygsvärde och samma genomsnittliga resultat på de nationella slutproven. Eleverna kan få olika meritvärden eftersom den ena går på en "för generös" skola och den andra på en "för restriktiv" skola med avseende på de lärarsatta betygen. Eleverna kan dock anse att de förtjänat samma meritvärde eftersom de nationella proven visat att de var lika kunniga. Skillnaden i meritvärde mellan de båda eleverna kan bero på att lärarna på de båda skolorna skulle vara överens om betygen för dessa båda elever, men skilja sig åt för resterande elever. Kalibreringen justerar bara nivån mellan skolorna, och kan inte hantera hur enskilda elevers kunskaper betygssätts i relation till andra elever på skolan eller programmet. Ansvar för att bedöma skolans elever konsistent ligger fortfarande på skolan. Eleverna kan även vara lika kunniga i de ämnen som de skrev prov i, men skilja sig i ämnen utan prov där de trots allt fått liknande betyg på respektive skola. Om sådana skillnader är systematiska mellan ämnen blir detta uppenbart i den aggregerade återrapportering som lämnas till skolan.

8.2 Alternativt förslag grundskolan och specialskolan: direktstyrningsmodellen

Vårt alternativa förslag för grundskolan och specialskolan innebär att lärarna kalibrerar betygen utifrån skolans genomsnittliga resultat på de nationella slutproven. På individnivå vägs de individuellt lärarkalibrerade betygen samman med elevens nationella provresultat i respektive ämne till ett meritvärde. För ansökan till gymnasieskolan beräknas meritvärdet utifrån ett genomsnitt av elevernas kalibrerade betyg och provbetyg i respektive ämne.

En examensprovmodell förespråkas som alternativ modell för gymnasieskolan, men vi bedömer att den har uppenbara nackdelar för grundskolan och specialskolan.¹⁵

För grundskolan och specialskolan bedöms en direktstyrningsmodell som ett mer attraktivt val. Det kräver dock att regeringen kan få gehör för att lärare i PREST-ämnen och moderna språk ska anpassa sin betygssättning efter nivån på de nationella provresultaten i andra ämnen eller att betygen från PREST-ämnena eller moderna språk inte räknas med i meritvärdet.

Utredningsdirektivet anger uttryckligen att utredningen ska lämna förslag som hanterar betygsinflation även i de ämnen som inte har nationella prov. Det är därför inte ett möjligt alternativ att bortse från den olikvärdiga betygssättningen i PREST-ämnena och moderna språk, utan dessa ämnen skulle i så fall behöva egna förslag för en mer likvärdig betygssättning (se andra utredda förslag nedan).

8.2.1 Skälen för direktstyrningsmodellen som alternativt förslag

Modellen innebär att lärare själva kalibrerar sina betyg direkt i varje enskilt ämne utifrån gruppens samlade resultatnivå på det nationella slutprovet i samma ämne. Elevens lärarsatta betyg vägs ihop med det egna individuella resultatet på det nationella slutprovet i samma ämne.¹⁶ Ett meritvärde beräknas som ett genomsnitt av samtliga betyg, alternativt endast de betyg som det ges nationella slutprov i. Modellen påminner till stora delar om det system som

¹⁵ Bilaga 3.

¹⁶ Även i denna modell bedöms 70 % kalibrerade lärarsatta betyg och 30 % provresultat vara en god fördelning.

tidigare användes i Sverige för att kalibrera betyg utifrån resultat på standardprov i grundskolan respektive centrala prov i gymnasieskolan, men med skillnaden att provbetyget då inte vägdes in som en separat del när meritvärdet beräknades.

Kalibreringen innebär i praktiken att elevernas provresultat på gruppnivå summeras till en poängsumma. När läraren sedan sätter betyg är denne tvungen att förhålla sig till gruppens poängsumma på proven vid fördelning av betyg mellan gruppens elever. Motsvarande poängsumma för gruppen enligt betygen (efter att de betygsatts enligt 1–10 skala) får inte avvika från gruppens poängsumma på provet. Lärarna ska inte beakta elevernas individuella provresultat utan det är gruppens samlade resultat som utgör grund för kalibrering. Modellen eliminerar olikvärdig betygssättning mellan skolor men lägger kalibreringsarbetet på skolans lärare.

Förslaget är bara direkt tillämpligt på de ämnen som eleverna skriver nationellt slutprov i. För övriga ämnen i grundskolan och specialskolan behövs en indirekt kalibrering där lärare blir tvungna att förhålla sig till provbetygen i andra ämnen. Vi kan utifrån egna genomförda statistiska analyser se att korrelationen är hög mellan slutbetyg från årskurs 9 i vart och ett av de naturorienterande ämnena och det nationella provbetyget i det specifika NO-ämne eleven skrivit prov i. Korrelationen är även hög mellan slutbetyget i vart och ett av de samhällsorienterande ämnena och provbetyget i det specifika SO-ämne som eleven skrivit prov i. Även betyget i teknik korrelerar relativt väl med provbetyget i NO-ämnena. Korrelationen mellan provbetyget i engelska och betyget i moderna språk är emellertid relativt låg och betygen i respektive praktiskt-estetiskt ämne visar låg korrelation med betygen i samtliga övriga ämnen, t.o.m. med andra PREST-ämnena.

Det finns ingen uppenbart enkel lösning på frågan om ämnen utan nationella slutprov. Alternativa modeller har utretts såsom prov i fler ämnen, social moderering där en mjuk styrning tillämpas eller att räkna bort ämnena. Samtliga alternativ har nackdelar. Även om korrelationerna hade varit tillräckligt höga rent mättekniskt bedömer vi att det kommer att bli svårt att vinna legitimitet för kalibrering av ämnen utan nationella prov. Det är inte givet att t.ex. en slöjdlärare ska anpassa sina betyg efter hur gruppen presterat på de nationella proven i ämnen som har väldigt låg beröringsgrad med slöjdamnet. Den didaktiska historiken och innehåll i ämnena skiljer

sig åt på flera sätt även om det finns en viss statistisk samvariation mellan t.ex. en elevs betyg i matematik och slöjd. Utredningen rekommenderar dock utifrån en samlad bedömning att det minst dåliga skulle vara att knyta skolans betyg i ämnen utan nationella slutprov till provämnenas genomsnitt på skolnivå.

8.2.2 Fördelar jämfört med huvudförslaget

Huvudförslaget kan i någon mån uppfattas som svårare att kommunicera än det alternativa förslaget; kalibreringen av ett sammanräknat betygsvärde sker utifrån algoritmer där utfallet först blir känt efter skolvslutningen. I det alternativa förslaget för grundskolan och specialskolan är det dock lärarna själva som kalibrerar betygen och det är de kalibrerade betygen som direkt utgör meritvärdet. Att det är elevens lärare som direkt avgör meritvärdet räknas till det alternativa förslagets fördel eftersom elever och lärare kan uppleva en större närhet till beräkningen. Modellen påminner till viss del om den tidigare betygsmodellen som tillämpades under standardprovssystemet i grundskolan. Den nationella historiciteten skulle därmed kunna ge modellen viss legitimitet.

Modellen styr betygen direkt och betygen blir likvärdiga på skolnivå. Det kan ses som en fördel om kalibrerade lärarsatta betyg ska användas för behörighet och urval till gymnasieskolan. Det skulle på så vis krävas mindre ingrepp i behörighetsreglerna.

Modellen ger sammanfattningsvis mer likvärdiga resultat än övriga avfärdade modeller, dock sämre än huvudförslaget. Modellen löser i stort sett uppdraget i direktivet att ankra betygen, både i ämnen med och utan nationella prov, i de nationella proven.

8.2.3 Nackdelar jämfört med huvudförslaget

Modellens största nackdel är att den ökar den administrativa bördan för lärare och rektorer jämfört med huvudförslaget. De nationella proven måste bedömas under terminstid och återföras till skolan inför betygssättningen. Bedömningen tränger då ut tid för undervisning för de lärare som är centrala bedömare. Lärarna måste förhålla sig till skolans samlade resultat i respektive ämne vid betygssättningen så att betygen kalibreras till att ha samma genomsnitt

som de nationella proven på skolenhetsnivå. De måste också avgöra vilka elever som ska ha ett högre eller lägre betyg i förhållande till det betyg det egna underlaget indikerar. Detta har, av lärare som vi har träffat, framhållits som negativt ur lärarperspektiv. Förfarandet tenderar att få lärare att uppleva att modellen ”ändrar lärarsatta betyg”, dvs. att enskilda såväl som grupper av lärares professionella bedömningar ifrågasätts. I huvudförslaget hanteras i stället kalibreringen automatiskt och på betygsvärdesnivå, proven bedöms efter skolavslutningen och elevernas resultat på de nationella proven behöver aldrig återföras till lärarna. Bilden från de lärare som vi har rådfrågat är att meritvärdeskalibreringsmodellen har större potential att få legitimitet.

En annan nackdel med direktstyrningsmodellen är att de nationella proven sannolikt behöver konstrueras på ett sätt som kräver ankaruppgifter med risk för spridning.¹⁷ Det beror på att det blir svårt att motivera årsvis standardisering. I en modell där lärarna ska använda resultaten från de nationella proven för att själva kalibrera betygen är det nämligen av vikt att kopplingen till läroplansmålen blir mer explicit. Det gör att den årsvisa standardisering som föreslås för huvudförslaget och det alternativa förslaget i gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå troligen får svårare att vinna legitimitet hos lärarkåren. Den tydliga kopplingen till uppfyllda betygskriterier kräver kravgränssättning gentemot standarder av svårighetsgrad snarare än standarder av fördelning. Det är svårt att avgöra gränser för olika betyg så att svårighetsgraden blir densamma från år till år, och det behövs då gemensamma ankaruppgifter för att jämföra provutgåvor och provpopulationer.

Frågan om vad proven prövar blir viktigare om proven ska få legitimitet för lärares kalibrering. Även mer svårbedömda moment som muntlig framställning kan behöva utgöra moment i bedömningen. Muntliga moment kan vara svåra att hantera med central rättning och proven kan tappa i likvärdighet genom lokala variationer i hur elevernas framställningar bedöms. På så sätt minskar även den likvärdighet som proven skapar.

I såväl huvudförslaget som det alternativa förslaget är det viktigt att lärarna på en grundskola eller specialskola har hög samstämmighet i sin betygssättning när kalibrering sker för hela skolenheten.

¹⁷ Se avsnitt 17.2 om ekvivalering.

I det alternativa förslaget kan kollegorna emellertid hamna i en förhandlingssituation där de behöver komma överens med kollegorna om vems elever det är som ska ha höga respektive låga betyg. Lärare måste sänka eller höja enskilda elevers betyg med hela betygssteg. Det blir därmed i praktiken några enskilda elever som får se sina betyg sänkta om gruppens betygsnivå ligger för högt i förhållande till provresultaten. Det kan jämföras med meritvärdeskalibrering, där kalibreringen sker i efterhand med hjälp av en algoritm, och effekten av en nivåsänkning jämnas ut på samtliga elevers betygsvärden.¹⁸ Dessutom ger den alternativa modellen inte möjlighet till att justera spridningen i betygssättningen, eftersom det med stor sannolikhet inte är möjligt att få lärarna på skolan att även justera spridningen i betygen vid kalibreringen så att den motsvarar spridningen i provresultat. Detta påverkar likvärdigheten negativt. Det alternativa förslaget är av samma anledning inte vaccinerat mot externa påtryckningar. Tillämpningen behöver därför granskas av Skolinspektionen som vid fusk eller felaktigheter måste kunna besluta om kännbara påföljder.

En annan stor nackdel är, som nämnts ovan, att ämnen utan nationella prov måste hanteras i särskild ordning. Vår bedömning, inte minst utifrån möten och diskussioner med undervisande lärare i både ämnen med och utan nationella prov, är att det är svårt att få legitimitet för att styra betygen i ämnen utan prov utifrån skolans genomsnittliga resultat i ämnen med nationella prov. Detta sker endast indirekt med meritvärdet i huvudmodellen, men i det alternativa förslaget kommer t.ex. läraren i slöjd att behöva förhålla sig till skolans betyg på de nationella proven vid sin betygssättning.

I den alternativa modellen blir det än viktigare att tillämpa den mer fingradiga betygsskalan som föreslås i kapitel 9, givet de konsekvenser lärares kalibrering kan få för enskilda elevers betyg. När betygen kalibreras blir de mer likvärdiga, men det innebär samtidigt att om behörighetsreglerna och betygsskalan skulle behållas skulle andelen F öka mycket på grund av att många fler elever får F på de nationella proven jämfört med i betygen.

¹⁸ Effekten i absoluta tal kan variera något om spridningen i skolans betygsvärde och provresultat skiljer sig åt. Se exemplet i avsnitt 8.1.4.

8.3 Alternativt förslag för gymnasieskolan: Examensprovsmodellen

Vårt alternativa förslag för gymnasieskolan innebär att meritvärdet för ansökan till högskolan endast beräknas som ett genomsnitt av elevernas provresultat från nationella examensprov.

En direktstyrningsmodell förespråkas som alternativ modell för grundskolan och specialskolan, men vi bedömer att den har uppenbara nackdelar för gymnasieskolan.¹⁹

8.3.1 Skäl för examensprov som alternativt förslag i gymnasieskolan

I utredningens direktiv specificeras att förslagen ska hantera hur betygsinflation och bristande likvärdighet i betygssättning kan motverkas även i ämnen som inte har nationella prov. Vi har därför avfärdat förslag som enbart kan skapa mer likvärdiga betyg i några få ämnen med prov.²⁰ Vi bedömer att vi inte skulle följa direktivet om våra förslag innebar att större delen av elevens slutbetyg fortsatt kommer att utgöras av okalibrerade betyg. Meritvärden skulle med sådana modeller förbli olikvärdiga vid antagning till fortsatta studier. Inte minst talar erfarenheter från det nuvarande systemet för att risken är stor att modeller som använder lärarsatta okalibrerade betyg som en delkomponent i meritvärdet späder på betygsinflationen i dessa ämnen.

Gymnasieskolans struktur innebär att eleverna har många valmöjligheter och kan avsluta sin utbildning på olika nivåer i ett ämne även om de går på samma program och programinriktning. Det innebär svårigheter som har visat sig allt för stora med att införa en direktstyrningsmodell i gymnasieskolan. Modellen i sig är mer administrativt betungande än huvudförslaget oavsett skolform, men den riskerar att bli betydligt mer komplex i gymnasieskolan. Givet dagens utformning av gymnasieskolan med många val och avsaknad av timplan skulle det bli mycket svårt att veta när en elev verkligen har läst sista nivån i ett ämne. Dessutom är det då alltför många ämnen som saknar nationella prov och inte heller lämpar sig

¹⁹ Se avsnitt 8.4.2.

²⁰ Se avsnitt 8.4 om avfärdade förslag.

för att införa prov i. Dessa ämnen skulle behöva räknas bort eller lämnas okalibrerade.²¹

Med utgångspunkt i samtliga övervägda modeller och genomgången av andra länders system, återstår då endast en modell som bedöms uppfylla utredningsdirektivets krav vad gäller antagning baserad på betyg vid konkurrens om utbildningsplatser från gymnasieskolan till högskolan.

I examensprovmodellen sätter läraren betyg utifrån sina egna underlag och betygen fungerar endast som återkoppling till eleven och hemmet om vilken nivå läraren bedömer att elevens kunskaper nått upp till. Lärarens betyg respektive examensprovresultaten får därmed två separata funktioner. Lärarsatta betyg används inte vid konkurrens om platser vid antagning till fortsatta studier så behovet av att kalibrera dessa till en nationellt jämförbar nivå är kraftigt reducerat. Förslaget innebär dock att den information som läraren samlat in om elevens kunskaper inte tas tillvara i meritvärdet med konsekvenser för prognosvärdet.²²

I flera länder förlitar man sig på examensprov för att mäta uppnådd kunskapsnivå i grundskola och gymnasieskola. I vissa, men inte alla länder, används examensprovresultaten också för urval och antagning till fortsatta studier. Det är relativt ovanligt med examensprov i obligatoriska skolformer.

De examensprov som genomförs i dag är ofta historiskt förankrade. Exempel på examensprov med lång tradition är Frankrikes *baccalauréat* som infördes under Napoleons regeringstid och Finlands studentexamensprov som också funnits i över 150 år. Systemen har för en yttre betraktare brister, inte minst begränsad möjlighet att visa upp kunskap. De vinner dock i legitimitet på grund av den kontinuitet som systemen har till följd av att de har använts under lång tid, vilket också gör att de flesta i de berörda samhällena vet hur systemen fungerar. En sådan kontinuitet saknas i Sverige som avskaffade studentexamen år 1968 och realexamen år 1972.²³

²¹ Se avsnitt 8.4.2.

²² Se figur 8.2 om prognosförmåga för betyg respektive prov.

²³ Sista studentexamen avlades 1969 och sista realexamen 1973, men de var då redan avskaffade.

8.3.2 Fördelar jämfört med huvudförslaget

Huvudargumentet för examensprov är att de kan betraktas som maximalt *rättvisa* i bemärkelsen att alla elever bedöms på exakt samma sätt. Det eliminerar olikvärdig betygssättning mellan skolor och olikvärdig betygssättning av enskilda elevers kunskaper inom skolor samt olikvärdig betygssättning mellan klasser inom skolor.

Vid meritvärdeskalibrering behöver modellerna utformas något annorlunda i grundskolan jämfört med gymnasieskolan eftersom ämnen viktas olika i gymnasieskolan.²⁴ För kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå krävs t.o.m. en annan modell än meritvärdeskalibrering eftersom det där inte finns klasser eller undervisningsgrupper på samma sätt som i övriga skolformer.²⁵ I detta alternativa förslag, med examensprov, skulle däremot samma modell komma att tillämpas för all utbildning på gymnasial nivå.

I England, där antagning till fortsatta studier i stor utsträckning bygger på examensprovsresultat, har lärarna en coachande relation till eleverna och ser det som positivt att de inte också behöver agera domare. Lärarna sätter visserligen betyg, men betygen fungerar bara som återkoppling. Konflikter med elever och vårdnadshavare som är missnöjda med betygen minimeras eftersom betygen saknar betydelse för elevernas framtida möjligheter. Därför behöver inte heller eleven stressas av att ständigt prestera på topp på lektionerna. Dessa erfarenheter talar för att examensprov skulle få positiva effekter även i svensk gymnasieskola.

Faktum är att det, i och med International Baccalaureate (IB), redan i dag finns gymnasieutbildningar i Sverige som tillämpar examensprov i vissa ämnen.²⁶ Även om IB är ett renodlat högskoleförberedande program med egen läroplan och ett selekterat urval av elever är erfarenheterna, från både elever och lärare, positiva. Särskilt lyfts fördelarna med extern examination fram.²⁷

Att undervisa elever och förbereda dem för att klara av kursen så bra som möjligt vid slutexamen är en tuff uppgift. Eleverna har väldigt olika förutsättningar för att klara av sina studier vid IB liksom vid andra program. Jag måste inte bara undervisa bra, jag behöver även

²⁴ Kapitel 10 och 11.

²⁵ Kapitel 13.

²⁶ Kapitel 6.

²⁷ Wærn (2009); Boussard (2021).

inspirera och stötta dem hela tiden fram till den avslutande examen. Deras slutresultat blir sedan ett slags kvitto även på min insats.²⁸

Vid ett generellt införande av examensprov blir det av vikt att minimera examensprovssystemets potentiellt negativa effekter. Det trettioital svenska skolor som erbjuder IB-program är utspridda över hela landet. Därför bör det finnas goda möjligheter att ta tillvara och sprida erfarenheter och exempel från dessa skolor till den svenska gymnasieskolan.

8.3.3 Nackdelar jämfört med huvudförslaget

Snävare val av ämnen och studier

Den största nackdelen med en examensprovmodell för gymnasieskolan är att kunskaper i flera ämnen inte kommer att räknas med vid meritvärdesberäkning eller antagning. Förutom att endast information om en begränsad del av elevens totala kunskaper används, så kan det påverka elevens motivation att anstränga sig i studierna i ämnen som inte provas. Risken är stor att elever prioriterar de ämnen som har examensprov på bekostnad av övriga ämnen. Det kan i förlängningen innebära att befolkningens generella kompetens inom ämnen utan examensprov försämras. Särskilt kan det antas medföra negativa konsekvenser för elever på yrkesprogram som i hög grad söker sig till eftergymnasiala utbildningar, såsom vård- och barn- och fritidsprogrammen från vilka många söker till t.ex. förskolläraryrket respektive sjuksköterskeutbildningar på högskolenivå. Incitamenten för eleverna att fördjupa sina kunskaper i yrkesämnena och de praktiska momenten begränsas när dessa inte ligger till grund för meritvärdesberäkningen.

Det svenska skolsystemet utmärker sig, framför allt i gymnasieskolan, med sin breda läroplan som betonar vikten av att eleverna har breda kunskaper och inte specialiserar sig i alltför hög utsträckning redan i gymnasieskolan. Alla naturvetare måste t.ex. läsa både historia och samhällskunskap medan samhällsvetare måste läsa naturkunskap. Med en examensprovmodell kan antalet prov för en enskild elev aldrig motsvara antalet ämnen som läses i gymnasieskolan utan provantalet måste begränsas. I andra länder och system

²⁸Wærn (2009, s. 43).

med examensprov läser eleverna oftast inte mer än fem–sex ämnen på sin avslutande nivå.

Rättvist men inte nödvändigtvis rättvisande

Trots vissa uppenbara fördelar leder en examensprovmodell med stor sannolikhet *inte* till mer *rättvisande* betyg. Med rättvisande menar vi här med vilken säkerhet resultaten från några enstaka prov baserade på elevens prestation under en relativt kort tidsperiod (provperiod på 2–3 veckor) avspeglar elevens ”sanna” kunskapsnivå. En del elever har vidare svårt att visa vad de kan på prov men eftersom övriga sätt att uttrycka kunskap på inte räknas in i meritvärdet, kan dessa elever få sämre förutsättningar att antas till en utbildning på nästa nivå.

Examensprov bygger in en större osäkerhet vad gäller att skatta elevens kunskaper eftersom modellen bygger på att kunskaper mäts vid enstaka tillfällen. Våra simuleringar visar att det riskerar att leda till större total olikvärdighet än dagens betygssystem. Det är också erfarenheten från New South Wales där renodlade examensprov användes under lång tid innan man övergick till statistisk moderering i mitten av 1990-talet.

Som figur 8.2 visar är prognosförmågan för studieframgång på högskolan också lägre än motsvarande prognosförmåga baserat på de lärarsatta betygen. Det ska dock påpekas att dessa korrelationer mellan studieframgång och nationella provresultat endast baseras på ett genomsnitt av 3–4 nationella prov. Vid införandet av en examensprovmodell skulle antalet examensprov i gymnasieskolan behöva öka för att öka prognosförmågan.

I examensprovmodellen blir det även svårt att hantera att elever avslutar ämnen på olika nivåer. I synnerhet om de sedan bestämmer sig för att lägga till ytterligare nivåer efter att de skrivit sitt examensprov. Det skulle kunna leda till att högskolor vid antagning fortfarande vill komplettera med information om lärarsatta betyg.

En annan möjlig konsekvens av en examensprovmodell är att yrkeshögskolor och högskolor kan komma att införa antagningsprov i större utsträckning än i dag. Eftersom bl.a. estetiska ämnen och yrkesämnen och andra ämnen utan examensprov inte räknas in i meritvärdet bedöms behovet av att mäta förkunskaperna i andra

ämnen öka, i synnerhet för dem som söker utbildningar inom ämnesområden som saknar examensprov.

Risk för avsmalning av undervisningen

Läroplaner utformas inte för att alla kunskaper som utvecklas ska kunna mätas på prov. Examensprov kan bara mäta en del av de kunskaper och kunskapsområden som ingår i kurs- eller ämnesplanen. Att innehållet i proven är begränsat jämfört med ämnesplanen innebär inte nödvändigtvis att provresultatet blir missvisande.²⁹ Det kan emellertid innebära ökade *teach to the test*-effekter; elever och lärare kan t.ex. komma att lägga mindre tid och resurser på laborationer i de naturvetenskapliga ämnena eller muntlig kommunikation i språkämnena.

De undervisande lärare som vi har träffat har betonat vikten av ”känslan av att mitt lärarsatta betyg betyder något”. En examensprovsmo- dell, i vilken meritvärdet bara omfattar vissa ämnen och lärarsatta betyg inte har någon formell funktion alls, kan därmed medföra negativa effekter på lärares upplevelse. I värsta fall kan det skapas en känsla av att det finns en statushierarki mellan lärare baserat på huruvida deras ämne ingår i examensproven. Det finns också en risk att det uppstår en motvilja mot betyg i allmänhet.

Risken för ökad provstress

På samma sätt som vi har konstaterat att helt och hållet lärarsatta betyg tenderar att medföra konstant stress för elever bedömer vi att examensprov där ”allt hänger på proven” sannolikt kommer att medföra en högre provstress jämfört med vårt huvudförslag. I WHO:s senaste rapport syntes störst ökning i upplevd skolstress bland elever i Sverige följt av England.³⁰ Vid ett införande av en examensprovsmo- dell i Sverige behövs sannolikt parallella, kraftfulla och stödjande åtgärder för att inte försämra den psykiska hälsan.³¹

²⁹ Kapitel 17.

³⁰ Inchley m.fl. (2020).

³¹ Se avsnitt 21.8.3.

Tabell 8.4 Jämförelse mellan dagens betygssystem, meritvärdeskalibrering och examensprovmodell

	I dag	Meritvärdeskalibrering	Examensprov	Direktstyrning
Oberoende slutprov/examensprov?	Nej	Ja	Ja	Ja
Kan lärarna sätta vilka betyg de vill?	Ja	Ja	Ja, men det påverkar inte meritvärdet.	Nej
På vilken skala sätter läraren betyg?	A–F	1–10	Spelar ingen roll	1–10
Ska läraren beakta resultaten på nationella prov när de sätter betyg?	Ja	Nej	Nej	Nej
Får eleven ett betygsdokument med sina lärarsatta betyg?	Ja	Ja	Ja	Ja, kalibrerade
Minskad arbetsbelastning för lärare?		Ja	Ja	Nej, ökad
Måste lärare i ämnen utan nationella prov anpassa betygen efter provresultat i andra ämnen?	Nej	Nej	Nej	Ja
Bedöms alla nationella prov centralt?	Nej	Ja	Ja	Ja

	I dag	Meritvärdeskalibrering	Examensprov	Direktstyrning
Måste proven genomföras och bedömas innan lärarna kan sätta sina slutliga betyg?	Ja	Nej	Nej	Ja
Kan proven genomföras efter avslutad undervisning?	Nej	Ja	Ja	Nej
Påverkar elevens individuella provresultat meritvärdet?	Nej	Ja	Ja	Ja
Kan skolor sätta högre betyg än vad provresultaten anger?	Ja	Ja, de kan sätta vilka betyg de vill men det kommer inte att påverka meritvärdet.	Ja, de kan sätta vilka betyg de vill men det kommer inte att påverka meritvärdet.	Nej
Kan betygssättningen bli orättvis inom skolan?	Ja, skolans ansvar att säkerställa en likvärdig betygssättning inom skolan.	Ja, skolans ansvar att säkerställa en likvärdig betygssättning inom skolan på samma sätt som i dag.	Nej, eftersom de inte har något med meritvärdet att göra.	Ja, skolans ansvar att säkerställa en likvärdig betygssättning inom skolan på samma sätt som i dag.
Har proven betygsgränser och provbetyg?	Ja	Nej, inte nödvändigtvis	Nej, inte nödvändigtvis	Ja, eftersom lärarna ska kalibrera betygen.
Behövs ankaruppgifter i proven?	Ja	Nej	Nej	Ja, troligen för ökad legitimitet.
Kan proven mäta trend?	Nej	Nej	Nej	Nej

	I dag	Meritvärdeskalibrering	Examensprov	Direktstyrning
Påverkar provens svårighetsgrad meritvärdet?	Det beror på hur mycket läraren särskilt beaktar provresultatet.	Nej, de standardiseras årsvis så att provresultatet i riket är konstant från år till år, oavsett svårighetsgrad.	Nej, de standardiseras årsvis så att provresultatet i riket är konstant från år till år, oavsett svårighetsgrad.	Ja, troligen om ankaruppgifter används.
Bli det svårare att konstruera prov?		Det blir ingen skillnad att konstruera uppgifter, men det blir lättare att sätta ihop proven eftersom ekvivaleringen hanteras i efterhand.	Det blir ingen skillnad att konstruera uppgifter, men det blir lättare att sätta ihop proven eftersom ekvivaleringen hanteras i efterhand.	Ja, troligen om ankaruppgifter används och ekvivalering i efterhand tillämpas.

8.4 Andra förslag som utretts

I detta avsnitt beskrivs övriga modeller som utredningen har övervägt men avfärdat som alternativ.

8.4.1 Examensprov i grundskolan och specialsolan

Det är internationellt sett relativt sällsynt med examensprov i den obligatoriska grundskolan. England och Frankrike har visserligen sina GCSE- respektive *brevet*-prov, men såvitt vi kan bedöma används de inte på motsvarande sätt som i Sverige för strikt behörighet till nästa utbildningsnivå. Det finns uppenbara nackdelar med en examensprovmodell, nackdelar som förmodas bli större för yngre elever än för ungdomar i gymnasieskolan och vuxna i komvux. Vi har tidigare visat att det är rationellt att ta vara på lärarsatta betygs information om elevernas kunskaper och kalibrera dem. Renodlade examensprov innebär att denna information inte används och det är behäftat med mätosäkerhet att förlita sig helt och hållet på examensprov som görs vid ett enda tillfälle.

Vid ett införande av en renodlad examensprovmodell i grundskolan i Sverige bedömer vi vidare att det sannolikt behövs än mer parallella, kraftfulla och stödjande åtgärder för att inte försämra den psykiska hälsan till följd av ökad upplevd provstress, än vad som skulle krävas för gymnasieskolans räkning.

För grundskolans och specialsolan vidkommande är direktstyrningsmodellen därmed att föredra om inte förstahandsvalet, meritvärdeskalibrering, väljs. Den tar tillvara lärarsatta betygs information samtidigt som de nationella slutproven blir viktiga, men inte helt avgörande.

8.4.2 Direktstyrningsmodell i gymnasieskolan

Den direktstyrningsmodell som beskrivs i avsnitt 8.2 som ett möjligt alternativ för grundskolan och specialsolan har uppenbara nackdelar för gymnasieskolans vidkommande, vilket även belyses i avsnitt 8.3. Med dagens nationella prov kan endast tre ämnen kalibreras av lärare i gymnasieskolan. Eleverna skulle även, i framför

allt engelska, kunna läsa vidare med ytterligare en nivå och få det kalibrerade betyget ersatt med ett okalibrerat betyg.

Vi tänker inte att betygssättningen i en stor uppsättning ämnen på gymnasieskolan ska kalibreras utifrån genomsnittliga provresultat på det sätt som föreslås för PREST-ämnena och moderna språk i vårt alternativa förslag för grundskolan. Korrelationen mellan betyg i olika kurser på gymnasieskolan och betyg i engelska, matematik och svenska eller svenska som andraspråk är för låg för att försvara kalibrering utifrån dessa tre provresultat. För att uppnå hög likvärdighet vid antagning till högskolan bör därför ett stort antal ämnen ha nationella prov. Vi kan välja att utöka antalet ämnen med prov till samtliga ämnen som krävs för särskild behörighet. Dessa ämnen kan dock avslutas på olika nivåer. Betyget från den avslutande nivån avgör ämnesbetyget så det behöver finnas nationella prov för kalibrering av betyg på varje avslutande nivå. De ämnen som kan ingå i särskild behörighet kan avslutas på totalt cirka 20 olika nivåer. Med uppsamlingsprov och provmöjligheter både vår och höst blir det runt 100 provutgåvor per år, varav vissa förväntas genomföras av ett fåtal elever, dvs. få en mycket hög framtagningskostnad. Förslaget innebär att gymnasieelever blir tvungna att skriva nationella prov varje gång eleven läser på en nivå som betraktas som elevens avslutande nivå i ämnet i de ämnen som krävs för grundläggande respektive särskild behörighet.

Exempel: En elev som går det samhällsvetenskapliga programmet med inriktning på medier, information och kommunikation läser normalt samhällskunskap 1b som avslutande kurs. Eleven behöver därmed skriva ett nationellt prov så att elevens lärare kan kalibrera betygen för gruppen i ämnet. Om eleven i sin programfördjupning läser samhällskunskap 2 och sedan väljer till samhällskunskap 3, behöver eleven skriva ytterligare två nationella prov i ämnet eftersom det inte var känt på förhand på vilken nivå eleven skulle avsluta sina studier i ämnet.

Ytterligare en nackdel är att lärare måste sänka eller höja enskilda elevers betyg med hela betygssteg. Det blir därmed i praktiken några enskilda elever som får se sina betyg sänkta om gruppens betygsnivå ligger för högt i förhållande till provresultaten. Det kan

jämföras med meritvärdeskalibrering, där kalibreringen sker i efterhand med hjälp av en algoritm. Effekten av en nivåsenkning sprids då i stället ut på samtliga elevers betygsvärden.¹ Dessutom finns i praktiken ingen möjlighet att justera spridningen i betyg i förhållande till spridningen i provresultat eftersom detta bedöms för komplicerat för lärarkåren och skolorna att kunna genomföra på ett korrekt sätt.

Sammantaget ter sig direktstyrningsmodellen ohanterlig för gymnasieskolan om inte genomgripande förändringar eller begränsningar görs i gymnasieskolans uppdelning i valbara inriktningar inom respektive program så att antalet möjliga ämneskombinationer minskar. Det är dock inte troligt att det är enklare att få elevers och lärares legitimitet för en sådan genomgripande förändring av gymnasieskolan än för något av de alternativ som vi faktiskt föreslår.

Dessutom ska poängteras att även om en direktstyrningsmodell går att införa, innebär den sannolikt en betydande ökning i lärarnas arbetsbelastning. Dels som en konsekvens av själva kalibreringen som lärare behöver genomföra, dels på grund av att olika elever avslutar sina ämnen i gymnasieskolan på olika nivåer enligt den individuella studieplanen. Det får till följd att några elever i en undervisningsgrupp kan komma att läsa en nivå i ett ämne som avslutande och därmed ska de genomföra ett nationellt prov, medan andra läser fler nivåer i ämnet. Betygen ska i det fallet enbart kalibreras för elever som avslutar på nivån i ämnet.

Slutligen innebär en direktstyrningsmodell logistiska utmaningar eftersom de nationella proven måste genomföras, rättas centralt och sedan återföras till skolorna i form av skolans genomsnittliga provresultat som lärarna ska anpassa sin betygssättning efter, innan betygen kan rapporteras in. Det innebär att proven måste genomföras tidigare under vårterminen och innan undervisningen är avslutad. Utredningen ser det inte som realistiskt att genomföra en sådan modell i gymnasieskolan.

¹ Effekten i absoluta tal kan variera något om spridning i skolans betygsvärde och provresultat skiljer sig. Se exemplen i avsnitt 8.1.4.

8.4.3 Sammanvägningsmodellen

Sammanvägningsmodellen innebär att lärarnas betyg inte kalibreras eller justeras på något sätt men att betygen vägs ihop med resultaten från oberoende nationella slutprov. Vikten behöver inte nödvändigtvis vara 50/50, men där förefaller denna vikt rimlig givet att lärarnas betyg inte kalibreras och därmed även fortsättningsvis kommer att vara olikvärdiga mellan skolor. Norge och Danmark tillämpar varianter av sammanvägningsmodellen genom att examensproven, i stället för att räknas ihop med lärarens betyg, utgör egna betygsposter i elevens avgångsbetyg (vitsord). Även med sammanvägningsmodellen kvarstår problemet med hur ämnen som inte har nationella prov ska beaktas, antingen inte alls, viktas ned eller fortsätta vara helt opåverkade.

En fördel med sammanvägningsmodellen är att den är relativt okomplicerad att implementera i en svensk kontext. Ett införande av en sådan modell påverkar inte lärarna mer än att de inte kommer att få tillgång till elevernas resultat på de nationella proven. Styrkan i modellen är att proven i denna modell, liksom i majoriteten av övriga beaktade modeller, utgör en *oberoende* mätning.

En annan fördel är att eleven får en chans att visa sina kunskaper oberoende av om läraren gynnar eller missgynnar eleven i betygssättningen. Konsekvensen av en sträng eller diskriminerande lärare minskar i de ämnen som har nationella prov men den elimineras inte. Detta gäller även skillnader mellan skolor. Den olikvärdiga betygssättningen minskar, i alla fall temporärt, men den elimineras inte eftersom hälften av elevens betyg fortfarande är exponerad för betygsinflation via lärarens betygssättning.

Detta är naturligtvis den uppenbara nackdelen med sammanvägningsmodellen, den mildrar betygsinflationen men den stoppar den inte. Faktum är att det bedöms finnas stor risk för indirekta s.k. *wash back*-effekter genom att lärarnas betygssättning skenar i väg ännu mer för att kompensera för att de lärarsatta betygen inte får samma genomslag på elevens meritvärde jämfört med dagens system.

En sammanvägningsmodell bedöms kunna fungera hjälpligt i ett skolsystem som *inte* kännetecknas av marknadskrafter och valfrihet, t.ex. Danmark och Norge. Dessa aspekter i det svenska syste-

met driver på incitamenten för skolor att profilera sig genom att sätta högre betyg än vad som är kunskapsmässigt motiverat.

Sammanfattningsvis är inte sammanvägningsmodellen i linje med utredningens direktiv om att motverka betygsinflation och öka likvärdigheten, även i ämnen som inte omfattas av nationella prov.

8.4.4 Högskoleprovet som kalibreringsverktyg för gymnasiebetygen

En ytterligare möjlighet som har utretts är att använda högskoleprovet för kalibrering av betygen från gymnasieskolan. Det utnyttjar ett befintligt, välkonstruerat prov. En modell som vi utrett närmare är konceptuellt identisk med meritvärdeskalibreringen men resultatet på högskoleprovet ersätter den funktion som de nationella proven har i meritvärdeskalibreringsmodellen. Förutom att resultaten från högskoleprovet skulle användas på gruppnivå för att kalibrera elevers betygsvärde på motsvarande gruppnivå (program-skolenhetsnivå), skulle även elevens individuella resultat på högskoleprovet vägas ihop med det högskoleprovskalibrerade betygsvärdet (t.ex. med vikten 30 %).

Rent statistiskt skulle modellen eliminera olikvärdig betygsättning mellan skolor och den uppvisar prognosvärde för studieframgång på högskolan i nivå med den meritvärdeskalibreringsmodell som utredningen föreslår.²

Däremot visar våra statistiska analyser att de konsekvenser på elevsammansättningen för olika elevgrupper som meritvärdeskalibreringsmodellen förväntas medföra blir kraftigt accentuerade med en högskoleprovskalibrerad kalibreringsmodell. Exempelvis skulle andelen kvinnor och utlandsfödda bland de elever som tillhör de 10 % med högst meritvärde (enligt dagens system) minska avsevärt mycket mer än med meritvärdeskalibreringsmodellen. Dessutom är korrelationen med de nationella provresultaten inte så hög som man skulle önska om man vill att provet ska mäta ungefär samma kunskaper som de nationella proven. Bedömningen är att det är

² Observera att denna analys är en kontrafaktisk analys av meritvärdeskalibreringsmodellen på befintliga data och att det endast har varit möjligt att använda befintliga 3–4 prov från gymnasieskolan. I den föreslagna modellen kommer elever i gymnasieskolan att skriva 5–8 prov. Detta väntas öka prognosförmågan för meritvärdeskalibreringsmodellen i jämförelse med högskoleprovskalibrering.

mycket osäkert i vad mån högskoleprovet mäter provtagarens kunskapsnivå i det som ingår i gymnasieskolans kurs-/ämnesplaner.

Sammantaget har vi därför beslutat att inte gå vidare med detta alternativ. Först och främst har högskoleprovet lägre konstruktivitet än dagens nationella prov, dvs. provet tar bara upp delar av det som undervisas i gymnasieskolan eller mäts i de nationella proven. Vidare är högskoleprovet konstruerat för att mäta studieförmåga inför högskolestudier medan gymnasiebetygen också används för exempelvis antagning till yrkeshögskolan. För det tredje missgynnar högskoleprovet enskilda elevgrupper baserat på kön, migrationsbakgrund och socioekonomisk bakgrund.³

Sist men inte minst kan det ifrågasättas om kalibrering av betyg är i linje med den grundläggande intentionen med högskoleprovet, dvs. att vara ett alternativ till antagning baserad på betyg. Högskoleprovet är i dag frivilligt, avgiftsbelagt och kan skrivas hur många gånger som helst. Detta skulle i så fall behöva ändras.

8.4.5 Inspektion/granskning enligt tidigare förslag⁴

I den tidigare utredning som utredde det nationella provsystemet presenterades en modell för mer likvärdiga betyg i form av ett analysverktyg för bl.a. Skolinspektionen. Modellen bygger på analyser av avvikelser mellan nationella provbetyg och betyg på gruppnivå. Modellen som förordades var inte en skarp kalibrering av innevarande års betyg, utan innebar en granskning av betyg i efterhand, även om en mer direkt styrning övervägdes.⁵ Utredningens bedömning var att Skolverket skulle ges i uppdrag att utforma en modell för hur stora avvikelserna skulle få vara mellan nationellt provresultat och betyg.⁶

En uppenbar svaghet i modellen är att den i sak inte ger lärare förutsättningar att göra rätt från början. I stället syftar den till att analysera och granska avvikelser mellan nationella prov och betyg, och eventuellt besluta om påföljder i efterhand. Betygen är alltså redan satta och går inte att påverka. Det innebär att de elever som förlorat på att betygssättningen inte är likvärdig mellan skolor inte

³ Se bilaga 3.

⁴ SOU 2016:25.

⁵ SOU 2016:25, bilaga 2.

⁶ SOU 2016:25, s. 364.

blir hjälpta. Förhoppningen står i stället till att betygssättningen så sakteliga ska bli likvärdig mellan skolor.

Det finns även mycket som talar emot att granskning kommer att leda till mer likvärdiga betyg. För det första är det inte säkert att nästa elevgrupp på skolan kommer att prestera på samma nivå som gruppen innan. Det kan leda till att nästa årskull elever får betala för att årskullen innan fick för höga betyg, eller tvärtom. För det andra så kommer lärare att byta arbetsplats, vilket gör det svårt för nya lärare att justera sin betygssättning efter hur de lärare som slutat satt sina betyg på en elevkull som inte längre går på skolan.

Vår bedömning är att en modell som syftar till att inspektera fram mer likvärdiga betyg kräver minst lika stora resurser som andra nämnda modeller, men med den uppenbara nackdelen att den inte uppnår syftet att göra betygen likvärdiga. Att endast granska skillnaden mellan betyg och provbetyg i tre ämnen på utvalda nivåer skulle bli en stickprovsgranskning vars urval skulle vara känt för alla på förhand. Antalet prov i gymnasieskolan och kommunal utbildning på gymnasienivå skulle alltså ändå behöva öka jämfört med dagens prov i engelska, matematik och svenska eller svenska som andraspråk.

Ett ytterligare argument mot en granskningsbaserad modell är att granskningen riskerar att få motsatt effekt mot vad som önskas. Enligt all marknadslogik strävar såväl elever som vårdnadshavare efter maximal betygsmässig utdelning för en given arbetsinsats. I några elevers eller vårdnadshavares ögon kan en skola som har för generös betygssättning framstå som attraktiv. Om inte sanktionen är tillräckligt hård, t.ex. ett mycket högt vite, kan en skola som kritiserats i en granskning se det som mer lönsamt att fortsätta sätta för höga betyg än att korrigera sina nivåer.

Dessutom är risken överhängande att Skolinspektionen endast har resurser att granska de allra mest extrema skolorna i termer av avvikelser i betygssättningen. Dessa utgör då endast toppen på ett isberg och även om dessa skolor skulle anpassa sig något så kommer modellen inte åt själva systemfelet. Systemfel kan endast åtgärdas genom systemförändringar; att inspektera mera är ingen systemförändring.

DEL 3

9 Förslag på en numerisk betygsskala och nya betygskriterier

I detta kapitel analyseras och beskrivs de problem som dagens betygsskala skapar vid beräkning av meritvärden för antagning enligt den föreslagna meritvärdesmodellen. Vi lämnar förslag på hur en ny betygsskala kan utformas och bidra till mer likvärdiga betyg och likvärdig antagning till fortsatta studier. Vi lämnar även förslag och bedömningar om betygskriteriernas konstruktion och hantering av konsekvenser för t.ex. stödsystemet.

9.1 Problematik med dagens betygsskala i den föreslagna modellen

9.1.1 Ojämna skalsteg

En kritik mot dagens beräkning av meritvärde och jämförelsetal är att halva skalan, dvs. 1–9, inte används. Betygsstegen i dagens skala A–F är dessutom inte symmetriska, dvs. det är inte lika långt mellan stegen, när bokstäverna vid beräkning av meritvärde respektive jämförelsetal ges siffervärden.¹ F ger 0 poäng, E 10 poäng, D 12,5 poäng, C 15 poäng, B 17,5 poäng och A 20 poäng. Skillnaden mellan F och E på 10 poäng är lika stor som mellan samtliga godkända betygssteg från E till det högsta betyget, A. Det betyder att ett olikvärdigt tilldelat F eller E

¹ Betyg från grundskolan räknas enligt 7 kap. 4 § gymnasieförordningen (2010:2039) om till ett betygsvärde för varje ämne. Dessa läggs sedan ihop och ger ett meritvärde, vilket används vid urval till gymnasieskolan. Av bilaga 3 till högskoleförordningen (1993:100) framgår att betyg i ämnen från gymnasieskolan ges samma numeriska värde som betygen från grundskolan, men värdet som används vid urval benämns i stället jämförelsetal.

får större konsekvenser vid beräkning av meritvärde eller jämförelsetal för individen än ett olikvärdigt satt A–D.

Skalans utformning skapar även problem vid kalibrering, vilket krävs i de förslag om meritvärdering som vi lägger fram i detta betänkande. Skolor med många lågpresterande elever (stor andel elever med F i provbetyg) i dagens system, framstår som mer generösa i betygssättningen jämfört med skolor med färre lågpresterande elever (liten andel elever som får F i provbetyg) trots att de egentligen inte är det. Det får konsekvenser för kalibreringen så att skolor med genomsnittlig låg prestationsnivå, påverkas negativt på grund av att hoppet mellan E och F är tio poäng, medan det enbart är 2,5 poäng mellan vart och ett av de godkända betygstegen.

Exempel på effekter av dagens betygsskala vid kalibrering:

Betygsvärdena ska justeras till medelvärdet på det nationella provet på skolan. Om betygsskalan är asymmetrisk innebär kalibreringen att en elevs betyg som justeras från ett F till ett E ”kostar” 10 poäng. Om den nedjustering som detta kräver för andra elever och denna ska fördelas ut så jämnt som möjligt innebär det att fyra andra elevers betyg måste justeras ner ett steg var ($4 \cdot 2,5 = 10$).

9.1.2 Olika principer för olika betygsteg

Ett annat problem som har identifierats, om dagens betygsskala skulle användas i en kalibreringsmodell, är att regelverket för när betyget E ska sättas avviker från hur övriga betyg ska sättas. För att en elev ska kunna få betyget E ska samtliga delar av betygskriterierna vara uppfyllda. För betygen A–D ska läraren i stället göra en bedömning som medger kompensation och sätta det betyg som sammantaget bäst anses motsvara elevens kunskaper i ämnet.² Det innebär att lärare behöver ta hänsyn till två olika principer när de sätter betyg. Det kan även få märkliga konsekvenser för kalibreringen om en liten del av ett ämne får väldigt stort utslag på elevens sammanfattande ämnesbetyg. Exempelvis får en elev som har utmärkta kunskaper i ett ämne,

² 10 kap. 19 och 20 §§, 11 kap. 22 och 23 §§, 12 kap. 19 och 20 §§, 13 kap. 20 och 21 §§, 15 kap. 24 § och 18 kap. 23 § skollagen (2010:800).

men av någon anledning är betydligt sämre på en liten del i ämnet ett oskäligt lågt betyg med en skarp regel för dagens betyg E.

9.1.3 Få betygssteg är inte optimalt för betyg som ska användas för urval

Ett problem med dagens betygsskala är att mer nyanserad information om nivån på elevernas kunskaper inte tas tillvara när många bedömningar ska sammanfattas på en skala med få skalsteg. Lärare har i samtal med utredningen uppgett att det är vanligt att lärare använder plus och minus för att indikera starka respektive svaga kunskaper inom de olika betygsstegen.

Dagens betygsskala skapar även tak- och golfeffekter: många elever ges A respektive F, men spridningen i nivån i kunskaper är stor inom respektive betygssteg. Elever som har en kunskapsnivå strax under betyget E ges precis samma siffervärde som elever som ligger väldigt långt ifrån betyget E (0 poäng). På motsvarande sätt kan elever som ges A i betyg ha olika nivå på sina kunskaper. Den yttersta konsekvensen av detta är att lottning behöver tillämpas på de mest attraktiva högskoleutbildningarna trots att vi vet att det finns betydande skillnader i kunskapsnivå mellan personer som har samma meritvärden.

9.2 En betygsskala 1–10

Förslag: Vid betygssättning inom grundskolan, anpassad grundskola, sameskolan, specialskolan, gymnasieskolan, anpassad gymnasieskola, kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och anpassad utbildning på gymnasial nivå ska tio betygssteg användas. Betygsskalan ska gå från 1 till 10. Om det helt saknas underlag för bedömning av elevens kunskaper, t.ex. till följd av en elevs frånvaro ska detta markeras i betygskatalogen med streck. Detta ger värdet 0 vid meritvärdering.

9.2.1 Jämna och fler steg i betygsskalan

Kalibrering kräver en numerisk betygsskala där avståndet mellan varje betygssteg är lika långt. Kalibreringen blir mer noggrann och rättvisande med en 1–10-skala än om dagens A–F-betygsskala konverteras till siffervärden, t.ex. 1–6.³ Detta gäller i synnerhet som 1–10-skalan innebär att betyg sätts även om eleven har låga kunskaper i ett ämne, dvs. under dagens godkäntgräns.

Skälen för förslaget med tio steg är flera. Först och främst finns det en begränsning i hur många steg som det är ändamålsenligt och rimligt för lärare att skilja mellan när betygen är målrelaterade. Med 1–10-skalan införs tre steg under godtagbar nivå och de godtagbara betygsstegen blir två fler än i dag, sju i stället för fem; se nästa avsnitt för förslag på nya betygskriterier. Det medför en viss, men ändå begränsad, ökning som möjliggör för lärarna att sprida ut elevernas kunskaper. Framför allt innebär förslaget att hela den numeriska skalan används, vilket främst är av betydelse för de betyg som används för antagning och urval. Antalet skalsteg tjänar syftet med ökad precision tillräckligt väl i relation till meritvärdesmodellen där betygsvärdet bygger på många betyg, vilket i sig ökar precisionen i bedömningen av elevens sammantagna kunskapsnivå, t.ex. efter avslutad grundskola. Med en mer fingradig skala bevaras mer information om elevers kunskaper och konsekvenserna av om en elev får ett betygssteg högre eller lägre än vad den förtjänar blir inte lika stora. Datasimuleringar som vi har genomfört visar också att en mer fingradig skala ökar betygens likvärdighet, oavsett betygsmo-
dell. Med det menas att en mer fingradig betygsskala i sig skulle öka likvärdigheten redan om den infördes i dagens betygssystem.⁴ Ett liknande resonemang som vårt fördes i England inför införandet av en niogradig betygsskala för deras GCSE-prov. Även där landade man i att överge en tidigare bokstavsskala, tillämpa tre betygssteg under godtagbar nivå samt öka antalet godtagbara betygssteg i syfte att kunna differentiera mer i toppen av skalan.⁵

³ Bilaga 3.

⁴ Bilaga 3.

⁵ Se kapitel 7.

9.2.2 Betyg enligt anpassade grundskolans kursplaner eller anpassade gymnasieskolans ämnesplaner samt för vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år

Vid betygssättning enligt anpassade grundskolans kursplaner eller anpassade gymnasieskolans ämnesplaner sätts inte betyget F.⁶ Förslaget till en betygsskala 1–10 omfattar även de betyg som sätts enligt anpassade grundskolans kursplaner eller anpassade gymnasieskolans ämnesplaner. När betygsskalan A–F infördes bedömdes det i förarbetet att det var förtjänstfullt med en mer nyanserad betygsskala, men att det inte fanns skäl att föreslå att ett betygssteg som betecknade ett underkänt betyg infördes. Motivet var framför allt att målgruppen är heterogen och förmågan att nå godkända betyg varierade mycket för målgruppen till följd av elevernas intellektuella funktionsnedsättning. Samtidigt framgår det av förarbetet att man bedömde att det var förtjänstfullt att differentiera elevernas kunskaper på en A–E-skala.⁷

Betygsskalan 1–10 har inga betygssteg som betecknar underkända kunskaper och även om betygskriterierna för betygen 1–3 betecknar mindre än godtagbara kunskaper så är det betyg och det finns inget underkänt betyg. Därför menar vi att hela betygsskalan ska tillämpas även för elever som ges betyg enligt den anpassade grundskolans kursplaner eller anpassade gymnasieskolans ämnesplaner. Betygen sätts utifrån kurs- och ämnesplaner för de specifika skolformerna så betygsfördelningen över skalan är möjlig. Betygen används inte för antagning till nästa utbildningsnivå så de kalibreras inte.

Vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år är en del av gymnasieskolan, vilket innebär att bestämmelser om betygsskala, betygskriterier och sammantagen bedömning införs även där.⁸

9.2.3 Minskade golv- och takeffekter

Lärare vittnar om att det i dag kan vara stor skillnad på kunskaperna bland elever som får samma betyg. Det tar sig uttryck i att lärare ibland informellt talar om plus och minus ihop med dagens bokstavs-betyg. Skillnaderna mellan två elever som får C i betyg syns dock

⁶ 11 kap. 20 §, 18 kap. 23 § och 20 kap. 36 § skollagen.

⁷ Ds 2008:13.

⁸ Se avsnitt 15.3.3 för hur detta hanteras för gymnasieingenjörsexamen.

aldrig vid meritvärdesberäkningen. Vårt förslag till skala innebär att större delen av skalan kan användas för att differentiera mer mellan betygssteg som anger godtagbara kunskaper.

Särskilt betydelsefull bedöms skalan bli för elever i dagens F-intervall. Där finns elever som kan en hel del men som kanske saknar kunskaper och färdigheter inom ett enstaka område som krävs och därför inte riktigt når upp till ett E; samtidigt kan det finnas elever som knappt har några kunskaper alls. Med dagens skala får båda dessa elevkategorier betyget F, dvs. 0 poäng i meritvärdesberäkningen, vilket ger svaga incitament att anstränga sig om man vet att man inte kommer nå upp till ett E. Med en mer fingradig skala kommer elever att få betyg för alla kunskaper och färdigheter de uppvisar, även om de inte når hela vägen till de betygssteg som motsvarar nivån för godtagbara kunskaper.

9.2.4 Konsekvenser av införandet av godtagbar nivå

Betygssteget 4 tydliggör att det finns en kunskapsnivå som samhället vill tillförsäkra eleverna och som de ska ges ändamålsenlig undervisning för att nå. Samtidigt skapar skalstegen under 4 ett informationsmässigt mervärde för elever, vårdnadshavare och lärare.

Sammantaget bedömer vi att den föreslagna utformningen av betygsskalan, med fler och jämna steg samt sammantagen bedömning för samtliga betygssteg, är lämpligast i en betygsmodell som är den mest ändamålsenliga. Förslagen innebär samtidigt att det inte längre finns en skarp gräns i skalan mellan ett godkänt och ett icke godkänt betyg. Detta får till följd att regleringen i skollagen samt skolformsförordningarna inte längre kan utgå från godkända eller icke godkända betyg. Vi föreslår därmed en anpassning av dessa bestämmelser till den nya betygsskalan som utgår från att det finns en godtagbar nivå men även en möjlighet att få betyg under godtagbar nivå.⁹

⁹ Se avsnitt 9.4.

9.2.5 Optimering för urval

Förslaget till betygsskala i kombination med meritvärdeskalibrering optimerar meritvärdena för behörighet och urval. Det beror på att de elever som presterar allra bäst sprids ut över fler betygssteg och meritvärden (de sistnämnda även med två decimaler) så att platser vid attraktiva utbildningar inte behöver lottas. Det innebär att vi har gjort en avvägning mellan fler skalsteg och hur betyg som enbart ska ge information om elevens kunskapsnivå i slutet av kursen, ämnet eller terminen bäst utformas. För betyg som endast utgör återkoppling till elever och vårdnadshavare är det egentligen inte nödvändigt med det stora antalet godtagbara skalsteg. För elever som får betyg under godtagbar nivå ser vi å andra sidan stora fördelar med att dessa får betyg som visar om de är nära eller långt ifrån att nå de kunskaper som krävs för godtagbara betygssteg.

För vissa utbildningsformer är en annan betygsskala mer ändamålsenlig

Det finns utbildningsformer där betygen inte används för urval vid antagning till fortsatt utbildning och där den nya betygsskalan inte bör tillämpas. Det gäller bl.a. anpassad vuxenutbildning, vuxenutbildning på grundläggande nivå eller i svenska för invandrare (sfi). Dessa skolformer använder i dagsläget bara två betygssteg, Godkänt och Icke godkänt. Det kan övervägas huruvida det vore ändamålsenligt med detsamma även för anpassad grundskola och anpassad gymnasial utbildning vars betyg inte heller används för antagning till fortsatt utbildning. En ändring av betygsskalan inom dessa skolformer påverkar inte en likvärdig antagning så vi har bedömt att det ligger utanför utredningens uppdrag att föreslå en alternativ betygsskala för dessa. En skala 1–10 bedöms vara tillräckligt väl avvägd för att tillämpas i grundskolans och specialskolans terminsbetyg samt i sameskolan och i förekommande fall anpassad grundskola, även om dessa betyg inte används för antagning och urval, eftersom det är en fördel om samma betygsskala kan tillämpas under hela elevens skolgång.

9.3 Betygskriteriernas utformning och den nya betygsskalan

Betygskriterier får ofta en funktion som mål för undervisningen.¹⁰ I dagens kurs- och ämnesplaner finns det sammanfattande mål (även kallade långsiktiga mål eller förmågor i grundskolan). Dessa är avgränsade till de delar inom ämnet som ska ligga till grund för betygssättningen och fångar därmed inte upp hela syftet för ämnet. Till följd av att målen sammanfattar de delar som ska betygssättas är de vanligen snarlika betygskriterierna. Samtidigt har betygskriterierna kommunicerats som mål och uttryck som måluppfyllelse syftar vanligtvis till att bedöma om eleverna har nått, som minst, betyget E.¹¹ Ju mer betygskriterierna uppfattas som mål med ett ämne, desto mer riskerar undervisningen att smalnas av mot det som ska betygssättas. Därtill kommer det att skapas en osäkerhet i förhållande till ämnesinnehållet.

Vi gör bedömningen att betygskriterier därför inte ska sammanblandas med undervisningens innehållsmål utan dessa bör framgå av ämnenas syftes-, innehålls- och målbeskrivningar. Betygskriterierna beskriver vilka skillnader mellan skalstegen som skiljer betygsnivåerna åt. Det går inte att på ett entydigt sätt beskriva kunskapsprogression så betygskriterierna i sig kan inte kalibrera betygsnivåer mellan lärare. Betygskriterier kan däremot i generella ordalag uttrycka vilken kunskapsnivå som svarar mot ett visst betyg.

9.3.1 Nya betygskriterier som är stödjande vid betygssättningen

Förslag: Betygskriterierna ska vara desamma för samtliga ämnen och årskurser i grundskolan, anpassad grundskola, sameskolan, specialskolan, gymnasieskolan, anpassad gymnasieskola, kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och anpassad utbildning på gymnasial nivå. De ska regleras på förordningsnivå och uttryckas på följande sätt:

¹⁰ Se avsnitt 5.1.

¹¹ Skolverket (2022a).

- 1–3 mindre än godtagbara kunskaper
- 4–5 godtagbara kunskaper
- 6–7 goda kunskaper
- 8–9 mycket goda kunskaper
- 10 utmärkta kunskaper

Lärarna ska vid betygssättningen inte längre utgå från en bedömning av om en elev uppfyller betygskriterierna. I stället ska lärarna vid betygssättningen utgå från en bedömning av hur elevens kunskaper förhåller sig till ämnets syfte och centrala innehåll för de olika stadierna, årskurserna eller gymnasieåren och med stöd av betygskriterierna sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Elevernas kunskaper ska därmed inte längre ställas i relation till att uppfylla de olika betygskriterier som gäller utan kunskaperna ska i stället ställas i relation till ämnets syfte och centrala innehåll.

Förslag: Regleringen i skollagen gällande lärarens möjlighet att om särskilda skäl föreligger kunna bortse från enstaka delar av betygskriterierna ska i stället utformas på så sätt att lärare vid betygssättningen ska kunna bortse från enstaka delar av ett ämnes mål eller innehåll.

Vi föreslår att dagens ämnesspecifika betygskriterier ska tas bort. Det innebär att nu gällande betygskriterier upphävs för de obligatoriska skolformerna och gymnasieskolan, anpassade gymnasieskolan och komvux på gymnasial nivå. De nya betygskriterierna föreslås i stället regleras på förordningsnivå samt vara desamma oavsett ämne och årskurs. Betygskriterierna ska enbart bestå av de beskrivande orden för betygsskalan. För betygen 1–3 blir kriterierna mindre än godtagbara kunskaper, för betygen 4–5 godtagbara kunskaper, för betygen 6–7 goda kunskaper, för betygen 8–9 mycket goda kunskaper och betyget 10 ska beteckna utmärkta kunskaper. Detta innebär att det inte längre finns olika delar i betygskriterierna som ska uppfyllas för ett visst betyg. Vid betygssättningen ska lärarna inte längre bedöma om en elev uppfyller specifika kriterier utan i stället bedöma elevens kunskaper i relation till ett ämnes syfte och centrala innehåll för det aktuella stadiet. Med stöd av betygskriterierna, dvs. skalstegen, ska läraren sen sätta det betyg som bäst

motsvarar elevens kunskaper i ämnet. De föreslagna betygskriterierna och tillämpningen av dessa går enligt vår bedömning att tillämpa utifrån de olika skolformernas nuvarande läroplaner och utifrån de olika ämnenas syfte och centrala innehåll som de är utformade i dag.

Läroplansutredningen har i uppdrag att föreslå författningsförslag som innebär att regeringen ska besluta om betygskriterier och kriterier för bedömning av kunskaper i grundskolan.¹² Våra förslag på betygsskala minskar behovet av betygskriterier, eftersom betygskriterierna är en benämning av de olika skalstegen, utan att utgöra en beskrivande text av hur elevernas kunskaper tar sig uttryck. I stället för att det i betygskriterier formuleras att betygen 4–5 står för godtagbara kunskaper skulle detta kunna vara en del av skalans reglering. Synkroniseringen med *Läroplansutredningen*, enligt deras direktiv, innebär dock att vi lägger förslag på betygskriterier enligt ovanstående beskrivande ord. Dessa betygskriterier kan användas vid betygssättningen för att placera elevens kunskaper på rätt nivå på skalan.

Förslaget innebär därmed att den reglering i skolförfattningarna och läroplanerna som rör uppfyllande av betygskriterier och bedömning av kunskaper i förhållande till betygskriterierna behöver ändras och ersättas av en reglering som utgår från elevens möjlighet att tillgodogöra sig kunskaper motsvarande vissa betygskriterier och en bedömning av kunskaper som utgår från ämnets syfte och centrala innehåll.

Våra förslag handlar om de årskurser där betyg sätts, men även andra bestämmelser kommer att påverkas av förslagen.¹³ I de fall bestämmelserna i dagsläget specificerar uppfyllande av betygskriterierna eller kriterier för bedömning av kunskaper, utan att det handlar om den lägsta nivån, dvs. betyget E, föreslår vi ändringar. Det handlar om att kunskapsutvecklingen ska inriktas mot syfte och centralt innehåll i stället för ett uppfyllande av betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper. Detta gäller bl.a. regleringen om utvecklingssamtal och skriftliga utvecklingsplaner där vi föreslår att läraren trots att kriterier för bedömning fortsatt kommer finnas ska utgå från en bedömning av elevens kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll.

¹² Dir. 2023:173.

¹³ 3 kap. 2 § och 10 kap. 12 och 13 §§ (och motsvarande bestämmelser i övriga skolformskapitel) som inte rör betygssättning föreslås ändras.

9.3.2 Hur ska fler steg i betygsskalan tolkas utifrån betygs-kriterierna?

Betygs-kriterierna för det högsta betygssteget, 10, är avsett att uttrycka utmärkta ämneskunskaper avseende såväl djup som bredd och ska vara ett betyg som lärare sätter restriktivt. Vår tanke är att det ska uppfattas som att kraven är mycket högt ställda och att mycket få, om ens några, elever får 10 genomgående, till skillnad från i dag där antalet elever som får A i samtliga ämnen har gradvis ökat. Det är samma resonemang som förts i England för betygsskalan som används vid GCSE-proven.¹⁴ Där användes 9 för särskilt utmärkta prestationer.

Betygen 2–3, i den föreslagna betygsskalan, väntas användas för elever som har tillgodogjort sig undervisningen och anses ligga inom ramen för en normal variation i populationen. En elev som har deltagit i skolarbetet ska normalt sett ges ett betyg, även om kunskaperna är låga och även om betygsunderlaget är begränsat.

Det allra lägsta betyget, 1, är förbehållet elever som har mycket låga kunskaper i ämnet, samtidigt bör elever som har deltagit i undervisningen få ett betyg. Om det helt saknas underlag för att bedöma en elevs kunskaper sätts inget betyg. Det markeras i dagsläget med ett streck, i det föreslagna systemet föreslås det fortsatt markeras med streck, men vid meritvärdering ges strecket värdet 0. Det signalerar att en elevs kunskaper inte går att bedöma. Betygs-kriterierna för betygen 1–3 uttrycker mindre än godtagbara kunskaper men ska inte ses som underkända betyg.

De nationella slutproven kommer att årsvis standardiseras så att betygen 1 och 10 är mycket ovanliga och betygen 2–3 och 9 är mindre vanliga. Normalbetygen kommer att vara 4–8. Detta avser spridningen i riket på de olika nationella slutproven som därmed i viss mån också kommer att återspeglas i meritvärdena. Nivån på betygen på skolan ska som sagt inte följa någon fast fördelning, däremot kan provresultaten ge en vägledning avseende betygsnivå och spridning för kommande betygssättning.¹⁵

¹⁴ Ofqual (2017). Se även avsnitt 7.3.4.

¹⁵ Kapitel 8.

9.3.3 Lärares betygssättning och kommunikation till eleverna med stöd av ny betygsskala och nya betygskriterier

Med dagens betyg är det vanligt att elever har högsta betyg i flertalet eller alla ämnen, vilket inte sällan leder till meritvärden om 20,0. Det är viktigt vid införandet att det kommuniceras att betyg och meritvärden inte kommer att ligga på genomsnittliga betygsvärden om 10 eller meritvärden om 10. Meritvärdena kommer ligga mellan 1 och 10.¹⁶ Det innebär att betyget 8 eller ett meritvärde om 8 är mycket bra och att få kommer nå högre meritvärden än så.

Betygskriterierna ska utgöra en beskrivning av betygsskalans steg. Denna nya och förenklade konstruktion innebär att betygskriterierna renodlas så att de inte uppfattas som mål för undervisningen. Betygssättningen ska bestå i att läraren bedömer bredden och djupet i elevernas kunskaper och färdigheter i ämnet i förhållande till syfte och centralt innehåll. I praktiken behöver då inte skillnaden mellan två betygssteg beskrivas i text. Det blir i stället möjligt att skilja mellan elevers närliggande kunskapsnivåer på samma sätt som lärare i dag kan uttrycka att kunskaper kan ligga på B och inte på C eller A trots att explicit text för betygskriterier saknas för betyget B.

Läraren använder betygskriterierna vid betygssättningen för att placera elevers kunskaper på rätt nivå. Lärare är relativt eniga i jämförelser mellan elevers kunskapsnivå, dvs. vilken av två elever som kan mest.¹⁷ Precis som i dagens betygssystem kommer betygssättande lärare även i detta system att komma fram till olika betygsvärden för samma uppnådda kunskap på olika skolor. Dagens problem med den relativa betygssättningen på skolnivå, vilket vi har beskrivit i kapitel 5, är ofrånkomligt. För att åstadkomma nationellt likvärdiga och jämförbara meritvärden justeras därför meritvärden mellan skolenheter och program i meritvärdeskalibreringsmodellen. Därför blir detta inte ett problem för en likvärdig antagning.

Tolkningen av betygsskalan ska göras i relation till kurs- och ämnesplanernas syfte och centrala innehåll och inte som i dag utifrån uppfyllande av betygskriterier. De lärarsatta betygen är därmed fortsatt mål- och kunskapsrelaterade och förändringen innebär inte, som vi återkommande har fått frågor om, att de lärarsatta betygen sätts relativt. Det finns dock inga explicit formulerade kunskaps-

¹⁶ Ett meritvärde kan ligga under 1 om eleven saknar betyg eller provresultat i flera ämnen.

¹⁷ Verhavert m.fl. (2019), Jones & Inglis (2015), McMahon & Jones (2015) och Pollitt (2012).

nivåer, utan lärare behöver använda sitt omdöme när de bedömer hur djupet och bredden i elevernas prestationer förhåller sig till det centrala innehållet.

En lärare ska kunna förklara skälen för ett satt betyg. Det kan handla om att redogöra för hur man har bedömt bredd och djup i elevens kunskapers utifrån syfte och centralt innehåll och vad som har varit avgörande för det satta betyget. Läraren kan peka på styrkor och svagheter inom olika mål och innehåll, förklara om elevens sammantagna kunskapsnivå t.ex. är godtagbar eller om det väger över mot goda kunskaper och i så fall varför.

9.3.4 Provresultat från tidigare årskohorter kan ge lärare stöd vid kommande betygssättning

Det viktigaste för att meritvärdeskalibreringsmodellen som helhet ska fungera ändamålsenligt är att lärarna sätter likvärdiga betyg inom skolenheten i ett ämne. För detta ändamål föreslås krav på bedömingssamråd.¹⁸ Det är också rimligt att lärare, som många gånger har varit vana vid att sätta betyg med stöd av resultat på nationella prov, i efterhand får återkoppling kring sina tidigare elevers provresultat. En skolas eller ett programs elevers medelvärde och spridning behöver därför kommuniceras tillbaka till skolorna, ämnesvis på gruppnivå, så att lärare och rektor kan få återkoppling på den egna betygssättningen. Resultaten behöver finnas tillgängliga så att det går att skilja provresultat i klasser/undervisningsgrupper som har haft olika lärare inom skolenheten/programskolenheten inom de olika undervisningsämnena. Skolor/program vars elevers meritvärden har kalibrerats ner respektive upp i hög utsträckning behöver överväga om det finns skäl att justera nivåerna på lärarsatta betyg för kommande elevkohorter. Analysen bör rimligen utgå från flera tidigare årskohorter, eftersom resultat för enstaka år kan vara allt för instabila, särskilt om skolenheten har få elever.

Uppföljningen är inte nödvändig för att meritvärdena ska bli likvärdiga, men kan däremot vara en fråga om att skapa legitimitet för den lokala betygssättningen. Tidigare års provresultat kommer därmed att ge en vägledning om huruvida skolan generellt ligger för högt

¹⁸ Kapitel 16.

eller för lågt i sin betygssättning i ett eller flera ämnen. De kommer också att visa om spridningen av betygen över skalan är rimlig.

Exempel på betygssättningsprocessen: Lärarens undervisning utgår från ämnets syfte och centrala innehåll. Läraren samlar in olika underlag om elevernas prestationer. Vid betygssättningen värderar läraren underlagen utifrån djup och bredd i elevernas kunskaper i ämnet. Värderingen utgår från vad som är relevant utifrån ämnets syfte och centrala innehåll. Stöd för vilka aspekter av ämnet som ska betygssättas ges av målen som avslutar syftet och bedömningens inriktning. I exempelrutan nedan framgår hur bedömningens inriktning kan se ut.

Vid betygssättningen gör läraren en sammantagen bedömning. Om vissa underlag pekar på bättre och andra på sämre ämneskunskaper, dvs. om elevens kunskapsprofil är spretig, kan läraren kompensera bättre kunskaper mot sämre kunskaper. Då lägger läraren mer vikt vid sådana delar av ämnet som är mer centrala och vice versa. Läraren sammanfattar sin bedömning av de olika betygsunderlagen till ett betyg på skalan.

Det som skiljer bättre från sämre betyg är bredden och djupet i elevens ämneskunskaper och betygskriterierna beskriver skalstegen. För att läraren ska kunna kalibrera sin betygssättning kan läraren ta stöd i tidigare återförda resultat från de nationella slutproven ämnesvis och det samlade provresultatet. Läraren kan då få förståelse för betygsmedelvärdet och spridningen inom skolan.

Provresultatets spridning ger sannolikt information om ungefär hur väl de högst presterande eleverna i gruppen bör ligga betygmässigt. Exempelvis kanske ingen elev presterade på en nivå över 8. Läraren bedömer att de högst presterande eleverna i denna elevgrupp befinner sig på en motsvarande nivå som föregående elevgrupp och bestämmer därför att inga betyg 10 eller 9 är aktuella för denna grupp. Läraren bedömer på samma sätt att den lägst presterande eleven i klassen presterar strax under gränsen för vad som kan förväntas vara godtagbart i ämnet och tilldelar betyget 3 till elevens kunskapsnivå. Läraren utgår på samma sätt från sina erfarenheter av vad elever kan förväntas prestera och placerar ut resterande elevers kunskapsnivå inbördes mellan betygsstegen 4 och 8. De tidigare provresultatets medelvärde kan då bli vägledande.

Nationella slutprov finns inte i samtliga ämnen och ges endast i årskurs 9 i grundskolan och 10 i specialskolan samt i gymnasieskolan. Dessutom kan skolans elevsammansättning förändras och därför förändras elevernas sammantagna kunskapsnivå något från år till år. Provresultaten kan ändå ge en vägledning för att få en uppfattning för skalan när lärarna sätter betyg.

Om det finns två eller fler lärare som undervisar i samma ämne på programmet i lärarens skolenhet ska läraren diskutera sina tänkta betyg med sin kollega i ett bedömningssamråd. Lärarna går igenom elev för elev och motiverar för kollegor varför elevens kunskapsnivå bedöms motsvara det tänkta betyget. I samtalet upptäcker lärarna att de tenderar att ha olika krav för de olika betygen. En lärare justerar därför ned några tänkta betyg och den andra justerar på samma sätt upp några av sina tänkta betyg innan betygen registreras.

De båda lärarna kan nu fortfarande ha satt genomgående högre eller lägre betyg än vad andra lärare i landet hade gjort för dessa elevers observerade kunskaper. Detta hanterar kalibreringsmodellen. Genom kalibreringen blir elevernas betygsvärden (från betyg i samtliga ämnen) jämförbara med andra skolors.

När provresultaten återkopplas till skolan kan lärarna analysera om kalibreringen av skolans betygsvärden beror på deras betygssättning eller om det är betyg i andra ämnen som skapat skillnad mellan betygsvärde och provresultat. Om lärarna upptäcker att de satt för höga betyg i förhållande till elevernas provresultat i ämnet kan lärarna se över sina krav för att minska framtida sänkning av betygsvärden vid kalibreringen. Kalibreringen kommer emellertid att hantera framtida skillnader även om lärarna inte skulle justera sina krav.

9.3.5 Lärare ska fortsatt kunna göra undantag vid betygssättningen

Vi föreslår att undantagsbestämmelsen, som innebär att lärare om det finns särskilda skäl för det, vid betygssättningen kan bortse från enstaka delar av betygskriterierna ska anpassas till våra övriga förslag om betygssättning. Vårt förslag om nya betygskriterier och förslaget om att läraren vid betygssättningen ska utgå från en bedömning av

elevens kunskaper i förhållande till ämnets mål och innehåll snarare än från uppfyllande av betygskriterier innebär att undantagsbestämmelsen behöver ändras.

Undantagsbestämmelsen innebär att läraren kan bortse från enstaka delar av betygskriterierna vid betygssättningen, om det finns särskilda skäl för det. Med särskilda skäl avses en funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska uppfylla kriterierna för ett visst betyg.¹⁹ Syftet med bestämmelsen är att elever med en funktionsnedsättning ska kunna ges ett godkänt betyg även om eleven inte kan uppfylla enstaka delar av betygskriterierna på grund av en funktionsnedsättning som utgör ett direkt hinder för att lära sig en viss sak. Det handlar om en begränsad del av det eleven ska lära sig i ämnet och läraren kan inte bortse från sådant som rör stora delar av ämnet, t.ex. att kunna läsa. Bestämmelsen ska tillämpas restriktivt och i förarbetena framhålls att bestämmelsen bara ska tillämpas när elevens funktionsnedsättning eller andra personliga förhållanden är av permanent natur och utgör ett direkt hinder för eleven att uppfylla betygskriterierna för ett visst betyg. Detta innebär att det ska vara omöjligt för eleven att nå kravet oavsett i vilka former och i vilken omfattning särskilt stöd ges. Om elevens svårigheter kan avhjälpas genom särskilt stöd är bestämmelsen inte tillämplig.²⁰

Vi bedömer att det även vid betygssättning som utgår från elevens kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll och där läraren ska göra en sammantagen bedömning över hela betygsskalan finns ett behov av att kunna göra undantag om det föreligger särskilda skäl. Det rör de delar av mål eller innehåll som eleven på grund av sin funktionsnedsättning omöjligen kan lära sig.²¹ Precis som i dagsläget kan det enbart handla om en begränsad del av kursplanen och ingen del av ett ämnes kärnelement såsom att kunna läsa.

Vi har under utredningsarbetet fått indikationer på att bestämmelsens tillämpning är olikvärdig och att den är svår att tillämpa. Vidare är det för oss oklart vad som i bestämmelsen avses med andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur. Samtidigt menar vi att det får svåröverskådliga konsekvenser att ta bort

¹⁹ 10 kap. 21 §, 11 kap. 23 a §, 12 kap. 21 §, 13 kap. 21 b §, 15 kap. 26 §, 18 kap. 25 § och 20 kap. 38 § skollagen.

²⁰ Prop. 2009/10:165, författningskommentar till 10 kap. 21 §, s. 735 samt prop. 2021/22:36, s. 132–133.

²¹ Funktionsnedsättningen utgör ett direkt hinder för eleven att lära sig det som ska bortses ifrån.

bestämmelsen eller ändra den utan att frågan utreds ytterligare. Vi avser därför enbart att göra konsekvensändringar för att anpassa undantagsbestämmelsen till våra förslag. Vår bedömning är dock att bestämmelsens funktion och tillämpning på sikt bör följas upp och utvärderas av skolmyndigheterna.

9.3.6 Betygsättning kan förbättras med ändrade kurs- och ämnesplaner

Bedömning: Betygskriteriernas funktion ska renodlas till att vara ett verktyg för lärarnas betygsättning. Det är möjligt att tillämpa dagens kurs- och ämnesplaner i det nya betygssystemet, men vår bedömning är att de på sikt bör ses över. *Läroplansutredningen* (U 2023:09) har ett sådant uppdrag, vilket avsevärt skulle kunna förbättra betygsättningen. De förändringar och förslag på formuleringar av kursplaner med betygskriterier som föreslås av den utredningen bör därför tillämpas för samtliga betygssättande skolformer.

Dagens beskrivningar i betygskriterierna A–E kan dock användas som stöd för bedömningens inriktning vid betygsättningen. Detta bör då utformas som kommentarmaterial.

Överväganden om nya betygskriterier i förhållande till nuvarande läroplan och kurs- och ämnesplaner

Vi bedömer att tillämpningen av de föreslagna betygskriterierna kan underlättas om formuleringarna i dagens betygskriterier används som bedömningens inriktning, i form av kommentarmaterial.²² Stödet för lärarnas betygsättning skulle dock förenklas och förbättras om kurs- och ämnesplaners mål och innehåll på sikt förtydligas och anpassas till de föreslagna betygskriterierna.

Samråd om kursplaners och betygskriteriers konstruktion har genomförts med *Läroplansutredningen* (U 2023:09) enligt deras direktiv. *Läroplansutredningen* ser i dagsläget över kursplanernas och betygskriteriernas konstruktion för grundskoleutbildning på

²² Med bedömningens inriktning menar vi en kort beskrivning av vilka aspekter som ska betygssättas. Denna är inte juridiskt bindande.

ett sätt som vi bedömer skulle fungera väl med de förslag som vi arbetar med. Dessa förändringar skulle dock behöva genomföras även i övriga betygssättande skolformer, vilket ligger utanför *Läroplansutredningens* direktiv att föreslå.

Om *Läroplansutredningens* förslag om ändrade kursplaner för grundskolan och motsvarande skolformer genomförs enligt tidsplan för den tioåriga grundskolan bedömer vi att inga övriga ändringar av kursplaner i grundskolan behöver genomföras.

Gällande gymnasieskolan och komvux, som inte omfattas av *Läroplansutredningens* förslag, bedömer vi att dagens ämnesplaner för gymnasieskolan och komvux på gymnasial nivå bättre kan tillämpas vid betygssättningen om motsvarande vad som i dag kallas ”bedömningens inriktning” tas fram som kommentarmaterial. Det kan göras genom att nuvarande skrivningar i betygskriterier för betygen A, C och E används som stöd för bedömningens inriktning som kommentarmaterial samtidigt som värdeord/progressionsord tas bort, se exempelrutan nedan. Texten är då enbart en beskrivning som stöd för bedömningens inriktning genom att peka ut vilka aspekter av ämnet som ska betygssättas och utgör på så vis ett stöd för läraren vid betygssättningen. Materialet bör utformas av Skolverket.

Ämnesbetygssystemets uppbyggnad innebär redan i dagsläget att en uppsättning betygskriterier tillämpas för ämnet i sin helhet. Det innebär att betygskriterierna för betyget E betyder en sak i nivå 1 i svenska och en annan sak i nivå 3 i svenska. Ämnets progression bärs alltså redan nu av syfte och centralt innehåll. Därför bedömer vi att våra förslag inte försämrar ämnesbetygsmodellens konstruktion, men den kan förbättras.

På sikt bör kurs- och ämnesplanerna konstrueras om så att det som undervisningen ska behandla och det som eleverna ska behärska framgår av mål och innehåll. Referenspunkten för betygssättningen framgår därmed av undervisningens mål och innehåll, medan betygskriterier fungerar som ett stöd för lärarens värdering av elevernas prestationer. Om *Läroplansutredningens* förslag för de obligatoriska skolformerna inte genomförs bör i stället motsvarande förändringar av dagens betygskriterier genomföras även där. I de obligatoriska skolformerna är dock de nu gällande betygskriterierna något mer informationsbärande för betygssättningen i de olika stadierna, vilket innebär att en ändring av kursplanerna är mer angelägen.

Exempel på hur dagens betygskriterier för betygen ~~A, C och E~~ i ämnet historia i gymnasieskolan skulle kunna skrivas om till bedömningens inriktning genom att stryka värdeorden som signalerar skillnaden mellan de tre betygsstegen:

Eleven visar ~~godtagbara/goda/mycket goda~~ kunskaper om förändringsprocesser, händelser och aktörer under olika tidsperioder utifrån olika tolkningar och perspektiv. Eleven ger exempel på och förklarar samband mellan skeenden i det förflutna och förhållanden i nutiden.

Eleven för ~~enkla/utvecklade/utvecklade och nyanserade~~ resonemang om det historiska innehållet utifrån historiska begrepp och förklaringsmodeller.

Eleven formulerar ~~/välgrundade/välgrundade och nyanserade~~ frågor om det historiska innehållet och använder olika historiska källor för att undersöka historiska frågeställningar samt för ~~enkla/välgrundade/välgrundade och nyanserade~~ resonemang om källornas innehåll och användbarhet utifrån historisk metod.

Eleven för ~~enkla/utvecklade/utvecklade och nyanserade~~ resonemang om hur historia kan användas i olika sammanhang och för olika syften.

Syftet med att förenkla betygskriterierna

Syftet med att förenkla betygskriterierna är att de ofta tillskrivs fler funktioner än att vara ett verktyg för att sätta betyg. Det finns förväntningar från t.ex. föräldrar, politiker och en bredare allmänhet att betygskriterier ska säkerställa att det ställs krav på eleverna i skolan. Betygskriterier förväntas uttrycka höga förväntningar på kunskapsutveckling, att eleverna ska veta vad de ska lära sig i skolan, att eleverna ska veta hur de ska betygssättas och de ska fungera för att bedöma när elever är i behov av stöd. Höga förväntningar på kunskap bör, enligt utredningen, emellertid snarare ställas i läroplanen genom läroplanens formuleringar och de innehållskunskaper som specificeras. I dagens kurs- och ämnesplaner finns det nämligen en överhängande

risk att betygskriterierna görs till mål för undervisningen. De tidigare kunskapskraven gavs uttryckligen en sådan roll i kommentarer till Skolverkets allmänna råd, vilket visade sig vara en mycket olämplig styrsignal.²³ Det finns också en risk att de förväntas bära mycket av det som egentligen bör regleras i läroplanen och kurs- och ämnesplanernas övriga delar.

Vi menar att inriktningen för ämnes- och kursplaner bör skrivas med så tydlig innehållsprogression som möjligt och att kurs- och ämnesplanernas mål och innehåll bör vara det som ger tydlighet för planering och genomförande av undervisningen. Därmed ges även en grund för lärarens bedömning och betygssättning; betygsnivåerna bör fånga upp en bedömning av både bredd och djup i ämneskunskaperna. Det ska heller inte förväntas att betygskriteriernas formuleringar i sig själva ska bära kunskapsinnehåll och progression.

9.3.7 Sammantagen bedömning över hela betygsskalan

Förslag: Den sammantagna betygssättningsprincipen ska tillämpas för hela betygsskalan. Läraren ska, för samtliga betygssteg, vid betygssättningen göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll och utifrån betygskriterierna sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.

En elev i gymnasieskolan eller i kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå måste dock vid betygssättningen ha godtagbara kunskaper i sådana delar av ämnets innehåll som avser säkerhetsaspekter eller myndigheters föreskrifter för att betyget 4 ska kunna sättas.

Vi föreslår att läraren gällande samtliga betygssteg ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Det innebär att en styrka i något avseende kan kompensera en svaghet i något annat. Vägledande för den sammantagna bedömningen blir vilken nivå som elevens sammantagna kunskapsnivå huvudsakligen motsvarar i de delar av ämnet som väger särskilt tungt.

²³ Skolverket (2011).

En konsekvens av dagens reglering av hur betyg sätts är att elever som inte uppfyller samtliga betygskriterier för betyget E får ett F. Vårt förslag om nya betygskriterier tillsammans med förslag om en sammantagen bedömning för hela betygsskalan möjliggör att en elev kan ha svagare kunskaper i någon del av ämnet, men kompensera det med mer utvecklade kunskaper i en annan del och på så vis sammantaget visa på en godtagbar nivå på sina kunskaper. Enligt den föreslagna betygsskalan skulle eleven då kunna ges betyget 4. Även om den sammantagna bedömningen är att eleven har lite mindre än godtagbara kunskaper har läraren möjlighet att ge eleven ett betyg, t.ex. betyget 2, om eleven faktiskt har uppvisat kunskaper, trots att de inte bedöms som tillräckliga för nivån godtagbara kunskaper. Därmed missgynnas inte elever som har begränsade kunskaper lika mycket som i det nuvarande systemet. Endast elever vars kunskaper inte alls kan bedömas får 0 poäng i detta ämne eller nivå i ämnet vid beräkningen av meritvärdet.

Kunskap bedöms bäst på en kontinuerlig skala och dagens reglering som kräver att lärare samstämmt och med precision ska kunna avgöra exakt var gränsen mellan E och F går är varken realistisk eller meningsfull.²⁴ Det förefaller dessutom godtyckligt att ha en skarp reglering just vid dagens E eller det föreslagna betyget 4, godtagbara kunskaper. Det finns alltid en osäkerhet rörande tillförlitligheten i bedömningar och det kommer att finnas elever som oförtjänt får ett för högt eller för lågt betyg. Det är en risk som ökar med en skarp, icke-kompensatorisk regel såsom dagens. Vidare innebär en skarp regel för ett betyg på en skala och en mer kompensatorisk, sammantagen betygssättningsprincip för övriga betygssteg att skalan fortsatt skulle ha en inbyggd asymmetri, vilket inte är förenligt med kalibrering.

I vissa fall är sammantagen bedömning inte lämplig

Det behöver finnas undantag för när den sammantagna bedömningsprincipen kan tillämpas. Det handlar om när bedömningen avser sådana delar av ämnets innehåll som rör säkerhetsaspekter eller som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter. Detta gäller framför allt de gymnasiala yrkesämnena. Redan i dag regleras

²⁴ Jfr. Kahneman m.fl. (2021, s. 267–268).

detta i de undantagsbestämmelser som anger att det, om det föreligger särskilda skäl, får bortses från vissa delar av betygskriterierna. Av undantagsbestämmelserna rörande gymnasieskolan, anpassade gymnasieskolan och komvux framgår dock att möjligheten att bortse från vissa delar av betygskriterierna inte gäller de kriterier som rör säkerhet.²⁵ Syftet med regleringen är att det inte ska vara möjligt för en elev att få ett betyg som signalerar att eleven har godtagbara kunskaper i ett ämne utan att denne behärskar de säkerhetsrutiner som krävs. Detta gäller t.ex. vid svetsning, elinstallation eller andra arbeten som får ödesdiga konsekvenser om de inte utförs korrekt liksom att följa myndigheters föreskrifter t.ex. vid kemikaliehantering. Vi föreslår därför att en elev inte ska kunna kompensera bristande kunskap om säkerhet med mycket god förtrogenhet i yrkesutövandet för betyg över 4 som signalerar godtagbara kunskaper.

9.4 Konsekvenser och följdändringar av en ny betygsskala och nya betygskriterier

9.4.1 Konsekvenser för stödsystemet

Av dagens bestämmelser om stöd i skollagen framgår att en elev som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika betygskriterierna eller kriterier för bedömning av kunskaper som gäller ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Samtidigt ska elever som lätt uppfyller de betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.²⁶ Vidare framgår att en elev skyndsamt ska ges stöd i form av extra anpassningar om det inom ramen för undervisningen, genom användning av ett nationellt kartläggningsmaterial eller ett nationellt bedömningsstöd, resultatet på ett nationellt prov eller uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att eleven inte kommer att uppfylla de betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas.²⁷

²⁵ 15 kap. 26 §, 18 kap. 25 § och 20 kap. 38 § skollagen.

²⁶ 3 kap. 2 § skollagen.

²⁷ 3 kap. 5 § skollagen.

Om de extra anpassningarna inte är, eller bedöms vara, tillräckliga för att eleven ska kunna uppfylla de betygskriterier som minst ska uppfyllas ska elevens behov av särskilt stöd utredas.²⁸ Om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd ska han eller hon ges sådant stöd och ett åtgärdsprogram ska utarbetas för eleven.²⁹ För en elev i grundskolan, anpassade grundskolan, specialskolan och sameskolan ska det särskilda stödet ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att uppfylla de betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas.³⁰ Det är även i framtiden rimligt att elevers behov av stöd uppmärksammas på liknande sätt om inte ett helt nytt stödsystem föreslås.³¹

Dagens regelverk har den praktiska konsekvensen att en elev som riskerar att inte nå betygskriterierna för betyget E ska ges stöd. Det allra mest uppenbara fallet för stöd är om en elev har svårigheter inom de mest väsentliga delarna av ett ämne, t.ex. läsförmåga i svenska eller att kunna beskriva och förklara enkla sakförhållanden i samhällskunskap. Den skarpa godkäntgränsen innebär dock att eleverna även ska ges stöd om eleverna riskerar att inte uppfylla mindre delar av ett ämnes betygskriterier såsom ”eleven för utifrån givna exempel enkla resonemang om några aspekter av språk och språkbruk i Sverige och Norden”, vilket framgår av betygskriterierna i årskurs 9 i grundskolan i ämnet svenska. Det innebär att eleven enligt dagens regelverk ska ges extra anpassning eller särskilt stöd i språkbruk i Norden oaktat hur väl eleven presterar i övriga delar av ämnet.

Bedömningen av en elevs behov av stöd ställs i relation till om en elev förväntas uppfylla kriterier för bedömning av kunskaper i årskurs 1 och 3 i grundskolan och 1 och 4 i specialskolan samt betygskriterier i årskurs 6 eller 9 i grundskolan respektive 7 och 10 i specialskolan. Det innebär att bedömningen i mellanstadiet och högstadiet är en typ av prognos om eleven kommer att kunna ges ett godkänt betyg eller inte, utifrån mål som är relativt långt från den undervisning som eleverna får i årskurs 4 eller 7. Ett väl belagt problem är att stöd ofta sätts in sent, dvs. i slutet av stadierna.³² Detta skulle delvis kunna förklaras av det faktum att bedömningen av elevens

²⁸ 3 kap. 7 §§ skollagen.

²⁹ 3 kap. 9 § skollagen.

³⁰ 3 kap. 10 § skollagen.

³¹ Se avsnitt 9.5.2.

³² Skolverket (2024ä).

behov av stöd bygger på betygskriterier som reglerar vad eleven ska kunna för ett visst betyg i slutet av stadiet, eftersom det viktiga är att i slutet av stadiet uppvisa hög måluppfyllelse i form av många elever som når godkänt. Betygens olikvärdighet slår dock igenom även på bedömningen av om en elev är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd, vilket blir tydligt beträffande olikvärdigheten kring dagens godkäntgräns. Denna olikvärdighet påverkar därmed även elevernas tillgång till stöd. Skolverket har även pekat på svårigheter och brister i befintligt regelverk:

Det är också viktigt att notera att själva bestämmelserna om extra anpassningar och särskilt stöd många gånger inte tycks fungera enligt intentionerna. Skolinspektionen beskriver i sin redovisning av regeringsuppdraget om extra anpassningar och särskilt stöd hur gränsen mellan de olika stödinsatserna uppfattas som otydlig.³³

Det ingår inte i vårt direktiv att föreslå ändringar i regleringen kring stöd eller lovskola. Våra förslag får dock konsekvenser för delar av skolväsendet såsom stödsystemet och lovskolan, vilket innebär att denna reglering måste anpassas till våra övriga förslag.

Förslagen om en betygsskala som saknar en skarp godkäntgräns och förslaget om nya betygskriterier innebär att det inte längre kommer att finnas betygskriterier som minst ska *uppfyllas*. Detta får konsekvenser för stödsystemet samt för mottagande i anpassade grundskolan, placering i resursskola, rätten att slutföra utbildningen efter skolpliktens upphörande samt för lovskolan. Dessa bestämmelser utgår i dag från en bedömning av om en elev har uppfyllt de betygskriterier eller kriterier för bedömning som minst ska uppfyllas. De behöver därför anpassas till de förslag som vi lägger. Utifrån att vårt uppdrag inte är att föreslå ett nytt stödsystem lägger vi enbart förslag på hur konsekvenserna av våra förslag ska hanteras. Stödsystemet i sin helhet utreds i *Utredningen om en förbättrad elevhälsa* (U 2024:01). De förslag som kommer att presenteras av *Läroplansutredningen* (U 2023:09) kommer också att få konsekvenser för stödsystemet. Detta gör att våra förslag primärt handlar om att hantera de direkta konsekvenserna av en förändrad betygssättningsprincip, ny betygsskala och nya betygskriterier, trots de brister vi ser med dagens stödsystem, se vidare diskussion i avsnitt 9.5.2.

³³ Skolverket (2024ä).

9.4.2 Extra anpassningar och särskilt stöd

Förslag: Skollagens övergripande målsättning om stöd för att motverka konsekvenser av en funktionsnedsättning ska utgå från om eleven har svårt att tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll.

En elevs rätt till ledning och stimulans ska utgå från en bedömning av om eleven lätt tillgodogör sig kunskaper motsvarande betygskriteriet godtagbara kunskaper.

Bedömningen av om en elev ska ges stöd i form av extra anpassningar, eller om en elevs behov av särskilt stöd ska utredas, ska för de årskurser där betyg sätts utgå ifrån en bedömning av om det kan befaras att en elev inte kommer att tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper. Det särskilda stödet för en elev i grundskolan, anpassade grundskolan och sameskolan ska utformas på ett sådant sätt att eleven ska ha möjlighet att tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper.

Nationella prov i grundskolans årskurs 9 och specialskolans årskurs 10 ersätts av nationella slutprov. Det finns därmed inte längre prov som kan utgöra grund för bedömning av om en elev i årskurs 7–9 i grundskolan och årskurs 8–10 i specialskolan är i behov av extra anpassningar eller för utredning av en elevs behov av särskilt stöd.

Bestämmelser som ändras

Vi föreslår ändringar som innebär att bestämmelserna om rätt till stöd, extra anpassningar och särskilt stöd anpassas till övriga förslag. Regleringen i 3 kap. skollagen om övergripande rätt till stöd, extra anpassningar och särskilt stöd föreslås därmed i stället utgå från en bedömning av om en elev kan tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syften och centrala innehåll. Gällande den övergripande målsättningen i 3 kap. 2 § andra stycket, som nu utgår från en bedömning om elever har svårt att uppfylla de olika betygskriterier eller kriterier för bedömning som gäller, föreslås i stället att bedömningen ska utgå från om eleven har svårt att tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll. Ändringen

innebär att en elev som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att tillgodogöra sig kunskaper på samma sätt som i dag ska ges stöd för att motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Det innebär ingen skillnad mot regleringen i 3 kap. 2 § andra stycket i dag på så sätt att det även fortsatt inte ska finnas utrymme att begränsa stödet till vad som är tillräckligt för att eleven ska nå en lägsta godtagbar kunskapsnivå.³⁴

Gällande de bestämmelser som i dag hänvisar till betygskriterier som minst ska uppfyllas, dvs. bestämmelserna om extra anpassningar och särskilt stöd, föreslås dock att det fortsatt ska vara kopplat till en kunskapsnivå som lägst ska nås. Samma sak gäller regleringen rörande rätt till ledning och stimulans för elever som lätt uppfyller de betygskriterier som minst ska uppfyllas. Vi föreslår i stället att ledning och stimulans ska ges till elever som lätt tillgodogör sig kunskaper motsvarande betygskriteriet godtagbara kunskaper.

Ändringen av regleringen om stöd i form av extra anpassningar innebär att stöd i form av extra anpassningar ska ges om det befaras att eleven inte kommer att tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper. På samma sätt föreslår vi en ändring av regleringen i skollagen som rör utformningen av särskilt stöd. Även denna reglering utgår i dag från att eleven ska ges en möjlighet att uppfylla de betygskriterier som minst ska uppfyllas. Vi föreslår att stödet i stället ska ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha en möjlighet att tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper.

Genom att ändra regleringen på detta sätt baseras behovet av stöd fortsatt på en bedömning av om en elev kommer att kunna uppnå en nivå av kunskaper som ligger på en för samhället godtagbar nivå.

Förslag till ändringar avser dock endast årskurser där betyg sätts. I årskurs 1–3 görs bedömningen av elevers behov av stöd i form av extra anpassningar och särskilt stöd utifrån beskrivna kriterier som tidigare. Våra förslag påverkar därmed inte regleringen rörande uppfyllande av kriterier för bedömning. Vi har inte utrett frågan om kriterier för godtagbara kunskaper, utan gör enbart nödvändiga konsekvensändringar. *Läroplansutredningen* ser över läroplanernas

³⁴ Gällande regeringens motivering till nuvarande reglering i 3 kap. 2 § skollagen, se prop. 2013/14:148, s. 28.

struktur och utreder därmed även hur bedömningar ska genomföras i lågstadiet. Förslag till ändring i 3 kap. 2 § skollagen innebär dock att även skrivningen rörande kriterier för bedömning av kunskaper tas bort ur just denna bestämmelse. Denna ändring syftar inte till att ändra något i sak utan är en justering utifrån att även ämnen i de årskurser där betyg inte sätts har syften och centrala innehåll. En övergripande målsättning kan även för dessa årskurser utgå från att elever ska kunna tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnens syften och centrala innehåll.

Bedömningen av om en elev är i behov av stöd i form av extra anpassningar eller särskilt stöd

Våra förslag innebär att det inte längre kommer att finnas en skarp, icke-kompensatorisk regel för att få godkänt. För samtliga betygssteg ska det göras en sammantagen bedömning vid betygssättningen. Förslaget om nya betygsriterier innebär vidare att det inte längre finns betygsriterier som ska uppfyllas för att ett visst betyg ska kunna sättas. Förslagen om en ny betygsskala, nya betygsriterier och en sammantagen bedömning över hela betygsskalan innebär att regleringen om extra anpassningar och särskilt stöd inte längre kan utgå från en bedömning om en elev riskerar att inte kunna uppfylla de betygsriterier som minst ska uppfyllas. Betygsriterierna kommer enbart att utgöras av beskrivningar av betygsskalans steg. Detta innebär att den egentliga bedömningen vid betygssättningen eller av en elevs behov av stöd baseras på om eleven har tillgodogjort sig kunskaper utifrån ämnets syfte och centrala innehåll på en godtagbar nivå.

Den sammantagna bedömningsprincipen som tillämpas vid betygssättningen och därmed vid bedömningen av en elevs kunskapsnivå i ett ämne innebär att svagare prestationer inom en del av ämnet kan kompenseras av starkare prestationer inom en annan del av ämnet. Om en elevs kunskaper sammantaget bedöms att på sikt kunna motsvara godtagbara kunskaper kan det innebära att eleven har något lägre kunskapsnivå inom vissa innehållsområden. Kompensationen handlar dock inte om att bortse från delar av ett ämnens syfte och centrala innehåll, i stället handlar det om att elevens prestationer kan vara mer eller mindre starka. Det handlar heller inte om att elever kan ha svaga prestationer i bärande delar av ett ämne, t.ex. elevens förmåga att skriva texter i svenska. Exempelvis skulle en

elev kunna ha något svagare kunskaper och färdigheter i ovan nämnda språkbruk i Norden, men ändå kunna bedömas att på sikt kunna nå minst godtagbara kunskaper om eleven kompenserar det med goda kunskaper inom t.ex. skriftliga färdigheter i svenska. En elev kan även fortsatt behöva ledning och stimulans för att nå längre i sin kunskapsutveckling, men det blir i förekommande fall inte en fråga om extra anpassningar eller särskilt stöd.

Sett enbart till förändringen om en sammantagen bedömning vid bedömning av en elevs kunskapsnivå i ett ämne skulle det kunna innebära att extra anpassningar och särskilt stöd ges i färre fall än tidigare. Själva ändringen av bestämmelserna om extra anpassningar och särskilt stöd innebär därmed en försvagning av elevens rätt till stöd. Förändring av betygskriterierna innebär dock en explicit koppling till ett ämnes syfte och centrala innehåll. När läraren bedömer om elevens kunskaper ligger på en godtagbar nivå behöver den bedömningen utgå från hur väl eleven har tillgodogjort sig undervisningen utifrån ämnets syfte och centrala innehåll och om kunskaperna är på en godtagbar nivå i förhållande till dessa. I praktiken innebär det att bedömningen av en elevs behov av stöd ska göras utifrån betygskriterierna i relation till ämnets syfte och centrala innehåll, vilka är mer detaljerade än dagens betygskriterier. Därmed blir förslaget om en sammantagen bedömning en rimlig princip i det föreslagna betygssystemet och innebär att inte varje innehållslig detalj i ämnets syfte och centrala innehåll ska bli föremål för eventuella stödinsatser i form av extra anpassningar eller särskilt stöd, utan mer kopplas till om elever har svårigheter att tillgodogöra sig väsentliga delar av ämnet.

Samtliga elever som har skolsvårigheter behöver och ska ges stöd.³⁵ På sikt, och om ändringar av läroplanerna genomförs enligt *Läroplansutredningens* förslag, kan det övervägas om stödregelverket ska anpassas så att bedömningen av när stöd ska sättas in görs i relation till sådana kunskaper och färdigheter som är av större vikt för den fortsatta inläringen, snarare än betygskriterier som minst ska uppfyllas, vilket är fallet i dagens system. I den obligatoriska skolan kan stödet särskilt behöva fokuseras till lägre årskurser och mål och innehåll som rör svenska och matematik. Ytterligare åtgärder kopplat till ett annat stödssystem diskuteras i avsnitt 9.5.2.

³⁵ Vi har samrått med *Utredningen om en förbättrad elevhälsa* (U 2024:01) som bl.a. har i uppdrag att se över bestämmelserna om extra anpassningar och särskilt stöd och vi bedömer att förslagen kommer att kunna genomföras tillsammans.

Kartläggningsmaterial, nationella bedömningsstöd och provs roll vid bedömningen av elevers behov av stöd

De nationella proven i årskurs 9 i grundskolan respektive årskurs 10 i specialskolan och på gymnasial nivå kommer enligt vårt förslag att utgå och ersättas av nationella slutprov. De nationella slutproven kommer inte att kunna användas som underlag vid bedömningen av om en elev är i behov av stöd, eftersom skolan inte längre kommer att få tillgång till enskilda elevers provresultat. De nationella slutproven i årskurs 9 respektive 10 och i gymnasieskolan kommer heller inte att ha till syfte att kunna användas för sådana bedömningar.

Vårt förslag berör även de nationella proven i årskurs 6 då inte heller dessa ska beaktas vid betygssättningen. Vi bedömer dock att syftena med de nationella proven i årskurs 6 i stället kan utformas och användas som stöd för bedömning av elevers kunskaper. Gällande nationella bedömningsstöd samt nationella prov i årskurs 3 föreslås ingen ändring. Dessa kommer fortsatt att kunna användas för bedömning av en elevs behov av stöd.

9.4.3 Mottagande i anpassade grundskolan och anpassade gymnasieskolan, placering i resursskola, skolpliktens upphörande i förtid, rätten att slutföra grundskolan efter skolpliktens upphörande och lovskolan

Förslag: Bedömningarna inför mottagande i anpassade grundskolan och anpassade gymnasieskolan eller placering i resursskola ska inte längre utgå från uppfyllande av betygskriterier. Vid mottagande till anpassade grundskolan och anpassade gymnasieskolan ska bedömningen i stället utgå från om barnet eller ungdomen har förutsättningar att tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper.

Inför beslut om placering vid resursskola ska kommunen, eller huvudmannen om det rör en fristående skola, bedöma om det stöd som resursskolan erbjuder är sådant stöd som eleven är i behov av för att kunna tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper eller för att eleven ska undvika svårigheter i skolsituationen.

Förslag: Om en elev före skolpliktens upphörande enligt 7 kap. 12 eller 13 §§ skollagen tillgodogör sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper för den skolform där eleven fullgör sin skolplikt ska skolplikten kunna upphöra.

En elev ska ha rätt att efter skolpliktens upphörande slutföra utbildningen om eleven inte har tillgodogjort sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper.

Förslag: För en nyanländ elev som ska få studiehandledning på sitt modersmål ska studiehandledningen syfta till att ge eleven förutsättningar att tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper eller ge eleven förutsättningar att uppfylla de kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas.

Förslag: Erbjudande om lovskola ska ges till elever i årskurs 8 och 9 som riskerar att inte tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper och som därmed riskerar att inte uppnå behörighet till ett nationellt program i gymnasieskolan. Lovskola ska inte längre erbjudas till elever som avslutat årskurs 9 utan endast till elever som fortfarande går i skolan.

Mottagande i anpassad grundskola, placering i resursskola, tidigare upphörande av skolplikten, rätt att slutföra grundskolan efter skolpliktens upphörande samt studiehandledning för en nyanländ elev

Av dagens bestämmelser om mottagande till den anpassade grundskolan framgår att barn som på grund av att de har en intellektuell funktionsnedsättning inte bedöms ha förutsättningar att uppfylla sådana betygskriterier eller kriterier för bedömning som gäller för grundskolan och minst ska uppfyllas, ska tas emot i anpassade grundskolan.³⁶ På samma sätt framgår det att målgruppen för utbildningen i den anpassade gymnasieskolan är ungdomar som på grund av en intellektuell funktionsnedsättning inte bedöms ha förutsättningar att uppfylla sådana betygskriterier som minst ska uppfyllas.³⁷

³⁶ 7 kap. 5 § skollagen.

³⁷ 18 kap. 4 § skollagen.

För placering i resursskola gäller på samma sätt att kommunen eller huvudmannen ska bedöma om en elev är i behov av sådant särskilt stöd som resursskolan erbjuder för att eleven ska kunna uppfylla de betygs-kriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas.³⁸

Vårt förslag innebär att det inte längre kommer att finnas betygs-kriterier att uppfylla. Därför behöver dessa bestämmelser ändras och anpassas till våra övriga förslag. Den ändring vi föreslår innebär att bedömningen ska utgå från om en elev bedöms kunna tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygs-kriteriet godtagbara kunskaper. Detta innebär att bedömningen även fortsatt utgår från barnets eller ungdomens möjligheter att nå en nivå på kunskaper som motsvarar en för samhället godtagbar nivå.

På samma sätt föreslås att tidigare upphörande av skolplikten och en elevs rätt att slutföra utbildningen efter skolpliktens upphörande ska utgå från om en elev tillgodogjort sig kunskaper som minst motsvarar betygs-kriteriet godtagbara kunskaper. Även om det enligt vårt förslag kommer att finnas betygssteg även under godtagbar kunskapsnivå är det rimligt att en elev som inte tillgodogjort sig tillräckliga kunskaper för denna nivå och därmed riskerat att inte bli behörig till gymnasieskolan fortsatt ska ha möjlighet att slutföra utbildningen på samma sätt som i dag.

För en nyanländ elev ska studiehandledning på modersmålet syfta till att ge eleven förutsättningar att uppfylla de betygs-kriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas. Då vårt förslag innebär att det inte längre kommer att finnas betygs-kriterier att uppfylla föreslår vi att syftet med studiehandledningen anpassas till våra förslag och därmed i stället syftar till att eleven ska kunna tillgodogöra sig kunskaper motsvarande som lägst betygs-kriteriet godtagbara kunskaper.

Lovskola

En elev som avslutar årskurs 8 och som riskerar att i nästa årskurs inte uppfylla betygs-kriterierna för betyget E i ett eller flera ämnen och som därmed riskerar att inte uppnå behörighet till ett nationellt

³⁸ 10 kap. 31 a och 35 §§, 11 kap. 30 a och 33 §§ samt 15 kap. 33 § skollagen.

program i gymnasieskolan ska i dag erbjudas lovskola.³⁹ Vi bedömer att det fortsatt bör finnas en rätt till lovskola men föreslår att bestämmelsen ändras så att erbjudandet ska ges till de elever som riskerar att inte tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper. Detta eftersom en elev som i ett eller fler ämnen inte tillgodogör sig kunskaper på denna nivå även fortsatt kan komma att inte bli behörig till ett nationellt program.

Även elever i årskurs 9 ska erbjudas lovskola om de riskerar att inte tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper.⁴⁰ Vi föreslår dock att det inte längre ska erbjudas lovskola till elever som har avslutat årskurs 9. Detta eftersom meritvärden baserade på kalibrerade betygsvärden och nationella slutprovresultat medför att enskilda betyg inte kan bytas ut efter det att en elev avslutat grundskolan. Det innebär att ett nytt betyg efter genomgången lovskola efter att eleven avslutat årskurs 9 inte kan ingå i elevens kalibrerade betygsvärde och därmed inte i elevens meritvärde.

9.4.4 Konsekvenser för ämnesbetyg och rätten att gå om en nivå i ett ämne i gymnasieskolan

Förslag: När ett betyg på skalan 1–10 sätts på en högre nivå i ett ämne med flera nivåer ska betyget anses omfatta lägre nivåer i ämnet och ersätta betyg som har satts på sådana nivåer.

För en elev som efter avslutad nivå i ett ämne eller ett genomfört gymnasiearbete i gymnasieskolan eller anpassade gymnasieskolan har fått lägst betyget 4 är huvudmannen inte skyldig att erbjuda ytterligare utbildning av samma slag om inte annat följer av föreskrifter.

En elev som har fått betygen 1–3 har rätt att läsa den aktuella nivån på nytt en gång. Har eleven slutfört samma nivå i ett ämne två gånger och inte fått ett betyg 1–3 kan eleven få läsa om nivån ytterligare en gång om det finns särskilda skäl för det.

En elev som har fått låga betyg, 1–3, i ett stort antal ämnen under ett läsår får, om det finns särskilda skäl, på nytt läsa sådana nivåer i ämnen som eleven har fått betyget 4 och högre på.

³⁹ 10 kap. 23 a § skollagen.

⁴⁰ 10 kap. 23 b § skollagen.

En elev som har bytt studieväg får, om det finns särskilda skäl, läsa nivåer i ämnen som eleven har fått betyget 4 och högre på.

En elev som inte har fått betyget 4 på gymnasiearbetet eller gymnasiearbetet i anpassad gymnasieskola har rätt att göra om arbetet en gång.

Bestämmelserna om hur betyg på olika nivåer i ett ämne förhåller sig till varandra innebär att ett godkänt betyg som är satt på en högre nivå i ett ämne med flera nivåer ska anses omfatta lägre nivåer i ämnet och därmed ersätta betyg som satts på sådana nivåer.⁴¹ Detta gäller endast de betyg som i dagens system betecknas som godkända betyg. Det innebär att betyg på en högre nivå i form av icke godkänt inte ska ersätta betyg på lägre nivåer. I dessa fall får eleverna behålla det godkända betyget på den lägre nivån.⁴²

Betygsskalan 1–10 innebär att det inte längre finns en skarp gräns för godkänt. Vi föreslår därmed att när ett betyg mellan 1–10 sätts på en högre nivå i ett ämne med flera nivåer ska betyget på den högre nivån omfatta lägre nivåer i ämnet och ersätta betyg som har satts på sådana nivåer. Detta även om betyget på den högre nivån är lägre än 4. Det är en konsekvens av att den skarpa godkäntgränsen tas bort och att även låga betyg kan användas för att ta ut en gymnasieexamen.⁴³ En elev kan dock inte ha för många allt för låga betyg med sig för att få en examen eller för att bli behörig till högre utbildning. Regelverket konsekvensändras alltså enbart och om det visar sig att det skapar incitament att i onödan gå om nivåer i ämnen eller genomgå prövning för betyg får detta ses över av en framtida utredning.

I dag innebär regleringen i skollagen att en huvudman inte är skyldig att erbjuda ytterligare utbildning av samma slag till en elev som efter avslutad nivå i ett ämne eller efter ett genomfört gymnasiearbete har fått lägst betyget E, om inte annat framgår av föreskrifter.⁴⁴ Denna reglering föreslås ändras på så sätt att huvudmannens skyldighet att erbjuda ytterligare utbildning av samma slag kopplas till om en elev fått som lägst betyget 4. Detta är en konsekvens av den föreslagna betygsskalan 1–10 där betyget 4 motsvarar kunskaper på en godtagbar nivå.

⁴¹ 15 kap. 22 § skollagen.

⁴² Se prop. 2021/22:36.

⁴³ Kapitel 15.

⁴⁴ Se 16 kap. 24 § och 19 kap. 25 § skollagen.

För grundläggande och särskild behörighet kommer det fortsatt att krävas att en sökande har betyget 4 eller högre på vissa nivåer i ämnen. Därför anser vi att det är rimligt att en elev ska ha möjlighet att gå om nivåer i ämnen där den har fått ett lågt betyg 1–3. Det handlar även om att eleverna ska ha förutsättningar att tillgodogöra sig den fortsatta utbildningen. Vi föreslår även att en elev i gymnasieskolan ska kunna genomgå provning för betyg på en nivå i ett ämne som ingår i elevens studieväg och där eleven inte har fått betyg 4 eller högre sedan tidigare.⁴⁵

Vi föreslår vidare att eleven även med den föreslagna nya betygsskalan ska ha rätt att läsa om en nivå i ett ämne som eleven fått betyget 1–3 på samt ha en möjlighet att efter att ha läst nivån två gånger utan att nå ett högre betyg än 3 att på nytt läsa nivån om särskilda skäl föreligger.⁴⁶ Vi föreslår att motsvarande ändring görs gällande en elevs möjlighet att läsa om ämnen som eleven fått ett godkänt betyg i. En elev som har betygen 1–3 i en stor andel av ämnena under ett läsår föreslås därmed få möjlighet att läsa om nivåer i ämnen som eleven fått betyget 4 eller högre på.⁴⁷

En elev kan även byta studieväg och börja om. Vi föreslår på motsvarande sätt som i dag att en elev som bytt studieväg ska ha möjlighet att på nytt läsa nivåer i ämnen som eleven tidigare fått betyget 4 eller högre på. Även i det här fallet är det en möjlighet som eleven har i dagsläget och vi gör ingen annan bedömning än att den möjligheten bör kvarstå. Detsamma gäller möjligheten att göra om gymnasiearbetet eller gymnasiearbetet i anpassad gymnasieskolan som vi föreslår att en elev ska ha rätt att göra om en gång om den inte har fått betyget 4.⁴⁸

En elev som går ett nationellt program i gymnasieskolan men får många låga betyg kan vara betjänt av att byta studieväg till en yrkesutbildning om 1 900 poäng om sådana införs. Det kan vara förtjänstfullt för eleven att kunna läsa en yrkesutbildning som eleven har bättre förutsättningar att fullfölja för att kunna etablera sig på arbetsmarknaden.

⁴⁵ Kapitel 14.

⁴⁶ Se 9 kap. 1 § 1 st gymnasieförordningen för nuvarande reglering.

⁴⁷ Se 9 kap. 1 § 3 st gymnasieförordningen för nuvarande reglering.

⁴⁸ Se 9 kap. 1 § 2 st gymnasieförordningen för nuvarande reglering.

9.4.5 Konsekvenser för betygssättning av gymnasiearbetet och komvuxarbetet

Förslag: Gymnasiearbetet och komvuxarbetet ska betygssättas med betygen 1–4.

En elev som inte klarar av sitt gymnasiearbete eller komvuxarbete med betyget 4 första gången kan genomföra det på nytt en gång.

Gymnasiearbetet betygssätts i dagsläget enbart med E eller F. Vår betygsskala saknar skarp godkänthetsgräns och därför behöver kravet justeras. Att eleven har genomfört gymnasiearbetet med ett godtagbart resultat bör rimligen kunna anses vara betyget 4. En elev som har genomfört ett gymnasiearbete, men utan att det är på en godtagbar nivå kan ges betygen 1–3. Detta är en översättning av nuvarande bestämmelse för gymnasiearbetet som enbart kan få betygen E eller F. Betygen 5–10 används inte, på motsvarande sätt som A–D inte används i nu gällande betygsskala. Betyget på gymnasiearbetet kommer fortsatt endast ha betydelse för utfärdande av gymnasieexamen. Gymnasiearbetet kommer inte att ingå vid beräkning av elevens meritvärde.⁴⁹

Grunden för den föreslagna betygsskalan är att kunskaper går att skilja i flera steg. Ett gymnasiearbete bör kunna vara bättre eller sämre. Betyget 4 innebär att eleven har klarat av det helt och hållet. Även ett lågt betyg kan räknas vid examen och signalerar då att eleven har genomfört gymnasiearbetet, men resultatet hade olika brister. I våra förslag är examenskraven konstruerade som ett sammanvägt medelvärde där eleven ska ha ett snitt på 4 i 2 250 poäng. Det innebär att det även för gymnasiearbetet ska vara möjligt att kunna använda sig av viss kompensation för examen, därav betygen 2–3 och inte enbart 1 eller 4. Det ska med andra ord även här vara möjligt att tillgodoräkna sig låga betyg för en examen. Om eleven får ett lågt betyg kan eleven genomföra gymnasiearbetet på nytt en gång.

⁴⁹ Se avsnitt 11.2.

9.5 Andra förslag som har utretts

9.5.1 En betygsskala med fler eller färre skalsteg

Vi har övervägt möjligheten att göra större och mindre förändringar av betygsskalan, exempelvis genom att tillämpa en 1–20-skala eller att enbart ändra vilket numeriskt värde som ges ett visst betyg på dagens skala A–F.

Det förstnämnda förslaget, att tillämpa en 1–20-skala, är utifrån statistisk mätsäkerhet bättre än en skala 1–10. I samråd med expertgruppen och andra aktörer har dock andra nackdelar med 20 skalsteg identifierats. Det har uppfattats innebära större förändringar för elever och lärare, eftersom det upplevs svårt att skilja betygsnivåer åt om de blir alltför många. Vidare bedöms det extra svårt att motivera betyg på en skala 1–20 i de årskurser och skolformer där betygen inte används för antagning och urval och där det således inte fyller någon funktion att sprida ut elever över en vidare skala.

Meritvärdeskalibreringsmodellen bygger på ett samlat betygsvärde som baseras på elevens samtliga betyg. Detta minskar risken för avrundningsfel och skillnaden mellan 20 och 10 skalsteg är därför liten. Vi vill betona att betydelsen, i statistik- och likvärdighetshänseende, av fler skalsteg än 10 är större om en direktstyrningsmodell skulle tillämpas,⁵⁰ eftersom lärarna då kalibrerar enskilda betyg. Många skalsteg medför möjlighet att göra finjusteringar, vilket gör att kalibreringen kan spridas på fler elever och därigenom bli mer rättvisande.

Det andra förslaget till betygsskala som har utretts är att A–F ersätts, alternativt får numeriska ekvivalenter, av siffror mellan 6 och 1. En sådan förändring tillsammans med att en sammantagen bedömning införs även för betyget E, eliminerar den nuvarande asymmetrin i betygsskalan, vilken står i vägen för användning av nationella provresultat i syfte att öka likvärdigheten i betyg eller meritvärden.

Det har dock visat sig finnas nackdelar med detta förslag. Den viktigaste nackdelen är att det saknas betygssteg för differentiering av kunskaper under godtagbar nivå. För det andra kan vi visa att allt annat lika kommer likvärdigheten att förbättras enbart genom en mer fingradig betygsskala, oaktat vilken betygsmodell som används för att kalibrera betyg eller meritvärden.⁵¹ För det tredje innebär dagens betygsskala, även om den ges andra siffervärden, att det finns tydliga

⁵⁰ Se avsnitt 8.4.2.

⁵¹ Bilaga 3.

golv- och takeffekter, dvs. många elever ges det högsta respektive lägsta betyget. Problemet med det, när betygen används för urval, är att två elever som ges betyget A i själva verket kan ha väldigt olika nivå på sina kunskaper.⁵² Det skapar en orättvisa vid antagning till nästa utbildningsnivå och hämmar kunskapsinhämtning bland de bästa eleverna.

Vi har också övervägt att utgå från dagens betygsskala men att, liksom SOU 2020:43, rekommendera en större differentiering under E-gränsen genom att införa betyget Fx. Betygens siffervärden skulle i så fall kunna ges 7 för A, 1 för F och 2 för Fx. Detta skulle i viss mån reducera golveffekten för de underkända betygen. Den skarpa, icke-kompensatoriska regeln är dock problematisk, vilket inte löses med den konstruktionen.⁵³

9.5.2 En betygsskala utan godtagbara kunskaper

Huvudanledningen till att ta bort underkänt från betygsskalan på det sätt som vi föreslår är att det får negativa konsekvenser för elevernas motivation och fortsatta studiemöjligheter om enskilda betygssteg knyts till skarpa behörighetskrav. Med vårt förslag till betygsskala kan alla kunskaper betygssättas.

Vi har dock övervägt ytterligare ändringar av betygsskalan så att det inte finns något specifikt betygssteg i skalan som signalerar *godtagbar* nivå. Ett alternativ skulle kunna vara följande skalsteg:

- 1–3 låga kunskaper
- 4–5
- 6–7
- 8–9
- 10 utmärkta kunskaper

Vi har dock landat i att det riskerar att bli en kosmetisk förändring såvida inte också resultatstyrningen i systemet som helhet förändras. En kosmetisk förändring bedöms resultera i frustration hos lärarkår och andra intressenter och vi vill betona att viktiga aspekter att ta hänsyn till vid förändringar som dessa är legitimitet, mottagarkapa-

⁵² Jfr resonemangen i Ofqual (2017) och avsnitt 7.3.4.

⁵³ Kapitel 7 och bilagorna 7 och 8.

citet och reformkapacitet. Det vi föreslår uppfattas redan som långtgående i lärarkåren som är van vid betygskriterier och målstyrning. Därför kommer förslagen som vi och andra parallellt pågående utredningar såsom *Läroplansutredningen* och *Utredningen om en förstärkt elevhälsa* att behöva förankras på djupet.⁵⁴ Mer ingripande förändringar bedöms kräva att flera andra delar av skolsystemet och skolförfattningarna ändras.

Att ta bort operationaliseringen av betygssteget 4 som godtagbara kunskaper skulle framför allt påverka resultatstyrningen. I vårt förslag ska eleven ges stöd om den brister i måluppfyllelse (<4). På systemnivå följs resultaten upp med avseende på detta och en rad andra system bygger på en bedömning av om eleven uppfyller de betygskriterier som minst ska uppnås. Förändringen (från E till 4) påverkar inte stödsystemet i någon större utsträckning. Någonstans i systemet behöver det finnas någonting som indikerar att eleverna ska ges stöd, annars riskerar huvudmännen att minska på stödet. Om gränsvärden för när stöd ska sättas in togs bort helt och hållet ur regleringarna (skollagen etc.) skulle det innebära ett systemskifte för hela resultatstyrningsmodellen. Den logiska konsekvensen är att införa en strikt regel- och resursstyrning. Det skulle kräva fler och detaljerade regleringar (timplan, undervisningsskyldighet, undervisningsinnehåll och extra undervisningstimmar behöver då regleras) och eventuellt behöva finansieras av staten ungefär såsom det gjordes under Skolöverstyrelsens tid innan mål- och resultatstyrningen infördes. Skolornas uppdrag blir att identifiera elever i behov av stöd och stödja dem så långt resurserna räcker, när resurserna är slut får eleverna de betyg de får.

För att genomföra dessa mer långtgående förändringar krävs en vidareutveckling av den modell som *Läroplansutredningen* och vi föreslår. Det är inte omöjligt, snarare ligger en sådan utveckling i tangentens riktning. Att ta bort kriterierna (benämningen av betygssteget 4 som godtagbara kunskaper) är ett pennstreck, men behöver följas av en betydligt mer genomgripande förändring av stödsystemet. Betänkandet *Utredningen om ökat statligt ansvar för skolan* och betänkandet *Förstärkningsundervisning i skolan – En försöksverksamhet för fler behöriga elever* presenterar modeller för att gå i den riktningen.⁵⁵

⁵⁴ U 2023:09 respektive U 2024:01.

⁵⁵ SOU 2022:53 och SOU 2024:94.

Det är mer logiskt att grunden för stödsystemet är att stödet kopplas till vad det är meningen att eleverna ska lära sig, snarare än till uppfyllandet av betygskriterier (indirekt till betyg). Resultatstyrning där särskilt stöd och behörigheter är kopplat till en viss betygsgräns, oaktat om det är godkänt, godtagbara kunskaper eller betyget 4, riskerar dels att skapa betygsinflation, dels att stöd till elever ges sent. I båda fallen kan det handla om att skolan strävar efter att uppvisa ett gott resultat. Detta adresserades i betänkandet *Bygga, bedöma, betygssätta*:

Det finns baksidor av att använda betyg som ett kvalitetsmått och att tala om vikten av ”hög måluppfyllelse” eftersom det riskerar att leda till betygsinflation. Fokus flyttas från att bedriva en god undervisning för alla elever till att sätta högre och högre betyg.⁵⁶

Sena insatser, dvs. att stöd sätts in i slutet av grundskolan snarare än i början av den, är ett problem som belyses av Skolverket i rapporten *Skolgången för elever med slutbetyget F*.⁵⁷ Även detta kan ses som en konsekvens av att skolor fokuserar på att ge så många elever som möjligt godkända betyg i slutet av grundskolan i stället för att se till att eleverna ges det stöd de behöver när de behöver det. Det görs dels för att eleverna ska bli behöriga, dels för att uppvisa ett gott resultat. Den förstnämnda problematiken adresseras av våra förslag om att göra betygssättning och behörighetsregler mer kompensatoriska. Den andra problematiken har bedömts ligga utanför utredningens direktiv. Vår bedömning är dock att det är av yttersta vikt att det på sikt konstrueras ett stödsystem som garanterar stöd för elever tidigt under skolgången dvs. så snart skolsvårigheter identifieras.

Om regeringen vill gå vidare med en övergång från resultatstyrning till styrning av resurser bedömer vi dock att det krävs ytterligare statlig utredning. En sådan utredning skulle behöva ta fram beredningsunderlag för hur en modell för resurstilldelning för att säkerställa ett fungerande stöd- och uppföljningssystem kan fungera och anpassas för ett skolsystem som inte längre är resultatstyrt. Även andra regelverk berörs såsom mottagande i anpassade grundskolan, systematiskt kvalitetsarbete och behörighetsregler, gymnasieexamen, möjlighet att läsa om m.m. Förändringar i denna riktning, utan ett stödsystem

⁵⁶ SOU 2020:43.

⁵⁷ Skolverket (2024ä).

som är anpassat för en annan styrmodell, riskerar att innebära att elever i behov av stöd inte tillförsäkras det.

I grunden ställer vi oss positiva till förändringar i riktningen bort från godkäntgränsen och resultatstyrning med kopplingar till den, men det krävs ytterligare beredningsunderlag för så omfattande reformer, vilket inte har varit möjligt att ta fram inom ramen för den här utredningen.

9.5.3 Andra betygskriterier

Betygskriterier ska vara ett verktyg som stödjer lärarna vid deras betygssättning. De kan formuleras på olika sätt, vilket också har prövats av Skolverket under de senaste 30 åren. Dock har inget sätt att formulera kriterier visat sig tillräckligt för att uppnå den samstämmighet mellan lärarna om de olika betygsnivåerna som krävs för att uppnå nationell likvärdighet i betygen. Detta faktum, vilket konstaterades redan 1942 i Frits Wigforss betygsutredning, är en viktig grund för våra förslag.⁵⁸

Betygskriterier kan dels innehålla stöd för att tolka skalan, dels stöd för att peka ut vilka aspekter av elevernas kunskaper som ska betygssättas. I vårt förslag om betygskriterier föreslås de framför allt fylla funktionen att definiera skalan medan kunskapsinnehållet och vilka aspekter av ämnet som ska betygssättas bedöms ligga bättre i kurs- och ämnesplanernas syfte och centrala innehåll. Detta syftar bl.a. till att undvika risken att betygskriterierna blir en avprickningslista som styr undervisningen. Samtidigt behöver kurs- och ämnesplanerna ha ett innehåll och en progression i innehållet så att det finns en rimlig chans att veta vilka kunskaper och färdigheter som eleverna ska få utveckla och som så småningom ska ligga till grund för betygssättningen. Därav bedömningen att förtydliga mål och innehåll i kurs- och ämnesplanerna.

Ett alternativ skulle vara att i stället skriva om betygskriterierna så att de blir enklare både att tolka nivåmässigt och vilka aspekter som ska betygssättas. Vi har övervägt att gå den vägen, men konstruktionen av betygskriterier blir en mycket svår uppgift. Det gäller särskilt i kombination med ämnesbetygssystemet i gymnasieskolan där endast en uppsättning betygskriterier finns för hela ämnet. En modell

⁵⁸ SOU 1942:11.

där mål och innehåll styr betygssättningen och tolkningen av betygskriterierna är enklare att konstruera och minskar risken att betygskriterierna leder till baklängesstyrning av undervisningen. I synnerhet gäller det i kombination med en tiogradig betygsskala och kalibrerade meritvärden.

10 Förslag på betygsmodell för grundskolan

I detta kapitel beskrivs detaljerna i den modell som utgör vårt huvudförslag för grundskolans slutbetyg och antagning till gymnasieskolan. På liknande sätt presenterar vi därefter det alternativa förslaget för dessa skolformer. Vi redogör slutligen för andra förslag som utretts specifikt för grundskolan och specialskolan men som har avfärdats.

10.1 Huvudförslag: meritvärdeskalibrering

Modellen, som i huvudsak är gemensam för grundskola och gymnasieskola, beskrivs övergripande i kapitel 8 där även skälen för meritvärdeskalibrering som huvudförslag beskrivs. Specialskolan föreslås undantas från meritvärdeskalibrering.¹

Förslag: Det ska införas en ny modell för beräkning av det meritvärde som ska ligga till grund för antagning och urval till gymnasieskolan. Elevens meritvärde ska utgöras av två delar, ett kalibrerat betygsvärde och ett genomsnittligt provresultat.

Modellen bygger på en ny numerisk betygsskala 1–10 samt ett nytt provsystem bestående av nationella slutprov i fem ämnen vilka alla elever ska genomföra i slutet av årskurs 9 i grundskolan. Resultaten från proven ska användas både för att kalibrera elevers betygsvärden och som en egen komponent i meritvärdet.

Betygsvärdet ska utgöras av elevens betyg i 16 ämnen, vilka räknas samman till ett genomsnittligt betygsvärde.

¹ Kapitel 12.

Provresultatsdelen av meritvärdet ska utgöras av resultaten på de fem nationella slutproven och räknas samman till ett genomsnittligt provresultat.

Kalibreringen av betygsvärdena ska utgå ifrån skolenhetsnivå. Därmed behöver elevernas betygsvärden och provresultat räknas samman till ett genomsnittligt betygsvärde respektive ett genomsnittligt provresultat för hela skolenheten. Skolenhetens genomsnittliga betygsvärde och genomsnittliga provresultat ska jämföras och avvikelsen mellan dem utgör grunden för kalibreringen.

Elevens kalibrerade betygsvärde räknas sedan samman med elevens individuella provresultat till ett meritvärde.

Som vi har konstaterat i betänkandets inledande kapitel är betyg olikvärdiga både inom och mellan skolor. Olikvärdigheten mellan skolor hanteras i vårt förslag genom att kalibrering av betygsvärden görs på skolenhetsnivå. Betygsvärden kalibreras från resultat på oberoende nationella slutprov som bedömts centralt. På så sätt hanterar modellen olikvärdig betygssättning mellan skolenheter. Det påverkar dock inte likvärdigheten inom en skolenhet och därför behöver lärare som undervisar samma ämne vara samstämmiga i sin betygssättning inom skolenheten.²

Kalibreringen bedöms mest ändamålsenlig att göra gentemot skolenheten. Om betygsvärdena skulle kalibreras på t.ex. huvudmannanivå krävs att samtliga lärare som undervisar och sätter betyg i samma ämne gör detta samstämmigt. Möjligheterna för att samtliga lärare hos en huvudman ska samarbeta för att nå samstämmighet i betygsnivåerna är alltför begränsade och för en större huvudman i praktiken ogörligt. Det är möjligt att kalibrera betygsvärden för en mindre grupp, t.ex. på klassnivå, och på så vis försöka undvika behovet av samstämmig betygssättning mellan lärare som undervisar i samma ämnen inom en skolenhet. Den statistiska osäkerheten ökar dock ju mindre enhet kalibreringen görs mot, vilket gör det statistiskt känsligare att utgå från klassnivå.

Vi menar att det är rimligt att lärare som inom en skolenhet undervisar i samma ämne kan samarbeta för att nå samstämmighet kring betygsnivåerna, utan att behöva lägga ner en allt för stor arbetsinsats. De lärare utredningen har träffat har uttryckt olika förhoppningar om möjligheterna att nå lokal samstämmighet. På

² Kapitel 16.

några skolor pågår redan ett sådant samarbete med goda resultat, på andra skolor saknas tid för diskussioner kring bedömning och betygssättning.³

Betyg sätts av lärare

Vårt förslag innebär ingen förändring av vem som ska fatta beslut om betyg. Det lärarsatta betyget utgör grunden för elevens betygsvärde och därmed även meritvärdet. Lärare ska fortsatt sätta betyg baserat på egna betygsunderlag om elevernas kunskaper i förhållande till föreskrivna betygskriterier. De kommer dock inte längre att ha resultat från nationella prov till stöd för betygssättningen i de ämnen där prov ges.⁴ Det är möjligt att stödja lärares betygssättning genom att tillhandahålla bedömningsstöd. Sådant stöd behöver inte utformas som prov som elever ska genomföra utöver de nationella slutproven. Stödmaterialet kan i stället utformas som exempel på hur olika sorters underlag kan bedömas.

Betygen ska fungera som återkoppling till elever och vårdnadshavare men kommer inte längre att utgöra den enda grunden för meritvärdesberäkning och därmed inte heller för behörighet eller urval vid antagning till gymnasieskolan.

Betygssättningsprocessen, dvs. hur lärare samlar in betygsunderlag och sätter betyg, kommer inte principiellt att förändras. Utredningen lägger dock förslag på förändringar av betygsskalan i kapitel 9 och förslag om bedömningsråd i kapitel 16. Förslagen innebär sammantaget dels att anpassa betygssättningsprocessen till meritvärdeskalibrering, dels att förenkla betygssättningsprocessen.

³ Kapitel 16.

⁴ Se avsnitt 16.4.4.

Beräkning av ett individuellt betygsvärde och ett samlat betygsvärde för skolan/skolenheten

Förslag: En elevs individuella betygsvärde i årskurs 9 i grundskolan ska utgöras av summan av de 16 högsta betygen dividerat med 16. I de 16 ämnena ska alltid betyg i ämnena biologi, engelska, fysik, geografi, historia, kemi, matematik, religionskunskap, svenska eller svenska som andraspråk samt samhällskunskap ingå. För en sökande som gått förberedande dansartutbildning och fått färre än 16 betyg i sitt slutbetyg ska summan av betygen i stället divideras med antalet ämnen som den sökande har fått betyg i om de är färre än 16.

Förslag: En skolenhets genomsnittliga betygsvärde ska utgöras av de sammanlagda individuella betygsvärdena för de elever på skolenheten som har genomfört samtliga slutprov dividerat med antalet elever.

Alla ämnen föreslås väga lika tungt i beräkningen av betygsvärdet. Elevens individuella betygsvärde blir alltså ett värde mellan 1 och 10 oavsett hur många ämnen eleven har betyg i.⁵ Beräkningen ska utgå från elevens slutbetyg från årskurs 9.

En elev i grundskolan läser minst 16 ämnen. Moderna språk som språkval utgör vanligen ett 17:e ämne. Elever kan också ha ytterligare ämnen såsom modersmål. I det fall en elev har två slutbetyg i ett ämne beräknas betygsvärdet på det högsta betyget i ett ämne.⁶

Samtliga betyg i ämnen med nationella slutprov måste räknas med för att behålla kopplingen mellan provämnena och betyg med god korrelation. Det innebär att i de 16 bästa betygen ska alltid betyg i ämnena biologi, engelska, fysik, geografi, historia, kemi, matematik, religionskunskap, svenska eller svenska som andraspråk samt samhällskunskap ingå. Det går inte att byta ut något av dessa ämnen mot t.ex. ett modernt språk.

En elev kommer inte längre att kunna få extra poäng för att läsa ett modernt språk som språkval. Ett modernt språk kan däremot

⁵ En elev kan få betyget 0 i ämnen där det inte gått att sätta betyg, t.ex. på grund av hög frånvaro. Det genomsnittliga betygsvärdet kan därför även bli lägre än 1.

⁶ En elev kan t.ex. ha två betyg på grund av att eleven genomgått prövning i ämnet.

vid betygsvärdesberäkningen ersätta betyg i ett ämne, som inte är ett av provämnena, i vilket eleven har ett lägre betyg.

Om eleven saknar betyg i något av de 10 ämnena som måste räknas med, innebär det att betygsvärdet 0 räknas med bland de 16 ämnena, även om det skulle vara elevens sämsta betygsvärde.

De 16 högsta betygen, på skalan 1–10, summeras. Summan divideras med 16 för att få ett betygsvärde mellan 1 och 10. Utredningen föreslår att beräkningen av betygsvärdet ska utgå från lika många ämnen för alla elever, oaktat hur många extra ämnen eleven har valt. Detta säkerställer att kalibreringen av betygsvärdena blir så likartad som möjligt. För en sökande som gått förberedande dansutbildning i grundskolan med jämkad timplan och därför fått färre än 16 betyg i sitt slutbetyg ska summan av betygen i stället divideras med antalet ämnen som eleven har fått betyg i om de är färre än 16.

Ett genomsnittligt betygsvärde för skolan beräknas sedan som genomsnittet av de individuella betygsvärdena för de elever som har genomfört samtliga fem slutprov.

Ett samlat individuellt provresultat och ett samlat provresultat för skolenheten

Förslag: En elevs individuella provresultat ska utgöras av resultaten på nationella slutprov i ämnena svenska/svenska som andraspråk, matematik, engelska, SO och NO som eleven genomför i slutet av årskurs 9 i grundskolan respektive årskurs 10 i specialskolan.

Elevens samlade individuella provresultat ska beräknas som ett genomsnitt av elevens fem provresultat.

Förslag: Skolenhetens genomsnittliga provresultat ska utgöras av genomsnittet av de individuella provresultaten för de elever som har deltagit på samtliga fem nationella slutprov.

De fem nationella slutproven ska enligt vårt förslag genomföras i slutet av årskurs 9 i grundskolan respektive årskurs 10 i specialskolan. Ett genomsnittligt provresultat för varje elev ska beräknas från elevens samtliga provresultat. Det innebär att provresultaten från de fem ämnena som kommer att ha ett nationellt slutprov

adderas. Summan divideras sedan med fem för att generera ett genomsnittligt provresultat. Det genomsnittliga provresultatet för skolenheten beräknas utifrån de elever på skolenheten som genomfört samtliga prov.

Vi bedömer att fem prov som hanterar tio ämnen är ett rimligt antal prov för elever i årskurs 9 att genomföra. Prov i fler ämnen skulle förbättra kalibreringen, men det skulle innebära att mer tid togs i anspråk för provgenomförande. Färre prov skulle minska tillförlitligheten i kalibreringen. Vi föreslår därför att inte förändra antalet prov från dagens fem (per elev). Den bredd av ämnen som dagens nationella prov representerar är något som vi vill bevara och ett meritvärde beräknat på endast dessa ämnen har en hög korrelation med meritvärdet beräknat på alla ämnen.⁷ Vi ser inte heller någon realistisk möjlighet att effektivt kunna konstruera och genomföra valida och reliabla nationella slutprov i PREST-ämnena.

Skolans genomsnittliga provresultat ska, som nämns ovan, endast baseras på provresultaten från de elever som deltagit i samtliga fem slutprov och därmed har minst 1 poäng i respektive slutprov. Anledningen är att kalibreringen endast baseras på de elever som har provresultat i samtliga fem slutprov samt ett betygsvärde. Om kalibreringen skulle baseras även på elever som getts 0 poäng för att de ej deltagit skulle detta påverka kalibreringen negativt för övriga elever på skolan. Däremot får även elever som inte deltagit på samtliga slutprov ett individuellt genomsnittligt provresultat (resultatet 0 för de prov eleven ej genomfört).

Resultaten från de nationella slutproven ska *inte* beaktas av läraren när denne sätter elevens slutbetyg. Elevens resultat på proven påverkar därmed inte de lärarsatta betygen och därmed inte heller det betygsvärde som ska kalibreras. Provresultaten används i stället för kalibrering och vägs även in separat som en del av elevens totala meritvärde.

⁷ Se avsnitt 10.2.3.

Skolans genomsnittliga betygsvärde och provresultat jämförs och de individuella betygsvärdena kalibreras

Förslag: De individuella betygsvärdena ska kalibreras. Kalibreringen ska utgå från den skillnad som fås fram vid en jämförelse mellan skolenhetens genomsnittliga provresultat och skolenhetens genomsnittliga betygsvärde.

Om det föreligger en avvikelse ska skolenhetens genomsnittliga betygsvärde justeras så att det hamnar på samma nivå som skolenhetens genomsnittliga provresultat. Detta görs genom att varje elevs individuella betygsvärde kalibreras så att skolenhetens genomsnittliga provresultat överensstämmer med skolenhetens genomsnittliga betygsvärde. Kalibreringen ska tillämpas på ett sätt så att spridningen i betygsvärdena på skolenheten justeras till spridningen i skolenhetens provresultat.

Vårt förslag innebär att det ska nås en samstämmighet mellan betygsvärde och provresultat. För att uppnå detta ska elevernas individuella betygsvärden justeras som helhet.

Kalibreringen innebär att skolans genomsnittliga betygsvärde justeras till skolans genomsnittliga provresultat. För att skolans betygsvärde ska motsvara skolans samlade provresultat kalibreras varje elevs betygsvärde. Förutom att skolans *kalibrerade* betygsvärde motsvarar skolans provresultat, kommer *fördelningen* på skolan av elevers betygsvärden att motsvara *fördelningen* av provresultat på samma skola.

De lärarsatta betygen lämnas oförändrade och lärarna behöver överhuvudtaget inte hantera kalibreringen för att meritvärdet ska bli jämförbart i riket mellan skolor och över tid. Det spelar därmed ingen roll om det är betygen i matematik eller i musik på skolan som är olikvärdiga gentemot andra skolor, eftersom modellen hanterar olikvärdigheten i betygsvärdet. Ingen justering behövs i de enskilda ämnena. Däremot behöver likvärdigheten inom skolan i respektive ämnen säkerställas.

Kalibreringen tar även hänsyn till skolans spridning i provresultat i förhållande till skolans spridning i betygsvärde.

Observera att jämförelsen endast baseras på genomsnittet för de elever som har ett betygsvärde och som har genomfört samtliga fem slutprov antingen vid ordinarie eller vid uppsamlingstillfället.

Kalibreringsalgoritmen tillämpas däremot på samtliga elever med ett betygsvärde.

En elevs meritvärde beräknas

Förslag: Elevens meritvärde ska utgöras av elevens individuella kalibrerade betygsvärde och elevens samlade individuella provresultat där det kalibrerade betygsvärdet ges vikten 70 % och det individuella provresultatet ges vikten 30 %.

Meritvärdet anges på en skala 1–10 med två decimaler.

Enligt meritvärdeskalibreringsmodellen ska meritvärdet utgöras av både elevens kalibrerade betygsvärde och elevens genomsnittliga provresultat från de fem nationella slutproven.

Provresultaten, vilka är ett resultat av automat- och central rättning, har standardiserats genom kravgränssättning och behöver inte kalibreras. Syftet med att väga samman det kalibrerade betygsvärdet med resultaten från de nationella slutproven är dels att skapa incitament för eleverna att genomföra och anstränga sig på proven, dels för att det ger viktig information på individnivå som ökar det totala meritvärdets reliabilitet.

Det kalibrerade betygsvärdet och det genomsnittliga provresultatet föreslås ge 70 respektive 30 procents vikt vid sammanräkning. Vi bedömer att vikten mellan elevens kalibrerade betygsvärde och elevens individuella provresultat ska vara sådan att det dels skapar incitament för eleverna att genomföra proven, dels att betygen får ett sådant genomslag att det slutliga meritvärdets prognosförmåga för att klara vidare studier bibehålls.⁸ Om det individuella provresultatet gavs större vikt skulle provämnena få för stor vikt i det totala meritvärdet. Om eleven saknar ett resultat på ett eller flera av proven får eleven i normalfallet provresultatet 0 på provet (om inte Statens skolverk beviljat undantag).⁹

⁸ Se mer om betygens prognosförmåga i bilaga 3.

⁹ Se avsnitt 17.12.

10.1.1 Exempel på kalibrering

Exempel:

En elev har följande avgångsbetyg från årskurs 9:

Bild 8

Engelska 9

Hem- och konsumentkunskap 6

Idrott och hälsa 4

Matematik 4

Musik 9

Biologi 4

Fysik 2

Kemi 3

Geografi 4

Historia 4

Religionskunskap 3

Samhällskunskap 4

Slöjd 7

Svenska som andraspråk 7

Teknik 5

Eleven har inte läst moderna språk.

Eleven får då följande genomsnittliga betygsvärde:

$$\frac{8+9+6+4+4+9+4+2+3+4+4+3+4+7+7+5}{16} = 5,18$$

Skolenheten hade ett genomsnittligt betygsvärde på 6,22 och ett genomsnittligt provresultat på 5,58. Spridningen var densamma för provresultaten och elevernas betygsvärden och ingen omräkning behövs göras med avseende på spridning. För samtliga skolenhetens elever ska det genomsnittliga betygsvärdet därför sänkas med 0,64. Eleven får då det kalibrerade betygsvärdet 4,54.

Eleven har medelprovresultatet 4,11 från de fem nationella slutproven.

Betygsvärdets vikt är 70 % och provresultatets vikt är 30 % vilket medför att elevens meritvärde blir: $0,7 \cdot 4,54 + 0,3 \cdot 4,11 = 4,41$.

10.1.2 Elever utan provresultat

Förslag: En elev som helt saknar resultat på ett visst prov får vid beräkning av meritvärdet värdet 0 som provresultat. Provresultatet 0 kommer därmed att räknas in i de 30 % av meritvärdet som utgörs av elevens provresultat.

Förslag: Om bortfallet är större än 50 % på skolenheten, dvs. om färre än hälften av eleverna har gjort samtliga nationella slutprov, beräknas inget kalibrerat betygsvärde för de elever som varit frånvarande vid något av proven. För dessa beräknas meritvärdet i stället på 50 % okalibrerade betyg och 50 % provresultat.

Vårt förslag om meritvärdeskalibrering bygger på att det finns nationella slutprovresultat att kalibrera mot. Det innebär att det är viktigt att elever närvarar vid provtillfällena eller vid givna uppsamlingsprovtillfällena. Även låga provresultat räknas med så det gynnar alltid elever att skriva proven.¹⁰ Risken att elever väljer eller bli uppmånade att vara frånvarande vid provtillfället borde därför vara låg.

I enhetlighet med internationell praxis (se bilaga 2) blir värdet för ett prov 0 om eleven av någon anledning helt saknar ett provresultat, på samma sätt som om eleven hade saknat ett betyg från lärare i ämnet.¹¹ Dessa provresultat räknas inte med i skolans genomsnittliga provresultat, men elevens betygsvärde kalibreras ändå enligt samma värde som resten av gruppen. Elevens meritvärde kommer emellertid att bli lågt eftersom eleven saknar ett eller flera provresultat som sedan ska räknas in i meritvärdet.

Om en alltför stor andel av skolenhetens elever uteblir från ett provtillfälle är det inte längre tillförlitligt att kalibrera dessa elevers betygsvärden utifrån närvarande elevers provresultat. Mörkertalet blir för stort för att man ska kunna anta hur det ser ut för de frånvarande eleverna. Brytgränsen för toleransen bedöms vara 50 % närvarande. Om större andel är frånvarande så går det inte längre att anta att medelvärdet och spridningen skulle bli liknande om dessa elever räknades med. Vid lägre frekvenser går det bara att

¹⁰ Elev som deltagit på ett nationellt slutprov kan lägst få provresultatet 1 av 10. Kapitel 8.

¹¹ Effekten av att sakna ett betyg i ett av 16 ämnen innebär $\frac{0,7}{16} \approx 4,3\%$ av meritvärdet.

Effekten av att sakna ett av fem provresultat innebär $\frac{0,3}{5} = 6\%$ av meritvärdet.

beräkna ett kalibrerat betyg för den andel som har deltagit på slutproven och som det därmed finns resultat för. För de elever som inte har deltagit på proven behöver okalibrerade lärarsatta betyg användas, men dessa utgör då bara 50 % av meritvärdet. Resterande 50 % utgörs av provresultaten, vilka helt eller delvis kommer att ha värdet 0 beroende på hur många prov som de frånvarande eleverna missade.

Exempel på elev utan provbetyg: En elev har följande slutbetyg från årskurs 9:

Bild 3

Biologi 3

Engelska 3

Fysik 3

Geografi 3

Hem- och konsumentkunskap 4

Historia 3

Idrott och hälsa 4

Kemi 3

Matematik 2

Musik 3

Religionskunskap 3

Slöjd 5

Svenska 3

Samhällskunskap 3

Teknik 3.

Eleven har inte läst moderna språk.

Elevens genomsnittliga betygsvärde blir 3,2.

Eleven skriver varken ordinarie slutprov eller deltar vid uppsamlingstillfället för nationellt slutprov i NO och matematik och får då resultatet 0 på dessa båda prov. Dessa räknas inte in i beräkningen av skolans genomsnittliga provresultat.

Skolan presterar 0,2 sämre i genomsnitt på proven än i betygen och betygsvärdet ska därför sänkas med 0,2 och elevens kalibrerade betygsvärde blir 3,0.

Eleven har fått 2 på nationellt slutprov i engelska, 3 på SO och 3 på svenska. Elevens genomsnittliga provresultat blir $\frac{2+3+3+0+0}{5} = 1,6$.

Elevens meritvärde blir $0,7 \cdot 3,0 + 0,3 \cdot 1,6 = 2,58$.

Om mer än hälften av eleverna på skolan varit frånvarande hade eleven i exemplet inte kunnat vara med i kalibreringen. Eleven hade behållit sitt okalibrerade betygsvärde på 3,2 men det hade bara getts vikten 50 %. Resterande 50 % hade då utgjorts av provresultaten.

Elevens meritvärde blir $0,5 \cdot 3,2 + 0,5 \cdot 1,6 = 2,4$.

10.2 Alternativt förslag för grundskolan: Ämnesvis kalibrering

Denna modell kombinerar direktstyrning och sammanvägning. Den grundläggande komplexiteten i att föreslå en modell som tar fasta på enskilda ämnen är att så många ämnen i grundskolan och specialskolan behöver kalibreras för att uppnå likvärdig betygssättning. Utgångspunkten är att inga ämnen som ska ligga till grund för meritvärdesberäkningen kan lämnas utan kalibrering, eftersom det skapar incitament att sätta för höga betyg i just dessa ämnen. Vi vill understryka vikten av att även kalibrera de praktisk-estetiska ämnena, de så kallade PREST-ämnena, eftersom det är där vi i dagsläget ser de högsta betygsvärdena. I dessa ämnen finns också starka indikationer på likvärdighetsproblem.¹²

10.2.1 Ämnen med prov

Lärare kalibrerar själva sin betygssättning så att gruppens betygsvärde stämmer överens med gruppens genomsnittliga resultat på de nationella slutproven (baserat på de elever som skrivit provet).

Lärare summerar elevernas totala betygsvärde för de betyg de hade tänkt sätta utifrån sina egna underlag. De jämför det värdet med det totala betygsvärdet på de nationella slutproven och kalibrerar de enskilda betygen så att gruppens totala betygsvärde stämmer med de nationella slutprovets betygsvärde. Lärare beaktar alltså inte längre elevens individuella provresultat.

¹² Se t.ex. Vlachos (2019).

Om eleverna i årskurs 9 på en skola endast utgörs av en lärares undervisningsgrupp kan läraren själv bestämma vilka elever som ska få höga respektive låga betyg inom den totala ramen. Om skolan består av flera undervisningsgrupper med flera lärare behöver de först sätta egna betyg och sedan tillsammans komma överens om vilka betyg som ska ändras för att betygssumman ska stämma överens med skolans samlade provresultat.

Exempel:

En lärare sätter preliminärt följande betyg i sin undervisningsgrupp i matematik:

9, 9, 8, 8, 8, 7, 7, 7, 6, 6, 6, 6, 5, 5, 5, 5, 5, 4, 4, 4, 4, 4, 3, 3, 3, 2

Det ger totalt 151 betygspoäng i gruppen. Gruppens totala poäng på det nationella slutprovet i matematik var 146. Läraren måste därför justera ner betygen i gruppen med totalt fem poäng. Läraren kan t.ex. sänka fem enskilda elevers betyg med ett steg vardera men även välja att sänka färre elevers betyg med flera steg.

Vid ämnesvis kalibrering får läraren en direkt återkoppling om hon eller han ställer för höga eller för låga krav i förhållande till de nationella slutproven. Läraren kan därför på sikt justera sina krav i de ämnen som har prov.

Läraren får dock ingen återkoppling om på vilket sätt de egna kraven avviker från de nationella slutprovens. Återkopplingen indikerar alltså inte om läraren bara ställer för låga krav på de lägsta betygen eller generellt över hela betygsskalan.

10.2.2 Kalibrering av betyg med nationella slutprovresultat i närliggande ämnen

Lärare kalibrerar betygen i samtliga fyra ämnen biologi, fysik, kemi och teknik utifrån det samlade betygspoängvärde från det nationella slutprovresultat gruppen erhållit i ett sammanfattande NO-prov eller det tilldelade provet i biologi, fysik eller kemi. På samma sätt kalibrerar lärare betygen i de fyra ämnena historia, geografi, religionskunskap och samhällskunskap utifrån det samlade betygspoängvärdet från det nationella slutprovresultat gruppen erhållit i ett

sammanfattande SO-prov eller det tilldelade provet i historia, geografi, religionskunskap eller samhällskunskap.

I dag tilldelas en skolenhet ett av de tre naturorienterande ämnena och ett av de fyra samhällsorienterande ämnena. Ämnes-tilldelningen meddelas cirka en månad innan provtillfället. Genom denna fördelning har lagstiftaren bedömt att det räcker med att erbjuda provbetyg i ett av ämnena för särskilt beaktande i betygs-sättningen. Vi bedömer därför att det även fungerar för kalibrering av närliggande ämnen.

Korrelationerna mellan provbetyg och betyg i biologi, fysik, kemi och teknik är beräknade som medelvärden för åren 2015–2023. Åren 2020 och 2021 utgår dock på grund av att det inte genomfördes nationella prov då. Våra analyser visar att korrelationerna mellan betyget på nationella prov i ett NO-ämne och betyg i samma ämne ligger runt 0,9. Korrelationerna mellan det nationella provbetyget i ett NO-ämne och betygen i övriga NO-ämnen ligger i intervallet 0,75–0,77. Teknikämnet har inget eget nationellt prov. Korrelationen mellan betyget i teknik och betygen på de nationella proven i NO-ämnena är 0,67. Sambanden är således relativt starka inom NO-ämnesgruppen, men något svagare för teknikämnet.

Korrelationerna mellan betyg på nationella prov i ett SO-ämne och betyg i samma ämne ligger runt 0,9. Korrelationerna mellan det nationella provbetyget i ett SO-ämne och betygen i de övriga SO-ämnena ligger i intervallet 0,71–0,77. Sambanden är alltså relativt starka inom SO-ämnesgruppen.

Det vanligaste är att eleverna läser moderna språk som språkval, i framför allt språken tyska, franska och spanska. År 2023 registrerades 84 300 betyg i moderna språk som språkval för elever i årskurs 9. Beräkningen är gjord utifrån elever som har både betyg i moderna språk som språkval och ett nationellt prov i engelska. Våra analyser visar en korrelation på 0,39 mellan moderna språk som språkval och engelska. Korrelationen är högre på skolnivå, 0,55. Sambandet får dock sägas vara relativt svagt mellan nationella provet i engelska och moderna språk. Vi har övervägt om det därför finns skäl att införa nationella prov i de moderna språken tyska, franska och spanska. Vi fann dock att det inte sällan blir för små grupper att kalibrera språkbetygen i, särskilt på mindre skolor. Några språk är det dessutom så få elever som läser att det inte skulle vara möjligt att ta fram säkra kravgränser. Vi har därför valt att

betrakta moderna språk som ett ämne utan prov i närliggande ämnen.

10.2.3 Kalibrera betyg som inte har nationella provresultat i närliggande ämnen

Betygssättning i ämnen som saknar nationella prov eller saknar ett närliggande ämne som har nationella prov kalibreras utifrån gruppens sammanlagda medelresultat på samtliga nationella prov.

I de fall en grupp elever har inriktningar mot t.ex. musik eller idrott undantas detta ämne från denna kalibrering eftersom gruppens betyg kan förväntas ligga högre än de nationella slutprov-betygen i inriktningsämnet. Det finns även en del specialämnen med betyg som endast ett fåtal elever läser och som undantas från kalibrering: dans, eurytmi, judiska studier, modersmål, samiska samt teckenspråk för hörande.

I det relativa betygssystemet användes standard- och centralprov för kalibrering i både provämnen och i ämnen utan nationella slutprov. Då skulle resultaten i ämnen med prov ge riktlinjer för betygsnivåerna även i andra ämnen. Motsvarande skulle vara möjligt i dagens system, men det grundantagande som fanns i det relativa betygssystemet var att kunskap var normalfördelad och att det skulle återspeglas i samtliga ämnena. Kopplingen mellan ämnen med centrala prov respektive standardprov och övriga ämnen var dock lite svagare. I ett målrelaterat betygssystem är det svårare att skapa legitimitet för ett sådant antagande, särskilt när det handlar om att använda provbetygsgenomsnittet i t.ex. svenska för att kalibrera elevernas betyg i slöjd.

Vår bedömning är att det sammanlagda värdet av en elevs genomförda nationella slutprov emellertid skulle kunna användas för kalibrering av elevens betyg i PREST-ämnena samt moderna språk. I de statistiska analyserna är korrelationerna på individnivå generellt lägst mellan det nationella slutprovet i engelska och PREST-ämnena. Det ser relativt likvärdigt ut för de nationella slutproven i matematik och svenska; korrelationen är starkast (0,584) mellan svenska och hem- och konsumentkunskap. Korrelationer på skolnivå leder till en förbättring, framför allt för engelskämnet. Den högsta korrelationen – 0,63 – är mellan det nationella slutprovet i engelska och idrott och hälsa; de flesta korrelationerna ligger i intervallet 0,5–0,6.

Vi har provat modeller för att undersöka korrelationen mellan PREST-ämnesbetygen och provbetygen där provbetygens samlade korrelation har skattats i olika regressionsmodeller. Den sammantagna slutsatsen är att modellernas förklaringsvärde, r , ligger runt cirka 0,55. Det absolut bästa r -värdet är en modell för idrott och hälsa som går upp till 0,62. Resultatet indikerar att sambanden är relativt svaga.

För det fåtal elever som läser specialämnen eller en specialinriktning mot ett ämne förväntas inte samma korrelation föreligga mellan ämnena som för övriga elever. En elev kan endast räkna in ett enstaka sådant ämne i sitt betygsvärde så effekten på meritvärdet av ett eventuellt olikvärdigt satt betyg i detta ämne blir minimal.

10.2.4 Antalet prov behöver inte öka

Det finns inget omedelbart behov av att införa nationella slutprov i fler ämnen än i dag i grundskolan. Antalet nationella slutprov i grundskolan och specialskolan bedöms tillräckligt för att åstadkomma kalibrering av slutbetygen. Proven i biologi, fysik och kemi skulle kunna ersättas av ett gemensamt prov i NO och proven i geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap skulle kunna sammanfattas till ett SO-prov.¹³

10.2.5 Provbetygen räknas in i meritvärdet

De nationella slutprovresultaten räknas med direkt i elevens meritvärde. Elevers individuella nationella slutprovresultat innehåller värdefull information som behöver tillvaratas även efter att lärarna kalibrerat sina betyg. Vi föreslår därför, precis som i huvudförslaget, att de nationella slutprovresultaten räknas med i meritvärdet.

Betyg från ämnen som kalibrerats direkt av ett provresultat i samma ämne skulle givetvis kunna få samma vikt som ämnen som kalibrerats indirekt genom genomsnittliga provresultat, ungefär som i huvudförslaget. Kalibreringen har dock högre precision för de ämnen som också har prov. Likvärdigheten skulle därför tjäna på

¹³ Se kapitel 17.

att kalibreringen får större effekt. Vi har utrett olika förslag på hur kalibrerade betyg och provresultat kan vägas samman:

1. Ett medelvärde beräknas av lärarens kalibrerade betyg och provresultat.
2. Elevernas provresultat utgör egna betyg i elevens meritvärde.
3. Ämnen med respektive utan prov tilldelas olika vikt.

Det första alternativet innebär att i de ämnen som har nationella slutprovbetyg räknas ett medelbetyg ut av det betyg läraren själv kalibrerat och elevens provbetyg. Även om läraren kalibrerat betygen utifrån skolenhetens samlade resultat (läraren har ju inte tillgång till individuella provresultat) är det sannolikt att kalibreringen lett till att en elevs betyg närmast sig elevens provbetyg. Medelvärdet borde därför för de flesta elever ligga nära såväl det kalibrerade betyget som provbetyget. En viktig skillnad mot de andra alternativen är att varje ämne kommer att utgöra lika stor vikt i meritvärdet. I dagsläget ges varje ämne samma vikt vid beräkningen av meritvärdet, det vill säga 6,25 % (1/16), av meritvärdet om det beräknas på 16 ämnen eller 5,8 % om beräkningen grundas på 17 ämnen. Betyget i ett ämne med nationella slutprov utgörs dock både av ett kalibrerat betyg och ett provbetyg. Lärarens betyg och provbetyget kan väga 50/50 eller 70/30 i sammanräkningen.

Om provbetygen räknas med som egna betygsposter (alternativ 2) kommer ämnen med nationella slutprov att få dubbel vikt. Förutom att få ett kalibrerat betyg i t.ex. matematik får eleven även ett provbetyg i matematik. Så sker i Danmark och Norge.

Ett tredje alternativ är att ämnena viktas i grundskolans årskurs 9 och specialscolans årskurs 10 vid meritvärdesberäkningen på ett liknande sätt som på gymnasial nivå i dag. Direkt kalibrerade betyg får därmed större betydelse än indirekt kalibrerade betyg och en större andel av meritvärdet skulle därför bygga på de kalibrerade betygen. Ämnens vikt för meritvärdet är i dag oberoende av hur många timmar respektive ämne studeras i grundskolan. Exempelvis har eleverna 1 230 timmar matematik jämfört med 240 timmar musik. Vid beräkningen av meritvärdet i gymnasieskolan beaktas att ämnen ges olika stort utrymme utifrån antalet poäng. Poängen har en implicit koppling till undervisningstid, då det anges hur mycket undervisningstid som ges på ett program.

Meritvärdet beräknas då i ett första steg genom att liksom i det första alternativet beräkna ett medelvärde av lärarens kalibrerade betyg och provbetyget i ämnet om ett sådant finns. Betygsvärdet för varje ämne multipliceras sedan med ämnets totala undervisningstid i grundskolan. I nästa steg summeras produkterna och divideras med den totala undervisningstiden för samtliga ämnen i grundskolan. Det ger ett värde mellan 0 och 10.

I tabell 10.1 framgår ämnenas vikt i dagens system jämfört med att de ämnen som har mest undervisningstid i hela grundskolan också ges större vikt vid antagning till gymnasieskolan. Utifrån förslag om en ny timplan har vi beräknat vilken vikt ämnena borde ges om de viktas utifrån timplanen, vilket redovisas i tabellen.

En viktning av timplanen skulle innebära att ämnena matematik, svenska, svenska som andraspråk, engelska och språkval skulle ges större vikt i meritvärdesberäkningen. Framför allt SO, NO och teknik, men även PREST-ämnena, förutom idrott och hälsa, skulle ges lägre vikt om ämnena timplaneviktades vid meritvärdesberäkningen. Den totala kalibreringseffekten skulle kunna öka med sex procentenheter, från dagens 68 % till 74 %. Detta under förutsättning att betyg kalibreras med nationella slutprov i det egna ämnet eller utifrån andra nationella slutprov i närliggande ämnen (t.ex. SO och NO) som i dagsläget har nationella slutprov samtidigt som ämnena viktas utifrån grundskolans hela timplan.

Skolverkets nya timplan innebär framför allt en ökad undervisningstid i SO och NO, men vår beräkning visar att detta inte kompenserar en lägre vikt om meritvärdet skulle viktas enligt timplanen.¹⁴

Detta kan jämföras med huvudförslaget som inte innehåller något moment av viktning mellan ämnen. I huvudförslaget räknas dock elevens genomsnittliga provbetyg in i meritvärdet.

¹⁴ Se tabell 10.1.

Tabell 10.1 Ämnens betydelse i procent för meritvärdet beroende enligt dagens system, timplaneviktning respektive viktning efter betydelse

	Andel med dagens system (oviktat)	Viktning efter timplan		Differens jämfört med dagens system
		Timplan hela grundskolan	Andel med viktning efter timplan	Viktning efter timplan, %-enheter
Svenska/Svenska som andraspråk	6	1 490	23	+16
Matematik	6	1 230	19	+12
Engelska	6	480	7	+1
Naturorienterande ämnen (NO), 3	19	650	10	-9
Samhällsorienterande ämnen (SO), 4	25	980	15	-10
Teknik	6	200	3	-3
Bild	6	240	4	-3
Hem- och konsumentkunskap	6	130	2	-4
Idrott och hälsa	6	600	9	+3
Musik	6	240	4	-3
Slöjd	6	330	5	-1
Totalt (utan språkval)	100	6 570	100	0
<i>Språkval</i>	<i>6</i>	<i>320</i>	<i>5</i>	<i>-2</i>
Totalt (med språkval)	106	6 890	105 %	
<i>Praktiskt estetiska ämnen totalt (PREST)</i>	<i>31</i>	<i>1 540</i>	<i>23</i>	<i>-8</i>

10.2.6 Elever utan provresultat

Precis som i huvudförslaget får eleven 0 (noll) om eleven saknar ett provresultat. Dessa provbetyg ingår inte i lärarens kalibrering och lärares betyg för dessa elever sätts därför utan kalibrering. Elevens provbetyg 0 räknas emellertid med i elevens meritvärde. Det kommer dock att bero på vilken viktning som gjorts (se ovan). Det blir därför mer fördelaktigt att skriva ett prov där provbetyget lägst kan bli 1. Läraren skulle behöva sätta höga betyg för att kompensera för det uteblivna provbetyget. Risken är därför liten att elever väljer eller blir uppmanade att inte skriva nationella slutprov.

10.3 Andra förslag som har utretts

Konkurrensen om utbildningsplatser på gymnasieskolan är i de flesta fall inte lika hög som till högskolan. Behovet av att kalibrera betyg eller meritvärden i grundskolan är därför inte fullt lika stort som för gymnasiebetygen. Därför har vi också övervägt ett antal mer begränsade modeller för denna skolform.

10.3.1 Viktning av ämnen i grundskolan utifrån ankring i prov

En möjlighet är att ämnesbetyg som kalibreras (direkt genom nationella prov i ämnet eller indirekt genom närliggande ämnen) viktas dubbelt jämfört med ämnen som kalibreras indirekt genom det samlade provresultatet. Betyg i ämnen som kalibreras direkt med nationella prov kan t.ex. väga dubbelt i sammanräkningen och om det nationella provbetyget i ämnet räknas med får ett sådant ämne trippel vikt i en elevs meritvärde.

Samtidigt ser vi vissa risker för oönskade effekter av denna modell. Det gäller t.ex. effekter på närliggande ämnen. Om proven i NO och SO behålls som i dag i respektive ämne skulle t.ex. betyget i historia för en elev som har skrivit ett nationellt prov i historia väga tre gånger så mycket som t.ex. betyget i musik. Elevens betyg i geografi skulle väga dubbelt så mycket som musik eftersom det var kalibrerat utifrån det närliggande provbetyget i historia, men eleven skulle inte få ett extra provbetyg i geografi eftersom eleven skrev prov i historia.

I dagens system väger de fem PREST-ämnena tillsammans 31 % medan matematik, svenska och engelska väger 6 % vardera. Med det alternativa förslaget skulle vikten för PREST-ämnena minska till 15 %, medan vikten för respektive kärnämnena skulle öka till 9 %. Samtidigt ändras vikten för NO- och SO-ämnena endast marginellt jämfört med dagens vikt. En fördel med denna alternativa viktning, när vi fokuserar på meritvärdesberäkning i syfte att göra urval och antagning till fortsatta studier, jämfört med en timplansbaserad viktning, är att vikten för PREST-ämnena skulle minska ytterligare (från 24 % till 15 %) samtidigt som SO- och NO-ämnenas vikt i praktiken är oförändrad. Vi bedömer att det kan vara önskvärt med viss ökad vikt till betygen i SO och NO, i synnerhet för antagning till de högskoleförberedande gymnasieprogrammen. Samtidigt ökar vikten för kärnämnena inte lika drastiskt som i det timplansbaserade alternativet (30 % i stället för 47 %).

10.3.2 Alternativ för ämnen utan nationella prov

Vi har analyserat ett flertal alternativ för PREST-ämnena bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik samt slöjd men avfärdat dessa av olika anledningar. Liknande resonemang kan föras för ämnen som eurytmi, dans, modersmål, judiska studier och samiska. Följande alternativ har analyserats:

1. Eleverna examineras av externa censorer eller med censor tillsammans med elevens lärare. Detta förekommer i bl.a. Danmark och Norge och innebär att centralt, regionalt eller lokalt utsedda censorer besöker skolor för att ge externa utlåtanden om elevers betygsnivå.
2. Skolorna åläggs social moderering, vilket innebär att de skickar in dokumenterade och bedömda exempel från ett urval av elevers betygssatta produkter eller framföranden till externa examinatorer. Skolan förväntas sedan kalibrera sina betyg för samtliga elever utifrån de externa examinatorernas bedömningar av stickprovet. Social moderering förekommer inom bl.a. International Baccalaureate och har tidigare tillämpats i Queensland, Australien.

3. Ett godkänt lärarsatt betyg i PREST-ämnena ger en grundpoäng till meritvärdet oavsett om betyget är högt eller lågt.
4. Ett godkänt lärarsatt betyg i PREST-ämnen ger behörighet, men räknas inte med i meritvärdet vid konkurrens om platser.

De fyra alternativen har sina för- och nackdelar. Alternativ 1 och 2 innebär ett erkännande av betydelsen av likvärdiga betyg inom PREST-ämnena eftersom de behöver kalibreras. Något som talar för att ge PREST-ämnena vikt vid meritvärdesberäkningen är att det finns flera program i gymnasieskolan där goda kunskaper i PREST-ämnen kan antas påverka hur väl eleven kommer att klara gymnasieprogrammet. Detta osynliggörs i meritvärdet om ämnesbetygen är ograderade. Båda modellerna tar samtidigt stora resurser i anspråk och det är oklart om det går att uppnå tillräckligt hög validitet och reliabilitet i bedömningen.¹⁵ Vår bedömning är därför att varken censorer eller social moderering erbjuder ett effektivt sätt att åstadkomma likvärdiga betyg eller meritvärden.

Alternativen 3 och 4 är potentiellt resurseffektiva valmöjligheter som dessutom kan bidra till att minska skol- och betygsstress. Det kan uppfattas positivt, särskilt när det gäller ämnen som bild, musik och slöjd, eftersom elever generellt tenderar att bedöma dessa ämnen som mindre viktiga.¹⁶ Samtidigt kan det uppfattas som en statlig nedprioritering av praktiska kunskaper. Om en elev vill söka till en gymnasieutbildning som det brukar vara konkurrens om platserna till, lönar det sig mer att studera för att få höga betyg i kalibrerade ämnen jämfört med övriga ämnen. Om meritvärdet skulle beräknas olika för ansökan till olika program är det möjligt att elever fokuserar på vissa ämnen redan i grundskolan. En studiemotiverad elev som redan i årskurs 7 bestämt sig för att bli ingenjör skulle kunna lägga all sin energi på engelska, matematik, svenska, biologi, fysik och kemi och nöja sig med lägsta möjliga betyg som genererar behörighet i övriga ämnen. Det skulle å ena sidan kunna medföra minskad betygsstress och öka fokus på, och kunskaper i, de ämnen som eleven ska studera vidare i. En risk är å andra sidan

¹⁵ Det är svårt att uppnå hög samstämmighet mellan censorer samtidigt som det är svårt för en censor att få en rättvis bild av elevens kunskapsnivå vid ett enstaka framförande. När elevarbeten skickas in kan inte bedömaren utvärdera arbetsprocessen om inte läraren/skolan även dokumenterat denna.

¹⁶ Skolverket (2015b).

en avsmalning av läroplanen och att eleven ges en smalare utbildning och får mindre bredd i sina kunskaper.

Där det råder konkurrens om gymnasieplatser kommer elever med höga betyg i PREST-ämnena men låga betyg i provämnena att förlora på en förändring om PREST-ämnena viktas ned eller räknas bort (alternativ 3 och 4). Det bör i sammanhanget betonas att det i dag saknas konkurrens om platserna till många gymnasieprogram och skolor. Antagning till särskilda idrotts-, dans- och musikklasser, bild och formgivning eller drama baseras dessutom i flera fall på kompletterande färdighetsprov. En möjlig konsekvens av alternativen som innebär att betyg i PREST-ämnen får minskad eller ingen betydelse, skulle kunna vara att fler gymnasieskolor som erbjuder praktisk-estetiskt inriktade gymnasieutbildningar skulle se anledning att arrangera färdighetsprov i syfte att bedöma elevernas förutsättningar för den specifika utbildningen. Det är dock inte möjligt för oss att kvantifiera hur stor ökningen skulle kunna bli.

För ansökan till högskoleförberedande gymnasieprogram krävs redan godkända betyg i specifika ämnen som i dag har nationella prov så för dessa bedöms konsekvenserna bli av mindre betydelse.

10.3.3 Införande av ett särskilt gymnasieförberedelseprov

Vi har också övervägt möjlighet att införa ett gymnasieförberedelseprov på motsvarande sätt som högskoleprovet. Det skulle ersätta de nationella proven och reducera antalet prov. Samtidigt bedöms det minska konstruktvaliditeten, dvs. ett generellt prov mäter inte alla de kunskaper som tas upp i de ämnesspecifika proven. En fördel med flera mätpunkter, såsom med flera ämnesprov, är större mätsäkerhet. En nackdel är att det är mer resurskrävande än vad ett enstaka prov skulle vara. Förslaget avfärdades av samma anledning som att använda högskoleprovet som kalibreringsverktyg.¹⁷

¹⁷ Kapitel 11.

11 Förslag på betygsmodell för gymnasieskolan

I detta kapitel redogörs för detaljerna i meritvärdeskalibreringsmodellen som den föreslås för gymnasieskolan. Därefter beskrivs det alternativa förslaget för skolformen. Vi redogör också för övriga förslag som utretts för gymnasieskolan men som har avfärdats.

11.1 Den svenska gymnasieskolans förutsättningar för förslagen

Sverige har i ett internationellt perspektiv förhållandevis många ämnen och nivåer (kurser i dagsläget) i gymnasieskolan. Det sägs t.ex. att engelska elever väljer en gymnasial IB-utbildning (*International Baccalaureate*) för att få studera fler ämnen medan svenska elever gör samma val i syfte att få färre ämnen. Dessutom ges svenska elever osedvanligt många val inom gymnasieskolan där ämnen kan byggas på med nya nivåer. Det gör att det inte på förhand går att avgöra hur långt (hur många poäng) en elev kommer att läsa i ett visst ämne bara för att eleven har valt ett visst program. Flexibiliteten i gymnasieskolan, tillsammans med att ämnen kan byggas på, innebär att kalibrering av betyg eller meritvärden inte kan planeras samlat för en årskurs, som för grundskolan, och inte heller helt och hållet programvis. I stället måste man utgå från varje enskild elevs individuella studieplan, dvs. den plan som anger vilka ämnen och nivåer varje enskild elevs utbildning ska innehålla.

11.1.1 Ämnesbetygsreformen

Ämnesbetygsreformen innebär att det i gymnasieskolan och den anpassade gymnasieskolan ska sättas betyg i ämnen. Ämnen och nivåer i ämnen ska därmed ersätta dagens kurser. Utbildningen inom varje ämne kan ges på en eller i flera nivåer. Efter varje avslutad nivå i ett ämne sätts ett nytt betyg i ämnet. Om det nya betyget i ämnet är godkänt, dvs. A–E, ersätter det betyget som getts på den underliggande nivån. Om det nya betyget är icke godkänt, dvs. F, behåller eleven betyget som satts på underliggande nivå. De nya ämnesplanerna och ämnesbetygen ska tillämpas på all gymnasial utbildning som påbörjas efter den 30 juni 2025, men elever som börjat sin utbildning tidigare läser enligt nuvarande ämnesplaner och får kursbetyg.

Ämnesbetygen innebär att ämnena i examen i flera fall kommer att bestå av fler poäng än i dag, men de är uppbyggda i nivåer, vilket innebär att elever även i fortsättningen kan läsa olika långt inom ett och samma ämne trots att de går samma gymnasieprogram.

11.2 Meritvärdeskalibrering i gymnasieskolan

Modellen, som i huvudsak är gemensam för grundskola, specialskola och gymnasieskola, beskrivs övergripande i kapitel 8 där även skälen för meritvärdeskalibrering som huvudförslag beskrivs. I detta avsnitt redogörs för de detaljer som föreslås gälla för gymnasieskolan.

Förslag: Det ska införas en ny modell för beräkning av det meritvärde som ska ligga till grund för antagning och urval till högre utbildning. Meritvärdet ska bestå av två delar, ett kalibrerat individuellt betygsvärde och ett individuellt provresultat.

Modellen bygger på en ny numerisk betygsskala 1–10 och ett nytt provsystem bestående av nationella slutprov i fem till åtta ämnen. Resultaten på samtliga prov räknas samman till ett genomsnittligt individuellt provresultat. Vilka nationella slutprov en elev genomför beror på elevens studieväg. Resultaten på proven ska användas både för att kalibrera de lärarsatta betygen och som en egen komponent i meritvärdet.

Betygsvärdet ska utgöras av samtliga betyg som ingår i elevens gymnasieexamen. Dessa räknas samman till ett genomsnittligt betygsvärde.

Kalibreringen av betygsvärdena ska utgå från programnivå inom en skolenhet, fortsatt benämnt programskolnivå. Därmed ska ett genomsnittligt betygsvärde för respektive programskolnivå beräknas utifrån genomsnittet av de individuella betygsvärdena för de elever som skrivit samtliga nationella slutprov. Likaså ska ett genomsnittligt provresultat beräknas för respektive programskolnivå utifrån genomsnittet av de individuella provresultaten för de elever som skrivit samtliga nationella slutprov.

Programskolnivåns genomsnittliga betygsvärde och genomsnittliga provresultat ska jämföras och skillnaden mellan dem utgör grunden för kalibreringen.

Elevens kalibrerade betygsvärde räknas sedan samman med elevens individuella provresultat till ett meritvärde.

Betyg är olikvärdiga inom och mellan skolor. Olikvärdighet mellan skolor hanteras genom kalibreringen av betygsvärden på programskolnivå. Att betygsnivåerna skiljer sig mellan ämnen inom ett program på en skolenhet är inget problem i modellen, däremot behöver lärarna som undervisar samma ämne på programmet vara samstämmiga i sin betygssättning inom programmet och skolenheten. Det hanteras genom bedömningssamråd på programskolan.¹

Ett genomsnittligt betygsvärde på gruppnivå beräknas utifrån samtliga elever på ett visst program. I gymnasieskolan tillämpas modellen på skolenhetsnivå uppdelat per program, dvs. varje program hanteras som regel som en egen enhet inom en skolenhet den s.k. programskolnivån. I vissa fall kan olika program behöva slås samman vid beräkningen, exempelvis om en skola erbjuder yrkesprogram som lärling och det finns få elever utspridda på flera yrkesprogram.

Det finns flera anledningar till att kalibreringen görs för varje program på en skolenhet. För det första är elevernas studieplaner likartade, dvs. sammansättningen av ämnen och nivåer är likartad. Det finns skillnader i hur många nivåer eleverna läser även för elever inom ett och samma program, men basen för respektive program

¹ Kapitel 16.

är gemensam. För det andra skriver programmen olika nationella slutprov och det blir t.ex. problematiskt att blanda resultat på slutprovet i naturkunskap, med proven i biologi, fysik och kemi.² För det tredje, framgår det i våra data att elever på olika program presterar olika på dagens nationella prov och har olika fördelning av betyg i ämnen jämfört med andra program. Programinriktningar är visserligen mer homogena, men en sådan gruppering riskerar att bli för liten på skolenheten. Flera gymnasieskolor organiserar inte heller eleverna efter vilken inriktning de läser eftersom inriktningen väljs senare under utbildningen.³

Betyg sätts av lärare

Vårt förslag innebär ingen förändring av vem som ska fatta beslut om betyg. Det lärarsatta betyget utgör grunden för elevens betygsvärde och därmed även för meritvärdet. Lärare ska fortsatt sätta betyg baserat på egna betygsunderlag om elevernas kunskaper och i förhållande till föreskrivna betygs-kriterier. De kommer dock inte längre ha resultat från nationella prov till stöd för betygssättningen i de ämnen där prov ges.

Betygen ska fungera som återkoppling till elever och vårdnadshavare men kommer inte längre att direkt utgöra grund för meritvärdesberäkning och därmed inte heller för behörighet eller urval till högre utbildning.

Beräkning av ett individuellt betygsvärde och ett samlat betygsvärde för programmet

Förslag: Elevens lärarsatta betyg räknas samman till ett individuellt betygsvärde. Det individuella betygsvärdet beräknas enligt följande: Betyget från den avslutande nivån i ämnet (på skala 1–10) multipliceras med antalet poäng från de nivåer som eleven har läst. Beräkningen görs för samtliga ämnen och nivåer

² Dessa är helt nya prov, men troligtvis kommer elever från naturvetenskapliga- och teknikprogrammen att prestera bättre på proven i sina karaktärsämnen än vad övriga program gör på provet i naturkunskap.

³ En klass kan bestå av en blandning av elever som läser olika inriktningar av det samhällsvetenskapliga programmet.

som ingår i elevens examen. Summan för ämnena divideras med det totala antalet lästa poäng i examen.

Förslag: Det individuella betygsvärdet för de elever på respektive program på en skolenhet som genomfört samtliga för programmet obligatoriska prov, läggs ihop och ett genomsnitt räknas fram vilket blir programmets genomsnittliga betygsvärde.

Betygsvärdet ska beräknas som ett viktat genomsnitt enligt samma princip som i dagens betygssystem, vilket innebär att betygen viktas efter ämnets antal gymnasiepoäng. Eftersom eleven inte kan sakna betyg i en examen (dagens streck), så kommer betygsvärdet alltid att vara 1–10.

För att beräkna elevens genomsnittliga betygsvärde multipliceras betyget i den sista nivån i ämnet med antalet poäng i ämnet. Detta görs för varje ämne. Produkterna summeras och divideras därefter med det totala antalet lästa poäng. Det ger ett betygsvärde mellan 1 och 10.

Ett genomsnittligt betygsvärde för programskolnivån beräknas sedan som genomsnittet av de individuella betygsvärdena för de elever som har genomfört samtliga nationella slutprov.

Ett samlat individuellt provresultat och ett samlat provresultat för respektive program på skolenheten

Förslag: En elevs individuella provresultat ska utgöras av resultatet på det nationella slutprovet (eller proven om eleven skrivit två prov i matematik) i respektive ämne.

Elevens samlade individuella provresultat ska beräknas som ett genomsnitt av elevens nationella slutprovresultat.

Förslag: Programskolenhetens genomsnittliga provresultat ska utgöras av genomsnittet av de individuella provresultaten för de elever som har deltagit på samtliga nationella slutprov.

De nationella slutproven ska genomföras under tiden i gymnasieskolan. Ett genomsnittligt provresultat för varje elev ska beräknas från elevens samtliga provresultat. Det innebär att provresultaten från de nationella slutprov som eleven ska genomföra på ett visst program summeras.⁴ Summan divideras sedan med antalet prov (fem till åtta) för att få ett genomsnittligt provresultat.

Ett genomsnittligt provresultat för programskolenheten beräknas utifrån de elever på programskolenheten som genomfört samtliga nationella slutprov som ska genomföras för ett visst program.

Programskolans genomsnittliga provresultat ska som nämnts ovan endast baseras på provresultaten från de elever som deltagit i samtliga nationella slutprov på programskolan och därmed har minst en poäng på respektive nationella slutprov. Anledningen är att kalibreringen endast baseras på de elever som har provresultat i samtliga nationella slutprov samt ett betygsvärde (se nedan om kalibrering). Skulle kalibreringen baseras även på elever som getts 0 poäng för att de ej deltagit skulle detta påverka kalibreringen negativt för övriga elever på programskolan. Däremot får även elever som inte deltagit på alla nationella slutprov ett genomsnittligt provresultat.

Resultaten från de nationella slutproven är inte tillgängliga för lärarna och ska därmed inte beaktas av läraren när denne sätter sina slutbetyg.⁵ Elevens resultat på proven påverkar därmed inte de lärarsatta betygen och därmed inte heller det betygsvärde som ska kalibreras. Provresultaten används i stället för kalibrering och vägs även in separat som en del av elevens totala meritvärde.

⁴ Om eleven inte genomfört ett för programmet obligatoriskt prov får eleven resultatet 0 på det provet. Se avsnitt 11.2.5.

⁵ Kapitel 16.

Provgenomförande för respektive program i gymnasieskolan

Förslag: Elever som går ett yrkesprogram med grundläggande behörighet genomför nationella slutprov i engelska, matematik, naturkunskap, svenska/svenska som andraspråk och kombinerat prov i historia och samhällskunskap. Om en elev väljer bort grundläggande behörighet kan den välja bort att genomföra slutprov.

Elever på de högskoleförberedande naturvetenskaps- och teknikprogrammen genomför nationella slutprov i engelska, matematik, svenska/svenska som andraspråk, kombinerat prov i historia och samhällskunskap samt fysik och kemi. Inom det naturvetenskapliga programmet genomförs även nationella slutprov i biologi.

Elever på de högskoleförberedande ekonomi-, estetiska-, humanistiska- och samhällsvetenskapsprogrammet genomför nationella slutprov i engelska, historia, matematik, naturkunskap, samhällskunskap och svenska/svenska som andraspråk.

Särskilda programvarianter ska genomföra de nationella slutproven för det program som utbildningen huvudsakligen motsvarar. Undantag från att genomföra de för programmet beslutade nationella slutproven ska ansökas om hos Statens skolverk.

Hur många nationella slutprov en elev genomför beror på vilket program eleven går på och vilka ämnesområden som är de huvudsakliga för programmet. Det innebär att elever på yrkesprogram i princip alltid genomför fem nationella slutprov om de går ett yrkesprogram och inte har valt bort den grundläggande högskolebehörigheten. Elever som valt bort den grundläggande behörigheten behöver inte skriva några nationella slutprov. Elever på högskoleförberedande program genomför mellan fem och åtta nationella slutprov beroende på program. Tonvikt läggs inom de ämnesområden som examensmålen är inriktade mot och att eleverna ska ges behörighet till de vanligaste fortsatta studieinriktningarna i den högre utbildningen. Exempelvis kommer elever som går på det naturvetenskapliga programmet att avlägga nationella slutprov i biologi, fysik och kemi eftersom det krävs för flera utbildningar inom medicin, naturvetenskap och teknik.

Särskilda programvarianter ska i huvudsak rymmas inom ramen för ett nationellt program. Därför menar vi att det är rimligt att det i regel innebär att eleverna genomför de nationella slutprov som är föreskrivna för ett visst nationellt program. Vi bedömer att avvikelser från den nationella slutprovsstrukturen riskerar att underminera betygsmodeUllen. I de fall en avvikelse är motiverad med avseende på den särskilda variantens utformning menar vi att det ska finnas beslut från Statens skolverk om undantag från att genomföra de nationella slutprov som är föreskrivna för det nationella programmet.

Respektive programskolas genomsnittliga betygsvärde och provresultat jämförs och de individuella betygsvärdena kalibreras

Förslag: De individuella betygsvärdena ska kalibreras. Kalibreringen ska utgå från den skillnad som fås fram vid en jämförelse mellan programskolans genomsnittliga provresultat och programskolans genomsnittliga betygsvärde.

Om det föreligger en differens ska betygsvärdet justeras så att det hamnar på samma nivå som provvärdet genom att varje elevs individuella betygsvärde kalibreras. Kalibreringen görs på ett sådant sätt att spridningen i betygsvärdena på programskolan justeras till spridningen i programskolans provresultat.

ModeUllen för meritvärdesberäkning bygger på att det ska nås samstämmighet mellan programmets genomsnittliga betygsvärde och programmets genomsnittliga provresultat. Detta ska uppnås genom en justering av elevernas individuella betygsvärden.

Kalibrering innebär att programskolans genomsnittliga betygsvärde justeras till programskolans genomsnittliga provresultat. För att programskolans betygsvärde ska motsvara programskolans samlade provresultat kalibreras varje elevs betygsvärde. Förutom att programskolans *kalibrerade* betygsvärde motsvarar programskolans provresultat, kommer *fördelningen* på programskolan av elevs betygsvärden att motsvara *fördelningen* av provresultaten på programskolnivå.

Det behöver påpekas att de lärarsatta betygen i sig aldrig ändras och lärare eller skolor hanterar inte någon del i den kalibrering som

görs för att meritvärdet ska bli jämförbart i riket mellan skolor och över tid.

Det spelar därmed ingen roll om det är betyg i få eller flera ämnen som är olikvärdiga gentemot andra skolor, eftersom modellen hanterar olikvärdigheten i det samlade betygsvärdet.

Elevens meritvärde beräknas

Förslag: Elevens meritvärde ska utgöras av elevens kalibrerade individuella betygsvärdet och elevens samlade individuella provresultat där betygsvärdet ska ges vikten 70 % och det individuella provresultatet ska ges vikten 30 %.

Elevens meritvärde föreslås utgöras av både elevens kalibrerade betygsvärde och elevens samlade provresultat, men de olika värdena ska ges olika vikt vid uträkningen av meritvärdet.

Syftet med att väga samman det kalibrerade betygsvärdet med resultaten från de nationella slutproven är dels att skapa incitament att genomföra och anstränga sig på proven, dels att det ger viktig information på individnivå som ökar det totala meritvärdets reliabilitet.

Det kalibrerade betygsvärdet från lärarna och det genomsnittliga provresultatet föreslås ge 70 respektive 30 procents vikt vid sammanräkning. Vi bedömer att vikten mellan elevens kalibrerade betygsvärde och elevens individuella provresultat ska vara sådan att det dels skapar incitament för eleverna att genomföra proven, dels att betygen får ett sådant genomslag att det slutliga meritvärdets prognosförmåga för att klara vidare studier bibehålls.⁶ Det bidrar också till att meritvärdet ger en bättre avspeglning av de olika ämnenas tyngd. Skulle det individuella provresultatet ges större vikt ges provämnena för stor vikt av det totala meritvärdet. Om eleven saknar ett resultat i ett eller flera av proven får eleven provbetyget 0 på provet (om inte Skolverket beviljat undantag).⁷

⁶ Se mer om betygens prognosförmåga i bilaga 3.

⁷ Kapitel 8.

11.2.1 Exempel på meritvärdesberäkning

Exempel på elev på ekonomiprogrammet:⁸

Betygspoängen beräknas av betyg på skalan 1–10 på avslutande nivå per ämne multiplicerat med antalet poäng för nivåerna i ämnet:

$$\text{Engelska } 5 \cdot 200 = 1\,000 \text{ p}$$

$$\text{Historia } 4 \cdot 100 = 400 \text{ p}$$

$$\text{Idrott och hälsa } 4 \cdot 100 = 400 \text{ p}$$

$$\text{Matematik } 3 \cdot 300 = 900 \text{ p}$$

$$\text{Naturkunskap } 3 \cdot 100 = 300 \text{ p}$$

$$\text{Religionskunskap } 4 \cdot 50 = 200 \text{ p}$$

$$\text{Samhällskunskap } 4 \cdot 200 = 800 \text{ p}$$

$$\text{Svenska } 6 \cdot 300 = 1\,800 \text{ p}$$

$$\text{Företagsekonomi } 7 \cdot 200 = 1\,400 \text{ p}$$

$$\text{Privatjuridik } 4 \cdot 100 = 400 \text{ p}$$

$$\text{Spanska } 3 \cdot 100 = 300 \text{ p}$$

$$\text{Psykologi } 4 \cdot 50 = 200 \text{ p}$$

$$\text{Entreprenörskap och företagande } 7 \cdot 100 = 700 \text{ p}$$

$$\text{Marknadsföring } 8 \cdot 100 = 800 \text{ p}$$

$$\text{Redovisning } 4 \cdot 100 = 400 \text{ p}$$

$$\text{Affärsjuridik } 4 \cdot 100 = 400 \text{ p}$$

$$\text{Bild och form } 8 \cdot 100 = 800 \text{ p.}$$

$$\text{Elevens samlade betygsvärde blir } 11\,200 / 2\,400 = 4,67 \text{ p.}$$

Elevens resultat på de nationella slutproven blev:

Engelska 5

Historia 3

Matematik 3,5 (genomsnitt av två prov)⁹

Naturkunskap 3

Samhällskunskap 4

Svenska 5

Elevens genomsnittliga provresultat är således 3,92.

I exemplet säger vi att skolans medelvärde på ekonomiprogrammets avgångsbetyg är 4,96 och skolans medelvärde på de nationella ämnesproven för ekonomiprogrammet är 4,37.

Om alla elever på ekonomiprogrammets medelbetyg ska sänkas

⁸ Exemplet är utifrån ämnesplaner med kurser.

⁹ Se avsnitt 11.2.1.

med samma värde ska alltså exampelevens medelbetyg sänkas med 0,59 och blir då 4,08.

Om medelbetyget och det genomsnittliga provresultatet ska väga 70/30 beräknas exampelevens meritvärde som medelvärdet av det kalibrerade medelbetyget och medelprovresultatet, dvs. $0,7 \cdot 4,08 + 0,3 \cdot 3,92 = 4,03$.

Exempel på elev med utökad studieplan:¹⁰

En elev kan välja att läsa till extra ämnen utöver vad som är valbart för att utöka sin behörighet. Det kan t.ex. vara en elev på naturbruksprogrammet som väljer två nivåer kemi i syfte att kunna söka till veterinärutbildningen. Eftersom eleven vill utöka sin behörighet behöver eleven även skriva ett extra nationellt slutprov. I sin gymnasieexamen får då eleven:

Biologi 8·100 p = 800 p

Biologi naturbruk 8·200 p = 1 600 p

Djurhållning - lantbruksdjur 4·100 = 400 p

Djurhållning - sällskapsdjur 8·100 = 800 p

Djurparksdjur 8·200 = 1 600 p

Djurvård inom djurens hälso- och sjukvård 9·100=1 800 p

Engelska 5·200 = 1 000 p

Entreprenörskap 4·100 = 400 p

Historia 4·50 = 200 p

Hundkunskap 8·100 = 800 p

Idrott och hälsa 5·100 = 500 p

Kattkunskap 7·100 p = 700 p

Kemi 8·200 = 1 600 p

Matematik= 5·200 p = 1 000 p

Naturbruk 8·200 = 1 600 p

Religionskunskap 3·50= 150 p

Samhällskunskap 3·50 = 150 p

Svenska som andraspråk 6·300 = 1 800 p

Sällskapsdjur 8·200 = 1 600 p

Totalt 18 800 poäng.

Eftersom eleven nu har 2 850 poäng i ämnen (och dessutom 100 p gymnasiearbete, men det räknas ej in meritvärdet) i sin examen divideras den viktade summan med detta och betygsvärdet blir $18\,800/2\,850 = 6,60$ p.

¹⁰ Exemplet är utifrån ämnesplaner med kurser.

Kalibreringen av betygsvärden, för den enskilda eleven eller programmet, påverkas inte av att eleven skrivit fler nationella slutprov eftersom det beräknas efter programmets resultat på de fem obligatoriska nationella slutproven i engelska, matematik, naturkunskap, SO och svenska/svenska som andraspråk. Programmets genomsnittliga resultat var i detta fall 6,30.

Programmets genomsnittliga betygsvärde var 5,90 och kalibreringen medför således att betygsvärdena justeras upp 0,4. Det innebär att exempeleven får ett kalibrerat betygsvärde 7,00.

Eftersom eleven valde att skriva nationella slutprov i biologi och kemi har eleven nu sju nationella slutprovresultat. Genomsnittresultatet på dessa blir 7,5.

Elevens meritvärde blir då $0,7 \cdot 7,00 + 0,3 \cdot 7,50 = 7,15$.

11.2.2 Nationella slutprov på gymnasial nivå

Förslag: Nationella slutprov införs i nedanstående ämnen. Dessa prov utformas som ämnesprov i gymnasiegemensamma ämnen (exklusive idrott och hälsa samt religionskunskap):

Biologi
Engelska
Fysik
Historia
Kemi
Matematik (tre olika prov)
Naturkunskap
Samhällskunskap
Svenska
Svenska som andraspråk
Kombinerat prov i historia och samhällskunskap

Nationella slutprov i matematik genomförs som ett grundprov och ett avancerat prov. Vilket avancerat prov en elev genomför beror på hur mycket matematik eleven har läst. Elever som avslutar sin matematik efter nivå 1a eller 1b (1c) i matematik genomför enbart ett grundläggande nationellt slutprov i ämnet, elever som fortsätter läsa matematik på nivå 2a eller 2b (2c) genomför även ett

avancerat matematikprov.¹¹ Elever som läst nivå 3b, 3c eller högre genomför ett annat avancerat prov.

Den preliminära bedömningen är att fler prov än i dag behövs för att proven ska ge en större total effekt på meritvärdets likvärdighet i gymnasieskolan.¹² Ämnena i gymnasieskolan har även större betydelse för behörighet och urval till fortsatt utbildning än betyg från grundskolan, vilket ställer högre krav på precision i kalibreringen. Några ämnen har bedömts vara så relevanta för samtliga gymnasieprogram att de ingår i samtliga programplaner. Eftersom de läses av samtliga elever i gymnasieskolan är de även relevanta som provämnen för att kalibrera meritvärdet. Idrott- och hälsa samt religionskunskap är visserligen gymnasiegemensamma ämnen, vilket skulle möjliggöra obligatoriska slutprov. Betyg i dessa ämnen ingår dock inte i krav för grundläggande eller särskild behörighet för studier på högskolan. De experter vi varit i kontakt med har därför inte rekommenderat nationella slutprov i dessa gymnasiegemensamma ämnen.

Valet av ämnen med nationella slutprov utgår från de gymnasiegemensamma ämnena, vilket i princip sammanfaller med de ämnen som ligger till grund för grundläggande och särskild behörighet till högre utbildning. Dagens tre provämnen svenska/svenska som andraspråk, matematik och engelska har god korrelation med jämförelsetalet/meritvärdet i sin helhet. Dessa korrelationer och meritvärdets prognosförmåga för vidare studier antas kunna stärkas ytterligare med nya provämnen i fler gymnasiegemensamma ämnen och ämnen som ligger till grund för särskild behörighet.¹³ Det finns även en legitimitetsaspekt i att de nationella slutprovsmännen ska sammanfalla med de ämnen som ställs som krav för behörighet till högre utbildning.¹⁴

¹¹ Matematik nivå 1c och 2c är normalt inte avslutande nivåer för det naturvetenskapliga- eller teknikprogrammet, men en elev som läst 1c eller 2c kan byta program med följd att det blir den avslutande nivån.

¹² I dagsläget finns det tre ämnen på gymnasial nivå med nationella prov: svenska/svenska som andraspråk, matematik och engelska.

¹³ Se bilaga 3.

¹⁴ Se vidare om behörighetsregler i kapitel 15.

Antalet nationella slutprovsmöten för en elev bör inte vara mer än fem till åtta, eftersom det, sett till provens syften, bedöms bli onödigt betungande att genomföra fler prov än så. Det tycks också vara ett rimligt antal vid en internationell jämförelse.

Alla elever behöver genomföra nationella slutprov i de gymnasiegemensamma ämnena (ej idrott och hälsa eller religionskunskap) och övriga ämnen som krävs för särskild behörighet, vanligen i årskurs 3 i gymnasieskolan när elevens läst klart sina nivåer i respektive ämne. En elev som valt att lägga till t.ex. matematik på fler nivåer än vad som är obligatoriskt behöver inte skriva fler nationella slutprov i matematik. De nationella slutproven kalibrerar inte enskilda betyg utan meritvärden i programmet. Elever kan dock välja att skriva ett avancerat matematikprov och då räknas detta in i de 30 % av meritvärdet som består av provresultat.

Några yrkesprogram läser kortare versioner av nivåerna. Provens innehåll kan begränsas till det innehåll som kan anses vara gemensamt i nivåerna. Nationella slutprov ges i ämnen som omfattar 950 poäng, men är ämnesprov så de ska inte primärt pröva kunskaper på någon specifik nivå. Med provresultaten kalibreras betygsvärdet som baseras på 2 400 poäng. De nationella slutproven kalibrerar tillsammans elevernas medelbetyg på programnivå för varje skolenhet som helhet.

11.2.3 Provgenomförande och prov

Förslag: Antalet prov för respektive program ska minst vara följande:

Ekonomiprogrammet (7 prov): engelska, historia, grundläggande och avancerad matematik, naturkunskap, samhällskunskap samt svenska eller svenska som andraspråk

Estetiska programmet (6 prov): engelska, historia, matematik, naturkunskap, samhällskunskap samt svenska eller svenska som andraspråk

Humanistiska programmet (6 prov): engelska, historia, matematik, naturkunskap, samhällskunskap samt svenska eller svenska som andraspråk

Naturvetenskapliga programmet (8 prov): engelska, biologi, fysik, kemi, grundläggande och avancerad matematik, kombinerat prov i historia och samhällskunskap samt svenska eller svenska som andraspråk

Samhällsvetenskapliga programmet (7 prov): engelska, historia, matematik; grundläggande och avancerat, naturkunskap, samhällskunskap samt svenska eller svenska som andraspråk

Teknikprogrammet (7 prov): engelska, fysik, kemi, grundläggande och avanceras matematik, kombinerat prov i historia och samhällskunskap samt svenska eller svenska som andraspråk

Yrkesprogram (5 prov): engelska, matematik, naturkunskap, kombinerat prov i historia och samhällskunskap samt svenska eller svenska som andraspråk 3

Grunden för val av ämnen för respektive program är gemensamma ämnen som krävs för allmän eller särskild behörighet. För några program är det också relevant att skriva prov i ämnen som krävs för särskild behörighet, men som inte är gymnasiegemensamma. Innehållet i provet behöver baseras på det innehåll som är gemensamt för de olika nivåerna, t.ex. samhällskunskap 1, 2 och 3. Eleverna förväntas därför klara av att besvara uppgifterna oavsett vilken nivå de avslutat studierna på. Att administrera olika ”svåra” provversioner till elever beroende på hur länge de läst ämnet och sedan jämföra provresultaten vid kalibrering hade inte varit likvärdigt. Elever tar redan en risk att sänka sitt ämnesbetyg genom att läsa en mer avancerad nivå i ett ämne och vi vill inte öka denna risk genom att dessutom kräva att eleverna skriver ett mer avancerat slutprov.

För naturvetenskapliga programmet, teknikprogrammet och yrkesprogrammen ersätts proven i historia, och samhällskunskap med ett kombinerat prov i historia och samhällskunskap. Annars bedöms antalet prov för dessa program bli orimligt stort. Alla skriver ett grundläggande prov i matematik. Om eleverna läst matema-

tik på nivå 2a, 2b (2c) eller högre skriver de ytterligare ett nationellt slutprov i avancerad matematik.¹⁵ Eftersom innehållet skiljer sig mycket mellan de olika nivåerna i matematik finns det här två versioner av det avancerade matematikprovet som utgår från att eleven läst matematik på nivå 2a respektive 3b.¹⁶ Anledningen till att vi föreslår flera prov i matematik är främst att nivåernas innehåll skiljer sig så mycket åt att det blir alltför svårt att konstruera ett prov som elever kan genomföra oavsett hur mycket de läst. De olika nivåerna i matematik behandlas också som två ämnesbetyg i elevernas gymnasieexamen.¹⁷ En modell med ett grundläggande och ett avancerat prov i matematik erbjuder även en unik möjlighet att skala det avancerade provet i matematik så att det lönar sig att läsa matematik på en högre nivå.¹⁸ Elevens provresultat i matematik beräknas som ett medelvärde av de båda provens resultat.

De nationella slutproven skrivs vid givna provtillfällen. Tanken är att eleverna ska skriva under avgångsåret för att kunna dra nytta av alla nivåer de läst under gymnasietiden. Skolan kan dock besluta att ett helt program ska skriva ett visst prov vid givna provtillfällen år 1 eller 2. Eleven kan bara skriva provet en gång under gymnasietiden, men skriver en ny provutgåva om eleven vid ett senare tillfälle begär prövning i ämnet.¹⁹

¹⁵ Matematik nivå 2c ska normalt inte vara en avslutande nivå för en elev, men det kan bli den avslutande nivån om eleven byter program. Eleven skriver då det avancerade slutprovet för matematik på nivå 2a och 2b.

¹⁶ Det är givetvis även möjligt att ha en tredje version för att skilja ut dem som läst matematik på nivå 4 eller högre. Då stämmer emellertid inte kostnadsberäkningarna gjorda i kapitel 21.

¹⁷ En elev som t.ex. läst t.o.m. matematik 4 får slutbetyg i både matematik 2 och matematik 4.

¹⁸ Kapitel 17.

¹⁹ Kapitel 14.

Exempel på när en skola skulle kunna förlägga nationella slutprov olika läsår:

- Matematik grundläggande, kombinerat prov i historia och samhällskunskap (YP) och naturkunskap (EK, ES, HU, SA, YP)
- Engelska (alla), matematik avancerat (EK, SA), kombinerat prov i historia och samhällskunskap (NA, TE)
- Biologi (NA), fysik (NA, TE), historia (EK, ES, HU, SA), kemi (NA, TE), matematik avancerat (NA, TE), samhällskunskap (EK, ES, HU, SA), svenska/svenska som andraspråk (alla)

Om en elev på ett yrkesprogram väljer bort ämnen på en nivå som krävs för grundläggande behörighet skriver inte eleven ett nationellt slutprov i ämnet. Det innebär att ett meritvärde inte kan beräknas för eleven. Eleven har då inte längre uppnått kraven för grundläggande behörighet och därmed valt bort möjligheten att söka till högskolan. Eleven kan komplettera med studier på komvux senare.

11.2.4 Meritpoängen avskaffas

Förslag: Systemet med meritpoäng och meritpoängskompensation ska avskaffas.

Vi föreslår att meritpoäng avskaffas för alla sökande till högskolan. Vi anser att det inte är tillträdesbestämmelserna till högskolan som ska åtgärda problem med att elever inte läser nivåer i matematik och språk på en mer avancerad nivå. Bestämmelserna om meritpoäng innebär inte någon garanti för att alla elever läser meritnivåer och alla elever har inte heller planer på att läsa vidare på högskolan. Elever på olika program har också olika möjligheter att välja nivåer som ger meritpoäng. Om kunskaper från de aktuella nivåerna är förkunskaper som är helt nödvändiga för att studenterna ska kunna tillgodogöra sig en utbildning, är det i stället lämpligt att de ställs som särskilda behörighetskrav.

Förslagen med att tilldela extra meritpoäng för nivåer vid ansökan var egentligen komplex och skulle omfatta en rad studieförberedande- och yrkesämnen beroende på vad eleven sökte.²⁰ I Gymnasiereformen 2011 (Gy11) begränsades dock meritpoängen till att omfatta betyg i engelska, matematik, moderna språk samt sedan 2014 även teckenspråk för hörande.

Förändringar i bestämmelserna om meritpoäng sedan de infördes, har genomförts i syfte att sökande med betyg från olika tidsperioder i den svenska gymnasieskolan respektive med utländska betyg skulle kunna inkluderas. Därför gäller också ett antal olika bestämmelser för meritpoäng beroende på när betygen från den svenska gymnasieskolan är utfärdade och för utländska betyg. Alla sökande med betyg har inte heller samma möjlighet att uppnå högsta meritvärde, eftersom meritpoängskompensationen är ett skattat värde som inte går att påverka för den sökande. Bestämmelserna om meritpoäng har bidragit till komplexiteten och oöverskådligheten i det nuvarande systemet. Utifrån diskussioner med Universitets- och högskolerådet (UHR) har vi konstaterat att meritpoäng har blivit ett sätt att säkra tillträde, inte ökade kunskaper i ämnen som nödvändigtvis är relevanta i relation till sökt högskoleutbildning. Detta förstärks av att meritpoäng tilldelas oaktat om den sökande fick ett E eller A i den lästa kursen.

Meritpoängen förutsäger inte studieförmåga

Av de urvalsinstrument som används för tillträde till högskolan har undersökningar gång efter annan visat att betygen från gymnasieskolan bäst förutsäger studieframgång. Betygens prognosförmåga ligger till stor del i de prestationer som ligger bakom en höjning av betyget ett eller flera steg på betygsskalan. Meritpoängen ger stor utdelning i form av poäng till meritvärdet, men ger inte motsvarande information om förväntade studieprestationer som en höjning av betyget ger, eftersom det räcker med godkänt betyg i en meritnivå. Det går därför inte att säga om det är de med bäst förutsättningar att framgångsrikt genomföra utbildningen som antas.

²⁰ SOU 2004:29.

Elever bör stimuleras att läsa språk och matematik om de har behov av kunskaper i dessa ämnen

Skolverket skriver i sin analys att meritpoängssystemet förmodligen inte bidragit i någon större omfattning påverkat elevernas val av kurser i matematik.²¹ Skolverket menar dock att det finns god anledning att tro att den ökning av antal elever som skett på senare kurser i engelska och moderna språk beror på de extra meritpoäng man får för att bli godkänd på fler nivåer. Ett avskaffande av meritpoäng leder förmodligen till att färre elever kommer att läsa moderna språk. Det finns även en risk att mer fördjupande nivåer i engelska i gymnasieskolan blir mindre attraktiva. Eleverna vinner på att läsa fler nivåer i matematik och engelska eftersom de kan mer när de skriver nationella slutprov, förutsatt att de hunnit läsa nivåerna innan provtillfället, men det är inte säkert att eleverna är medvetna om det när de väljer nivåer.

Moderna språk skiljer sig från alla andra ämnen i grundskolan genom att de inte är obligatoriska. De ger i dag dock extra meritpoäng vid antagning till högskolan. Därmed får en elevs beslut om språkval i årskurs 6 avgörande betydelse för dess möjlighet att maximera sina meritpoäng vid slutet av gymnasieskolan, dvs. cirka sex år senare.

I gymnasieskolan är det obligatoriskt på fyra program att läsa en eller två kurser i moderna språk. När det gäller matematik och engelska, läser alla elever i gymnasieskolan minst en kurs i matematik och minst två kurser i engelska om de går ett högskoleförberedande program och minst en kurs om de går ett yrkesprogram. Matematik nivå 1a, 1b eller 1c samt engelska nivå 2 och 3 ingår i den grundläggande behörigheten till högskolan. Om regeringen anser att det är viktigt att unga människor lär sig moderna språk, behövs andra åtgärder än meritpoäng för att fler elever i gymnasieskolan, och även i grundskolan, ska läsa moderna språk. I grundskolan kan moderna språk göras obligatoriskt. Skolverket har föreslagit en rad åtgärder för att hantera konsekvenser av att ta bort meritpoäng: nationella strategier för språk- respektive matematikundervisning, förändring av språkvalet i grundskolan, utökning av möjligheterna att läsa språk i gymnasieskolan, möjligheterna för

²¹ Skolverket (2018a).

lärare att delta i matematiklyftet ökar genom en förenklad hantering av statsbidrag samt att ämnesplanen i matematik ses över.²²

Om färre elever läser mer avancerade nivåer i matematik, framför allt matematik nivå 2, och i engelska nivå 3 (i dag kurs 7), kan det innebära att lärosätena får studenter som är sämre förberedda. Det gäller kanske framför allt civilingenjörsutbildningarna, där det särskilda behörighetskravet är matematik 4, men där en stor andel av studenterna har läst matematik 5. Om färre elever läser matematik 5 framöver skulle det kunna leda till att lärosätena i stället vill höja det särskilda behörighetskravet i matematik. Men då måste det också vara ett helt nödvändigt krav för att studenterna ska kunna tillgodogöra sig utbildningen, vilket det inte är i dag. Detta är ställningstaganden som UHR behöver göra tillsammans med lärosätena och Skolverket eftersom de särskilda behörighetskraven ska tas fram för utbildning som leder till en yrkesexamen.

Elevers val kan få organisatoriska konsekvenser

Att färre elever kommer att läsa nivåer som har gett meritpoäng påverkar gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen. Vissa nivåer eller ämnen kan bli så små att de inte längre går att anordna, samtidigt som andra nivåer kan komma att efterfrågas i högre grad. Det får konsekvenser för skolornas organisation och bemanning.

Om meritpoängen inte längre är styrande för elevernas val, innebär det att det inte kommer att vara lika viktigt att välja program i gymnasieskolan för att kunna maximera meritpoängen. Det kommer också att finnas större utrymme för eleverna att efterfråga nivåer inom det individuella valet utifrån intresse och motivation.

Övergångsbestämmelser eller kompensation bedöms inte behövas

Skälet till att vi inte föreslår några övergångsbestämmelser utan att ett avskaffande av meritpoäng ska gälla alla sökande till högskolan fr.o.m. en viss antagning, är att förenkla. Övergångsbestämmelser skulle innebära att komplexiteten i systemet i hög grad skulle fin-

²² Skolverket (2018a).

nas kvar. I våra diskussioner med UHR har myndigheten framhållit att transparensen för sökande brister till följd av många tidigare reformer och detta vill vi inte bidra ytterligare till.

Utredningen har övervägt att föreslå något slags kompensation för sökande som har betyg från den svenska gymnasieskolan utfärdade under den period då bestämmelserna om meritpoäng har gällt. Det vill säga för dem som har gjort val i gymnasieskolan för att kunna få meritpoäng när de söker till en högskoleutbildning. Som vi har sett finns det starka skäl att anta att bestämmelserna om meritpoäng har varit styrande för eleverna under den här perioden. Under en lång tid framöver kommer det därför att finnas sökande till högskolan som har gjort val i gymnasieskolan för att få meritpoäng. Det kan ha bidragit till att de har fått ett lägre betyg än vad de skulle ha fått om de hade valt nivåer och ämnen utifrån intresse och motivation. Om en kompensation endast ska ges till den här gruppen av sökande behöver det vara en kompensation som är rimlig och inte överkompenserar. Det får inte leda till att andra grupper kan hävda att det är orättvist och att även de behöver bli kompenserade på något sätt. En eventuell åtgärd måste uppfattas som rimlig och rättvis. Kompensationsåtgärder riskerar att skapa ett system som återigen blir oöverblickbart och komplicerat. Vi har därför valt att inte föreslå någon kompensation.

11.2.5 Elever utan provresultat

Förslag: En elev som saknar resultat på ett nationellt slutprov får, vid beräkning av meritvärde, ett värde om 0 som provresultat.

Förslag: Om färre än 50 % av eleverna på programmet har deltagit på samtliga slutprov beräknas inget kalibrerat betygsvärde för de elever som varit frånvarande vid något av proven. Beräkningen utgår från hälften av eleverna på programmet exklusive elever som på ett yrkesprogram har valt bort den grundläggande behörigheten.

En sammanvägningsmodell tillämpas om kalibrering av betygsvärden inte är möjlig på grund av ett stort bortfall. Elevens betygsvärde ges 50 % vikt och elevens slutprovresultat 50 % vikt.

Meritvärdeskalibrering bygger på att det finns provresultat att kalibrera betygsvärden mot. Det innebär att det är viktigt att elever närvarar vid provtillfällena eller vid givna uppsamlingsprovtillfällena. Eftersom även låga provresultat räknas tjänar elever alltid på att skriva proven.

I enlighet med samma internationella praxis blir värdet för ett prov 0 om eleven av någon anledning helt saknar resultat på provet, på samma sätt som om eleven hade saknat ett betyg från lärare i ämnet. Elever som saknar provresultat räknas inte med i gruppkalibreringen, men elevens betygsvärde ska ändå kalibreras enligt samma princip som resten av gruppen. Elevens betygsvärde kommer därmed fortfarande att kalibreras, men endast utifrån resultaten från de elever som har genomfört samtliga nationella slutprov.

Provresultatet 0 räknas dock in i elevens meritvärde, i de 30 % av meritvärdet som utgörs av elevens genomsnittliga provresultat. Elevens meritvärde kommer därmed att bli lägre om eleven saknar ett eller flera provresultat än om eleven skrivit provet men fått en låg poäng. Elever som deltar kan lägst få resultatet 1 på ett nationellt slutprov och tjänar därför alltid på att skriva ett prov.²³ Risken för att elever väljer eller blir uppmanade att vara frånvarande vid provtillfället bedöms därför vara låg.

Om en alltför stor andel av programmets elever uteblir vid ett nationellt slutprov är det inte längre tillförlitligt att kalibrera dessa elevers betygsvärden utifrån de närvarande elevernas provresultat. Baserat på de statistiska analyserna bedömer vi att minst 50 % av eleverna behöver ha genomfört samtliga slutprov. Detta är exklusive de elever som på ett yrkesprogram har valt bort grundläggande behörighet. En frånvaro därutöver gör mätfelet för stort för att kalibrera frånvarande elevers betygsvärde. Ett så stort bortfall antas inte vara slumpmässigt. Det går då bara att beräkna ett kalibrerat betyg och meritvärde för den andel som deltagit på de nationella slutproven. För de elever som ej ingår i kalibreringen beräknas meritvärdet som 50 % okalibrerade betyg och 50 % provresultat (inklusive 0 för de prov elev inte deltagit i).

Elever som inte genomfört några nationella slutprov kommer att sakna meritvärde i databasen. Om dessa elever senare i livet vill ha ett meritvärde måste de genomföra de nationella slutprov som saknas. Meritvärdet beräknas då bara på resultaten av de nationella

²³ Kapitel 8.

slutproven, precis som för elever som kompletterar studier på komvux, eftersom elevens lärarsatta betyg aldrig har kalibrerats.²⁴

Exempel på elev utan provresultat:

En elev på det humanistiska programmet har det genomsnittliga betygsvärdet 8.

Eleven är bortrest vid ordinarie provtillfälle i naturkunskap och planerar att skriva provet vid uppsamlingstillfället, men blir sjuk. Eleven får då provresultatet 0 i naturkunskap.

Det räknas inte med i skolans resultat och elevens betygsvärde kalibreras utifrån relationen mellan programmets/skolans betygsvärde och skolans resultat på de nationella slutproven. I detta fall ska betygsvärdena på humanistiska programmet för skolenheten höjas med 0,4. Det innebär att elevens betygsvärde blir 8,4.

Elevens provresultat är följande: Engelska 9, Historia 8, Matematik 4, Naturkunskap 0, Samhällskunskap 5, Svenska 8.

Det genomsnittliga provresultatet blir då $\frac{9+8+4+0+5+8}{6} = 5,67$.

Elevens meritvärde blir $0,7 \cdot 8,4 + 0,3 \cdot 5,67 = 7,58$.

Eleven kan skriva provet i naturkunskap något annat år och ersätta provresultatet noll i sin meritvärdesberäkning.

Om eleven i stället hade gått på ett program där mer än hälften av eleverna var frånvarande vid ordinarie tillfälle eller uppsamlingstillfället skulle eleven behålla sitt okalibrerade betygsvärde på 8.

Meritvärdet hade sedan beräknats $0,5 \cdot 8 + 0,5 \cdot 5,67 = 6,84$.

11.2.6 Elever som byter skola

Om en elev byter skola under sin gymnasieutbildning kalibreras meritvärdet enligt avgångsskolan. Om eleven fått betyg från en generös skola och byter till en mer restriktiv skola år tre, kan det innebära att det betygsvärde eleven fått från betyg satta år 1 och 2, som egentligen borde kalibreras ned, i stället kalibreras upp. Vi bedömer dock att en stor del av elevernas slutbetyg för flertalet elever kommer att sättas efter skolbytet och att effekterna på elevens

²⁴ Kapitel 13.

betygsvärde till följd av ett byte kommer att bli små. Skolan måste emellertid ge eleven möjlighet att genomföra de nationella slutprov som eleven ännu inte skrivit för att få resultaten inkluderade i de 30 % av meritvärdet som utgörs av elevens egna provresultat.

11.2.7 Det finns möjlighet att sprida ut elevers provgenomförande på flera år

Förslag: Om ett program avslutar den högsta nivån i ett ämne, där nationella slutprov ska genomföras, före det tredje gymnasieåret, kan rektor besluta att nationella slutprov genomförs i slutet av det första eller andra året på gymnasieprogrammet.

Sammanfattningsvis är det inte ett problem om olika skolor och program föredrar att låta elever på olika program genomföra vissa nationella slutprov i slutet av år 1 eller 2 i stället för i slutet av år 3. En begränsning i modellen är däremot att det *inte* kan bli ett individuellt val när man ska genomföra prov.

De nationella slutproven genomförs som regel i slutet av år 3 när eleverna läst klart alla obligatoriska eller valda nivåer inom ämnet. Det kan tyckas udda att inte förlägga proven i direkt anslutning till undervisningens slut, men årtionden av forskning om prestationer och inläring visar att tidsperioden mellan undervisning och test är högst relevant när vi vill skapa incitament för elever att lära sig för långsiktig kunskaps skull.²⁵ Lärandeprocessen som leder till permanent förståelse för fenomen och utveckling av förmågor fortsätter även efter att elever har deltagit i undervisningen. De nationella slutproven bör testa kunskaper, och inte elevers förmåga att fokuserat memorera information för en specifik prestations skull. Det är därför värdefullt om det får förlöpa viss tid mellan undervisningen, som i sin tur bör ske med varierade metoder, och proven. Detta upplägg utesluter förstås inte på något sätt repetition och möjligheter att få öva inför provgenomförandet.

Samtidigt finns det argument för att t.ex. yrkeselever som avslutar studier i gymnasiegemensamma ämnen tidigt under gymnasietiden inte ska behöva vänta två år med att skriva sina nationella slutprov. Det kan också vara aktuellt i matematik där många skolor/program

²⁵ Soderstrom & Bjork (2015).

i nuvarande system genomför matematik nivå 1a, 1b och 1c under gymnasieskolans första år. Skolans rektor kan därför besluta att eleverna på ett program genomför ett eller flera nationella slutprov tidigare.

Elever på ett visst program ska skriva sina prov samtidigt

Det är att föredra att samtliga elever på programmet på skolenheten skriver proven samtidigt eftersom de kalibreras på denna nivå mot samma provutgåvor. Det bör därför inte vara möjligt att låta elever inom olika programinriktningar, eller enskilda elever skriva olika år för att de läser ämnena på olika antal nivåer än sina programkamrater. I och med den gymnasiereform som införs 2025, kommer endast det avslutande betyget i ämnet att räknas. En elev som läser vidare med en mer avancerad nivå riskerar då alltid en betygssänkning. Den risken kompenseras genom att eleven kan mer vid slutprovstillfället. Rektor bör därför besluta att slutprov skrivs det år flertalet elever läst klart ämnet, snarare än att få det avklarat så tidigt som möjligt.

Det skulle kunna finnas skäl att, trots avrådan, vilja låta elever inom samma program genomföra prov vid olika tidpunkter. Rent teoretiskt skulle det vara möjligt att tillåta olika provår inom ett program på samma skola om en programinriktning definieras som ett eget program. Om provresultaten från olika provutgåvor standardiseras på ett sådant sätt att de är jämförbara ska det inte spela någon roll om elever som tillhör samma program på samma skola har skrivit olika prov eftersom deras provresultat är jämförbara. En viss ökning av mätosäkerheten kommer dock att uppstå och det kan då finnas skäl att komplettera den årsvisa standardiseringen med justeringar baserat på hur elevsammansättningen varierar för olika provutgåvor, baserat på betyg eller provresultat från årskurs 9. Det innebär dock utmaningar för vissa skolor.

Att kalibrera på programinriktningsnivå fungerar bara för skolenheter som har tillräckligt många elever på varje inriktning. Det innebär att olika principer kommer att gälla för olika skolor.

Rektor kan inte besluta om olika provtillfällen för enskilda elever. Det innebär att för elever som byter inriktning kan bytet innebära att eleven redan har ett provbetyg för kalibrering när

gruppen ska skriva nationella slutprov eller att eleven hamnar i en grupp som redan har provresultat för kalibrering samtidigt som eleven själv saknar detta. Eleven som saknar provresultat för den nya inriktningen behöver då skriva nationellt slutprov för sitt meritvärde, men resultatet kan inte påverka kalibreringen av betygsvärdet.

Årsvis standardisering gör provresultaten jämförbara

Att vissa skolor/program genomför det nationella slutprovet i matematik i slutet av år 1, andra i slutet av år 2 och ytterligare andra i slutet av år 3 innebär att eleverna inte kommer att genomföra samma provutgåva. Det skulle kunna innebära en orättvisa om elever som går ut gymnasieskolan samma år har genomfört olika provutgåvor. Olika provutgåvor riskerar att vara olika svåra och elevsammansättningar som inte är representativa för hela årskullen vid standardiseringen av proven kan påverka elevers provresultat. Detta är inte nödvändigtvis ett problem eftersom flexibiliteten för skolor innebär att proven för varje enskilt år kommer att genomföras av elever från samtliga tre gymnasieår. Så länge proportionerna mellan dessa är någorlunda lika över tid kommer den årsvisa standardiseringen att göra provresultaten jämförbara.

Exempel på olika provgenomförande för olika skolor över en femårsperiod

I exemplet i figur 11.1 antas att proven börjar genomföras våren 2024 så att den årskull som påbörjat gymnasieskolan hösten 2023 och går ut våren 2026 kan skriva det grundläggande nationella slutprovet i matematik(mat1) redan 2024. I exemplet finns endast tre skolor, men det ska läsas som att var och en representerar ett antal skolor som väljer att genomföra provet vid samma tillfälle. Skola A genomför det grundläggande matematikprovet redan år 1 varje år, skola B genomför det grundläggande matematikprovet år 2 varje år och skola C genomför det grundläggande matematikprovet år 3 varje år.

Figur 11.1 Hypotetiskt exempel på hur olika skolor kan välja att genomföra det grundläggande matematikprovet under olika gymnasieår

Årsvis standardiserade prov (jämförbara prov)							
		2024	2025	2026	2027	2028	Prov
Avgångskull 2026		År 1	År 2	År 3			
	Skola A	mat1					
	Skola B		mat1				
	Skola C			mat1			
Avgångskull 2027			År 1	År 2	År 3		
	Skola A		mat1				
	Skola B			mat1			
	Skola C				mat1		
Avgångskull 2028				År 1	År 2	År 3	
	Skola A			mat1			NSP_2026
	Skola B				mat1		NSP_2027
	Skola C					mat1	NSP_2028
Avgångskull 2029					År 1	År 2	
	Skola A				mat1		
	Skola B					mat1	
	Skola C						
Avgångskull 2030						År 1	
	Skola A					mat1	
	Skola B						
	Skola C						
Antal prov från olika skolutyer		1	2	3	3	3	
Årsvis standardisering				NSP_2026	NSP_2027	NSP_2028	

Anm. Årtalen är enbart exempel.

Antag också att skola A är en relativt lågpresterande skola, skola B en genomsnittlig skola och skola C en högpresterande skola. Detta innebär sammantaget att år 2024, när provsystemet införs, är det endast skola A som skriver matematikprovet. Om vi nu årsvis standardiserar utgåvan av matematikprovet, givet att de elever som genomförde provet i genomsnitt var lågpresterande, kommer dessa elever att gynnas av den årsvisa standardiseringen relativt elever från samma årskull men som skriver andra utgåvor av provet år 2 eller år 3. Även år 2025 uppstår rättviseproblem om provet standardiseras årsvis eftersom nu visserligen elever i skola B skriver provet samt nästa årskull från skola A, men eleverna i skola A och B är inte representativa för hela årskullen eftersom inga högpresterande elever (skola C) är med. Vi ska återkomma till problemet med att standardisera proven för 2024 och 2025 senare.

När vi kommer till 2026 skriver däremot elever från samtliga tre skolor samma utgåva av det grundläggande matematikprovet. De tillhör visserligen inte samma årskull, men det spelar ingen roll så

länge varje årskulls prestationsnivå är någorlunda lika (vilket de med största sannolikhet är eftersom förändringar i genomsnittlig prestationsnivå för intelligande årskullar är mycket små, särskilt i förhållande till förändringar i provens svårighetsgrad) samt att varje skolas prestationsnivå inte ändras över tid.²⁶ Inte heller spelar det roll om skolorna är olika stora till elevantal. 2026, 2027 och 2028 kommer sammansättningen av elever som genomför respektive prov att vara representativ för en enskild årskull, trots att eleverna kommer från tre olika årskullar.

Detta förstås enklast om man studerar de tre vertikala grå segmenten i figuren. Utifrån de antaganden som gjorts kommer elevsammansättningen för matematikproven att vara identisk för varje år 2026, 2027 samt 2028 (och efterföljande år) och den årsvisa standardiseringen gör då att provresultaten blir jämförbara mellan åren. Därmed spelar det ingen roll att eleverna i de olika skolorna skrivit olika utgåvor i grundläggande matematik när betygsvärdena ska kalibreras efter år 3, baserat på ett samlat provresultat från ytterligare provämnen.

För åren 2024 och 2025, som är en övergångsperiod i samband med införandet av de nya proven, är däremot elevsammansättningen, som vi redan konstaterat, inte representativ för hela årskohorten och kan därför inte standardiseras på samma sätt. Vi vet, utifrån exemplet, att skola A är lågpresterande och skola B presterar på en genomsnittlig nivå. Därmed kommer de elever som skriver provet 2024 respektive 2025 i genomsnitt att prestera på en lägre nivå än genomsnittet för hela årskullen (elever från alla skolor A, B och C) och hänsyn måste därför tas till detta när dessa prov ska standardiseras (placeras på samma skala).

Ett sätt att göra detta är att utnyttja informationen från betygen eller slutprovsresultaten i matematik från åk 9 i grundskolan. En invändning skulle kunna vara att dessa betyg inte är pålitliga om de inte kalibrerats och vi kalibrerar inte enskilda betyg i meritvärdeskalibreringsmodellen. I verkligheten representerar skola A respektive B i exemplet egentligen grupper av skolor och vi är endast intresserade av hur eleverna på dessa skolor presterar som grupp.

²⁶ Observera att för en enskild skola är det naturligtvis inte realistiskt att anta att skolans prestationsnivå är konstant från ett år till nästa, men i verkligheten representerar varje skola A, B respektive C tillsammans alla skolor i hela riket men med olika prestationsnivå. Då är det betydligt mer realistiskt att anta att t.ex. prestationsnivån för hundratals typ A-skolor inte förändras mellan intelliggande år.

För 2024 kan vi därför beräkna genomsnittet i betyg eller provresultat från grundskolan för samtliga elever i skola A och jämföra med motsvarande genomsnitt för hela elevkohorten. Antag att det genomsnittliga resultatet i matematik från slutprovet i åk 9 för eleverna i gymnasieskola A är 10 standardiserade poäng²⁷ lägre än motsvarande standardiserade riksgenomsnitt. Då placerar vi genomsnittet för det grundläggande matematikprovet 10 standardiserade poäng lägre än de standardiserade genomsnitten för det grundläggande matematikprovet 2026 (och där genomsnittet för 2026 är det samma som för 2027 och 2028).

För 2025 använder vi samma princip men beräknar då genomsnittet baserat på både elever i skola A och skola B eftersom det är dessa elever som skrivit det grundläggande matematikprovet 2025.

Att utnyttja betyg och eller provresultat från åk 9 kan också vara ett lämpligt kvalitetsgranskningsverktyg för att ytterligare säkra den årsvisa standardiseringen för proven 2026, 2027 och 2028. Detta om det skulle uppstå stora förändringar i vilka skolor som väljer att göra proven från år till år och att elevsammansättningen därför inte blir tillräckligt stabil över tid för dem som skriver det grundläggande matematikprovet.

För de prov som enbart genomförs det sista gymnasieåret av samtliga skolor, t.ex. avancerat prov i matematik version 2, är inte detta nödvändigt eftersom alla elever skriver samma provutgåva.

11.3 Mer regelbunden inrapportering av betyg på gymnasial nivå

Förslag: I skollagen ska det införas en skyldighet för huvudmän att lämna in uppgifter om betyg från avslutade nivåer i ett ämne till Statens skolverk.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om vilka uppgifter och när det ska lämnas in.

Huvudmän är i dag skyldiga att föra en betygskatalog över elevernas betyg efter avslutade nivåer på gymnasial nivå.²⁸ Betygen behöver emellertid inte rapporteras in till SCB eller den nationella

²⁷ T.ex. en standardiserad skala 1–100 poäng med medelvärde 50 med standardavvikelse 10.

²⁸ 8 kap. 8 § gymnasieförordningen (2010:2039).

betygsdatabasen (BEDA) förrän eleven avslutat sina gymnasie-studier. Det innebär att nationell statistik över alla elevers nivå-betyg inte behöver vara tillgängliga under elevens första och andra år i gymnasieskolan eller för avslutade nivåer på komvux.

Skolverket behöver ha tillgång till betygsdata från avslutade nivåer varje år för olika säkerställande analyser. Det kan t.ex. röra sig om att få korrekt standardisering av prov vid uppsamlingstill-fällen eller för att korrigera för trendförändringar av kunskapsnivån i landet. Det bör därför bli obligatoriskt att rapportera in betyg årligen för avslutade nivåer på gymnasial nivå. Eftersom skolorna redan i dag för en betygs katalog bedöms detta inte bli ett mer-arbete. Samma antal betyg ska rapporteras in oavsett om det görs varje läsår eller om det görs när eleven avslutar sin gymnasiala utbildning.

Kalibreringen i gymnasieskolan sker dock först efter tredje året när majoriteten av elever tar ut sina examina.

11.4 Övergripande konsekvenser av meritvärdeskalibrering för gymnasieskolan

Att elever skulle välja nivåer och ämnen som ger bäst meritvärden stärks av rapporten från Ungdomsbarometern. Enligt dessa inter-vjuer verkar elever inte tänka så mycket på vilka kunskaper de behöver för framtiden utan snarare på att skaffa sig ett merit-värdeskapital som öppnar så många dörrar som möjligt. Det är möjligt att elever i större omfattning kommer att välja att fördjupa sig i ämnen inför slutproven. Eftersom lärarsatta betyg väger tyngre än provresultaten är det troligt att elever även med detta förslag kommer att välja nivåer och ämnen där det är lätt att få så höga betyg som möjligt givet arbetsinsatsen.

11.5 Alternativt förslag: Examensprov för meritvärdering

Vårt alternativa förslag för gymnasieskolan innebär att meritvärdet för ansökan till studier på högskolan beräknas som ett genomsnitt

av elevernas provbetyg från examensprov.²⁹ Eleverna skriver examensprov enligt huvudförslaget i fem till åtta ämnen. Det innebär att examensprov ska genomföras i vissa ämnen och att ett meritvärde enbart ska beräknas utifrån elevernas resultat på de examensproven.³⁰ Modellen har fördelen att den är mycket enkel att förklara och kommunicera. Den liknar också många andra länders modeller för urval och behörighet från utbildning på gymnasial nivå. Såvida proven är lika svåra från år till år innebär det att betygsinflation inte kan uppstå och det finns inte heller problem med olikvärdighet i betygen. Ytterligare en fördel är att examensproven frigör undervisningssituationen mellan lärare och elev från avgörande betygssättning, vilket gör att stressen att prestera på lektionerna kan minska betydligt. Det ger då, i sin tur, möjlighet till ökat fokus på lärande i undervisningen.

I huvudsak bedöms meritvärdering med examensprov kunna införas lika snabbt som meritvärdeskalibreringsmodellen. Grundutförandet för provgenomförande kan följa detsamma som föreslås för meritvärdeskalibreringsmodellen för gymnasieskolan.³¹

Modellen har emellertid klara nackdelar gentemot huvudförslaget. För det första avgörs hela meritvärdet av ett fåtal prov, huvudsakligen i slutet av år tre i gymnasieskolan, något som är behäftat med provstress. För det andra blir kunskaper och färdigheter i andra ämnen än provämnena betydelselösa för meritvärdet. För det tredje tillmätts lärarsatta betyg inte någon betydelse alls för meritvärdet. Risken för avsmalnande av läroplanen och den sämre prognosförmågan för vidare studier som renodlade examensprov innebär gör modellen till ett sämre alternativ för en gymnasieskola som den svenska där elever vanligen läser en stor bredd av ämnen och där även yrkesprogram kan vara högskoleförberedande.³²

²⁹ Se bilaga 3 för en modellbeskrivning.

³⁰ Behörigheten till högre utbildning kommer inte att förändras; regelverket blir det som föreslås i kapitel 15.

³¹ Se avsnitt 11.2.2.

³² I sammanhanget bör nämnas att flera länder, t.ex. Norge och Danmark, som har examensprov egentligen tillämpar en enkel sammanvägningsmodell där även elevernas lärarsatta okalibrerade betyg vägs samman med examensprovsresultaten till ett meritvärde. Detta vill vi särskilt avråda från, eftersom det bedöms öka riskerna för betygsinflation och leda till mer olikvärdig betygssättning i den lärarsatta delen av meritvärdet. Det är således inte ett sätt som hanterar problemet, utan bara reducerar dess konsekvenser genom att minska betygens vikt till hälften. Vi har därför bedömt att en enkel sammanvägning inte innebär en modell som är förenlig med direktivet. Se avsnitt 8.4.3.

I de länder som tillämpar renodlade examensprovsmode­ller tillämpas de i huvudsak på högskoleförberedande, teoretiskt inrik­ tade utbildningar. Det blir logiskt för elever som vill läsa vidare efter gymnasieskolan att vara strategiska och välja färre ämnen som de fördjupar sig i inför examensproven i stället för att eftersträva bredd. Det är vanligt att elever kan göra om proven hur många gånger de vill, för att höja sina resultat och inte utestängas från fortsatt utbildning längre fram i livet. I vårt förslag finns av samma skäl motsvarande möj­lighet.³³

11.5.1 Samma prov och provgenomförande som i huvudförslaget

Vi föreslår samma upplägg för antalet prov, tid för provgenom­ förande m.m. som i huvudförslaget, se avsnitt 11.2.2. Om antalet slutprov är för litet kommer elevernas meritvärden att vara för lika varandra. Om slutproven skulle genomföras som prov på elevens avslutande nivå skulle det kräva att ett stort antal prov utvecklades varje år.³⁴

11.5.2 Behov av förändringar jämfört med huvudförslaget

Gymnasieskolans utformning innebär vissa problem för renodlade examensprov. I meritvärdeskalibreringsmodellen ligger samtliga ämnen till grund för elevens meritvärde, vilket gör att betygen i alla ämnen är viktiga. I en slutprovsmode­ll blir dock många ämnen i gymnasieskolan inte fullt lika viktiga för elevernas möj­lighet att ta sig vidare till nästa utbildningsnivå. En bredd av ämnen och nivåer kommer dock fortsatt att krävas för att eleven ska få en gym­ nasieexamen, vilket garanterar att eleverna läser ämnena.

För att antas till högre utbildning kan det, trots kravet på en gymnasieexamen, bli mindre angeläget att anstränga sig för de högre betygen. Det kan leda till att eleverna fokuserar på ämnen med nationella slutprov och tar lätt på övriga ämnen. Det kan även leda till att skolorna, givet att det inte finns någon timplan i gym­ nasieskolan, lägger betydligt fler timmar på ämnen där det ges

³³ Kapitel 14.

³⁴ Se avfärdade förslag i kapitel 8.

nationella slutprov på bekostnad av andra ämnen. I Finland har denna konsekvens observerats. De har också en bred gymnasieskola med många ämnen samtidigt som eleverna går endast upp i en handfull examensprov.

12 Förslag på hantering när betygsvärden inte kan kalibreras eller nationella slutprov inte kan genomföras

I detta kapitel redogör vi för de undantagsfall där grundmodellerna för meritvärdeskalibrering inte väntas kunna tillämpas.

12.1 Utgångspunkter för förslagen om undantag förskolenheter¹

Skolenheter som avviker på betydande sätt från normen bedöms medföra behov av undantag på ett eller båda av följande sätt:

- Undantag från kalibrering av elevernas betygsvärden.
- Undantag från genomförande av nationella slutprov.

Möjligheterna till undantag behöver vara väl avvägda och tydliga beslutsregler behöver finnas så att huvudregeln för meritvärdesberäkning kan följas i de allra flesta fall. Undantag ska medges restriktivt så att det inte skapas incitament för skolor att tillskansa sig fördelar genom att söka undantag i syfte att inte få sina elevers betygsvärden kalibrerade. Dessa situationer kräver också hantering av beräkning av meritvärden i särskild ordning i de fall berörda elever avser söka till utbildningar där antagningen kräver urval.

På vissa skolor är det för få elever för att kunna kalibrera betygsvärdena på gruppnivå. Om antalet elever på skolan är mycket få blir

¹ Förslag och bedömningar om undantag och anpassningar för enskilda elever återfinns i kapitel 17.

osäkerheten i skattningen av kalibrering av betygsvärden för stor. Därför kan kalibrering behöva frångås.

En angränsande problematik är när en för liten andel eller för få elever på en skola genomför nationella slutprov. Då kan inte heller betygsvärdet kalibreras utan meritvärdesberäkningen behöver hanteras i särskild ordning.

För elever som går introduktionsprogram i gymnasieskolan är meritvärdeskalibreringsmodellen inte alltid tillämplig. Det handlar om elever som går introduktionsprogram och behöver komplettera sina betyg under ett läsår för att kunna antas i efterhand till ett nationellt program i gymnasieskolan.

Meritvärdeskalibreringsmodellen kan även ha s.k. takeffekter. Det är en situation där en eller flera elever på en skola påverkas negativt av kalibreringen utifrån att deras prestationer avviker kraftigt från övriga elevers. Det drabbar specifikt elever vars kalibrerade betygsvärde blir oskäligt lågt i förhållande till de individuella provresultaten och betygen.² Det kan omvänt finnas situationer där elever har oskäligt låga provresultat i relation till betygen i ämnena. Dessa fall behöver identifieras och beslutsregler behöver finnas för att beräkna meritvärdet i särskild ordning.

Liknande fall som kan kräva specifik hantering är elever som får extremt mycket lägre provresultat än vad som kan förväntas utifrån elevens betyg. Dessa fall behöver identifieras och beslutsregler behöver finnas för hantering om det t.ex. handlar om omständigheter som innebar att eleverna hade rimliga skäl att kraftigt underprestera under provperioden.

12.2 Specialskolan och resursskolor

Förslag: Sökande från specialskolan och resursskolor ska få ett meritvärde baserat på sitt genomsnittliga resultat på nationella slutprov till 50 % och sitt individuella betygsvärde till 50 %.

² Se även kapitel 17 och bilaga 3.

I specialskolan och resursskolor går elever med omfattande funktionsnedsättningar som kan göra det svårt för eleverna att visa sina kunskaper i traditionella provsituationer. I dessa fall kan undantag behöva ges från nationella slutprov.

12.2.1 Specialskolan

Specialskolan är en skolform för elever som på grund av funktionsnedsättning eller andra särskilda skäl inte kan gå i grundskolan eller anpassade grundskolan och som har någon av följande funktionsnedsättningar:³

1. dövblinda eller annars är synskadade och har ytterligare funktionsnedsättning,
2. i annat fall än som avses i 1 är döva eller hörselskadade, eller
3. har en grav språkstörning.

Läsåret 2023/24 gick totalt 85 elever i årskurs 10 i specialskolan.⁴ Staten är huvudman för specialskolan.⁵ Eleverna ska få en utbildning som är anpassad till varje elevs förutsättningar och som så långt det är möjligt motsvarar den utbildning som ges i grundskolan. Utbildningen ska även ligga till grund för fortsatt utbildning.⁶ Elever ska genomföra nationella prov och resultaten ska särskilt beaktas av läraren vid betygssättning i de ämnen som har nationella prov.⁷ Meritvärdet för en elev i specialskolan beräknas som ett genomsnittligt värde av elevens 16 bästa betyg. En elev i specialskolan läser inte alltid musik, men däremot rörelse och drama samt teckenspråk.

Specialskolan har få elever och det är sannolikt att det blir allt för få elever i varje undervisningsgrupp för att kalibrera betygsvärden. Vi föreslår därför att en sammanvägningsmodell ska tillämpas för specialskolan där 50 procent består av elevens betygsvärde och 50 % av individuella slutprovsresultat. Detta är att föredra om specialskolans elever generellt bedöms kunna genomföra proven men undervisningsgrupperna är så små att kalibrering inte är genomförbar.

³ 7 kap. 6 § och 12 kap. 1 § skollagen (2010:800).

⁴ Skolverket (2024h).

⁵ 2 kap. 4 § skollagen.

⁶ 12 kap. 2 § skollagen.

⁷ 11 kap. 10 och 11 §§ skolförordningen (2011:185) och 12 kap. 20 a § skollagen.

Vi har övervägt att elever i specialskolan ges ett permanent undantag från genomförande av nationella slutprov. Specialskolans elever är generellt få på respektive skolenhet, målgruppen är väl definierad och eleverna kan i vissa avseenden bedömas ha svårt att genomföra proven så att de prövar elevernas kunskaper på ett rättvisande sätt. Permanent undantag bedöms vara en lämplig lösning om stora delar av målgruppen bedöms ha svårt att genomföra de nationella slutproven. SPSM anser dock att det finns risker med ett permanent undantag. Elever som kan och vill genomföra nationella slutprov bör inte fräntas den möjligheten. Därför har detta alternativ avfärdats.

12.2.2 Resursskolor

Resursskolor tar emot elever som bedöms behöva särskilt stöd.⁸ En resursskola är inriktad mot elever som behöver sådant särskilt stöd som den specifika skolan erbjuder. Det finns både kommunala och fristående resursskolor och det är frivilligt att inrätta resursskolor, även för kommuner. Resursskolor är vanligtvis små skolenheter som kännetecknas av små elevgrupper.

Ett beslut om att placera en elev i en kommunal resursskola fattas av kommunen efter ansökan av elevens vårdnadshavare, eller av rektor om eleven är placerad vid en av kommunens skolor förutsatt att vårdnadshavaren medger det. Det är kommunen som ansvarar för att bedöma om en elev är i behov av sådant särskilt stöd som resursskolan erbjuder.⁹ För plats i en fristående resursskola får vårdnadshavaren ansöka om en plats för sitt barn. Det är då den fristående resursskolans huvudman som ansvarar för att bedöma om barnet är i behov av sådant särskilt stöd som resursskolan erbjuder.¹⁰

Elever som har funktionsnedsättningar och får sin utbildning inom ramen för grundskolans läroplan, men går i resursskolor bör hanteras på motsvarande sätt som elever i specialskolan, dvs. genomföra de nationella slutproven.

Det finns risk för att ett permanent undantag för resursskolor, med tanke på att utbildningsformen inte är väldefinierad och där huvudmän kan starta nya resursskolor, riskerar att skapa incitament

⁸ 9 kap. 17 §, 10 kap. 31 a och 35 §§, 11 kap. 30 a och 34 §§ och 15 kap. 33 § skollagen.

⁹ 10 kap. 30 a § skollagen.

¹⁰ 9 kap. 17 §, 10 kap. 35 § och 11 kap. 34 § skollagen.

för att etablera fler skolor i syfte att undgå nationella slutprov och meritvärdeskalibrering.

12.3 Särskilda utbildningsformer

12.3.1 Utbildning vid särskilda ungdomshem

Elever i grund- eller gymnasieskolan kan få sin skolgång vid särskilda ungdomshem där Statens institutionsstyrelse är huvudman.¹¹

Utbildning vid särskilda ungdomshem är en särskild utbildningsform och utbildningen ingår inte i skolväsendet.¹² För skolpliktiga barn ska utbildningen motsvara utbildningen i grundskolan eller anpassade grundskolan respektive specialskolan. För ungdomar som inte längre är skolpliktiga ska utbildningen motsvara sådan utbildning som erbjuds i gymnasieskolan eller anpassade gymnasieskolan. Relevanta bestämmelser i skollagen ska tillämpas på utbildningen, men med de nödvändiga avvikelser som följer av att barnet eller den unge vistas i det särskilda ungdomshemmet.¹³

12.3.2 Utbildning för intagna i kriminalvårdsanstalt

Kriminalvården handhar företrädesvis vuxna. Av skollagen framgår att det för intagna på kriminalvårdsanstalter får anordnas utbildning som motsvarar kommunal vuxenutbildning, Kriminalvården ansvarar för sådan utbildning.¹⁴ Det är alltså ingen skyldighet för Kriminalvården att tillhandahålla utbildning för intagna på det sätt som kommunerna är skyldiga att tillhandahålla vuxenutbildning. Om utbildning anordnas ska de kursplaner eller ämnesplaner tillämpas som är meddelade av regeringen eller Skolverket för motsvarande utbildning inom skolväsendet.¹⁵ Betyg beslutas av den lärare som bedriver undervisning vid den tidpunkt betyget ska sättas. Bestämmelserna om betygssättning ska vidare tillämpas för motsvarande utbildning som den intagne läser.¹⁶ Detta innebär bl.a. att betyg på utbildning på gymnasial nivå ska sättas med någon av beteckning-

¹¹ 24 kap. 8 och 9 §§ skollagen.

¹² 1 kap. 2 § skollagen.

¹³ 24 kap. 8 och 9 §§ skollagen.

¹⁴ 24 kap. 10 § skollagen.

¹⁵ 5 kap. 8 § förordningen (2011:1108) om vuxenutbildning.

¹⁶ Bestämmelser om betygssättning i 3 kap. samt 20 kap. skollagen.

arna A–F, med undantag för anpassad utbildning där betyg sätts på skalan A–E efter en sammantagen bedömning av den intagnes kunskaper samt att resultaten på nationella prov särskilt ska beaktas vid betygssättningen.¹⁷

I dagsläget kan intagna inte genomföra digitala nationella prov eftersom de inte har tillgång till datorer och de system som krävs. Därför bedöms de inte heller kunna genomföra nationella slutprov.

12.4 Introduktionsprogram

Förslag: En elev som går introduktionsprogram och på nytt ska ansöka till gymnasieskolan avlägger de nationella slutproven i de ämnen där eleven behövt komplettera sina betyg från grundskolan. En elev som sedan tidigare har genomfört slutprov kan genomföra dem på nytt. Elevens meritvärde uppdateras då med det nya individuella provresultatet. En elev kan även få ett meritvärde beräknat genom sammanvägning: 50 % betygsvärde och 50 % individuella nationella slutprovsresultat.

En elev som under ett läsår på ett introduktionsprogram har kompletterat sina betyg från grundskolan kan bli antagen i efterhand till ett nationellt program i gymnasieskolan utan att avlägga de nationella slutproven på nytt för behörighet.

En elev som går ett introduktionsprogram och vill genomföra slutprov ska kunna göra det på sin gymnasieskola samtidigt som ordinarie provgenomförande för grundskolan.

Om eleven går introduktionsprogram ett år och vill antas i urvalet året därpå bör eleven ha möjlighet att genomföra de nationella slutproven på nytt. Elevens meritvärde beräknas då som 50 % elevens betygsvärde och 50 % nationella slutprovsresultat. Detta eftersom det inte i efterhand går att kalibrera om elevens lärarsatta betyg. En möjlighet för eleven är att behålla sitt kalibrerade betygsvärde.

En elev blir i vissa fall efterantagen till gymnasieskolan under läsåret. I så fall genomförs inget betygsgrundande urval till platsen. Dock behöver eleven vara behörig och ha ett lägsta meritvärde. Lärarsatta betyg bör rimligen kunna användas för behörighet för

¹⁷ 5 kap. 15 § förordningen om vuxenutbildning samt 20 kap. 36–37 a §§ skollagen.

efterantagning, eftersom eleven inte har getts möjlighet att genomföra nya nationella slutprov och det kan framstå som tidsödande för eleven att behöva vänta till nästa höst för att påbörja ett nationellt program i gymnasieskolan om eleven har tillgodogjort sig tillräckligt för att kunna bli behörig om än inte avlagt de nationella slutproven.

En elev som går ett introduktionsprogram, och nya yrkesutbildningar om sådana införs, och vill genomföra nationella slutprov ska kunna göra det på sin gymnasieskola samtidigt som ordinarie provgenomförande för grundskolan.

12.5 Skolenheter eller program med få elever

Förslag: På grundskolor där det ett visst år går färre än sex elever i årskurs 9 eller på ett program i gymnasieskolan ska elevernas betygsvärde inte kalibreras. Elevernas meritvärden beräknas i stället som en sammanvägning av elevens betygsvärde med 50 % och elevens nationella slutprovresultat med 50 %.

Skolverket bör i samband med ett införande av meritvärdeskalibreringsmodellen ges i uppdrag att följa upp och utvärdera samt att vid behov föreslå förändringar. Myndigheten bör även ansvara för att göra en årlig bedömning av vilka skolor som bör omfattas av detta undantag.

Skolor som har mycket få elever i grundskolans årskurs 9, t.ex. i glesbygd bedöms behöva undantas från kalibrering av elevernas betygsvärden. År 2022 var det 71 av totalt 1701 skolenheter som hade färre än sex elever i årskurs 9; 2023 var antalet 53. Det var totalt sett 209 elever år 2022 respektive 153 elever år 2023 som gick på dessa små skolor.¹⁸ Det handlar således om 3–4 % av skolenheterna. Då de hade ytterst få elever så rörde det endast 0,17 % av eleverna som slutade årskurs 9 år 2022 och 0,12 % av de som slutade år 2023.

Resultaten från våra statistiska analyser i bilaga 3 visar att det i de allra flesta fall, även när skolorna har få elever, är en fördel för likvärdigheten att kalibrera betygen. Är det färre än fem elever på en skola blir kalibreringen dock sämre än en

¹⁸ Skolverket (2024i).

sammavägningsmodell.¹⁹ Motsvarande resonemang blir giltigt för program med få elever i gymnasieskolan. I vissa fall kan dock närliggande program, exempelvis yrkesprogram, kalibreras tillsammans.

I de fall betygsvärdet inte kalibreras föreslås en sammanvägningsmodell där betygsvärdet väger 50 % och de individuella provresultaten väger 50 %. Det är inte optimalt eftersom det innebär att betygsvärdena på skolan inte justeras för olikvärdighet. Dock kompenseras det något i och med att de individuella provresultaten ges ökad vikt. Vi menar att det är acceptabelt om det är ett litet fåtal skolor det handlar om och där det är säkerställt av t.ex. Skolverket att skolenheten ett visst år har för få elever för att det ska vara lämpligt att genomföra kalibreringen. Det bör göras en ny bedömning varje år eftersom elevantalet på skolorna kan variera. Det behöver också följas upp att det inte skapas incitament att dela upp skolenheter för att undvika kalibrering.

Det kan vara rimligt att i vissa fall inom en huvudman organisera betygssättningen så att små skolenheter eller programskolor alternativt närliggande program inom en skolenhet kan kalibreras tillsammans. Det bygger på att skolorna kan samarbeta med betygssättningen på ett sådant sätt att betygssättningen inom ämnen är samstämmig och kalibreringen därmed kan genomföras på ett rättsäkert sätt. Detta skulle i sådana fall kunna anmälas till Skolverket.

12.6 Enskilda elever vars provresultat kraftigt avviker från de lärarsatta betygen

Vissa omständigheter kan göra att elever underpresterar på ett eller flera nationella slutprov. I meritvärdeskalibreringsmodellen väger det individuella provbetyget 30 %, medan resten av meritvärdet, de lärarsatta betygen, påverkas av skolans betygsvärdeskalibrering. En elevs provresultat kan avvika anmärkningsvärt mycket jämfört med vad som är statistiskt förväntat i relation till elevens lärarsatta betyg och/eller det kalibrerade betygsvärdet. Dessa fall kommer att identi-

¹⁹ Mätsäkerheten är något lägre när elevantalet är litet jämfört med när elevantalet är stort. För skolor med mer än 50 elever är korrelationen med skolans sanna genomsnittliga kunskap 0,995 medan den för skolor med högst fem elever är 0,964. Observera dock att även för dessa extremt små skolor är korrelationen högre än för dagens betygssystem som endast kommer upp till en korrelation på 0,912. Vi kan också se att för extremt små skolor uppvisar sammanvägningsmodellen lika bra korrelation som slutproven (se även bilaga 3).

fieras automatiskt i Skolverkets system inför kalibrering och bedöms föranleda manuell hantering på myndigheten.

Det kan övervägas om det i vissa fall kan vara lämpligt att ersätta ett enskilt provresultat, i vilket en elev har underpresterat, med det kalibrerade betygsvärdet vid sammanräkning av de 30 % som utgörs av det individuella provresultatet eller om provresultatet ska ogiltigförklaras så att eleven kan genomföra slutprovet på nytt.

När sådana fall observeras är det lämpligt att Skolverket begär in intyg eller underlag från t.ex. rektor, lärare, läkare, vårdnadshavare eller liknande om det är så att eleven vill att provresultatet ska ogiltigförklaras. Giltiga orsaker skulle kunna vara t.ex. dödsfall i familjen eller allvarlig och plötslig sjukdom vid provtillfället. Skolverket föreslås ges bemyndigande att ta fram föreskrifter avseende meritvärdeskalibrering vad avser omständigheter som dessa.

13 Förslag på betygsmodell för kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå

I detta kapitel redogör vi inledningsvis för de förhållanden som gäller för kommunal vuxenutbildning (komvux) på gymnasial nivå, en skolformsdel som till viss del är avsedd att komplettera utbildning både för enskilda kurser/nivåer i ämnen och för en hel gymnasieexamen.¹ Vi föreslår sedan hur kraven för examen ska se ut och hur betyg från komvux på gymnasial nivå kan komplettera betyg för nya nivåer i ämnen för elever med existerande meritvärden från gymnasieskolan.²

13.1 Bakgrund

Det är endast kommuner och regioner som kan vara huvudmän för komvux, detta till skillnad mot övriga skolformer där enskilda efter ansökan kan godkännas som huvudmän.³ Utbildning kan dock bedrivas på entreprenad av enskilda utbildningsanordnare.⁴

Utbildningen inom komvux skiljer sig även från andra skolformer i sin utformning. Inom komvux är utgångspunkten för utbildningen den enskildes behov och förutsättningar.⁵ Utbildningen ska därmed anpassas efter den enskilde och vara flexibel gällande exem-

¹ Utbildning inom komvux ges på grundläggande nivå, komvux som anpassad utbildning på grundläggande nivå, inom gymnasial nivå och som komvux som anpassad utbildning på gymnasial nivå samt som utbildning i svenska för invandrare. Detta kapitel kommer dock att utgå från komvux på gymnasial nivå då det är denna utbildningsnivå som kan leda till en gymnasieexamen och ge behörighet till högre studier.

² Ej komvux som anpassad vuxenutbildning på gymnasial nivå.

³ 2 kap. 2, 3 och 5 §§ skollagen (2010:800).

⁴ 23 kap. skollagen.

⁵ 20 kap. 2 § skollagen.

pelvis utbildningens förläggning i tid och rum, val av metoder och hjälpmedel och även innehåll.⁶

En stor grupp elever i komvux på gymnasial nivå önskar slutföra en sedan tidigare påbörjad gymnasieutbildning. År 2022 tog cirka 5 500 elever ut slutbetyg eller en gymnasieexamen från komvux. Det finns elever som har slutfört en svensk eller utländsk gymnasieutbildning, men som inte läst alla ämnen för att bli behöriga för en viss högskole- eller yrkeshögskoleutbildning. Därtill finns det elever som läser en gymnasieexamen i sin helhet i komvux. Slutligen finns det elever som läser sammanhållna yrkesutbildningar, s.k. yrkespaket, i syfte att gå ut i arbetslivet.⁷ Totalt var det 229 000 elever som studerade i komvux på gymnasial nivå år 2022.

Utbildningen inom komvux på gymnasial nivå bedrivs, som i gymnasieskolan, för närvarande i form av kurser. Ämnesbetygsreformen innebär dock att utbildningen, som i gymnasieskolan och den anpassade gymnasieskolan, kommer att ges i form av ämnen och nivåer i ämnen i stället för som kurser i ämnen.⁸ De nya bestämmelserna trädde i kraft den 1 juli 2022 och ska tillämpas på all gymnasial utbildning som påbörjas efter den 30 juni 2025, men elever som börjat sin utbildning tidigare läser fortsatt enligt nuvarande ämnesplaner och får kursbetyg.⁹ Eftersom den nuvarande regleringen utgår ifrån ämnen och nivåer i ämnen kommer även vi att utgå ifrån denna reglering i den fortsatta beskrivningen.

Inom komvux på gymnasial nivå finns det utöver ämnen även individuella kurser, orienteringskurser och komvuxarbete.¹⁰ Betyg sätts inte på orienteringskurser och individuella kurser.¹¹

En vuxen är behörig att studera i komvux i utbildning på gymnasial nivå från och med andra kalenderhalvåret det år hon eller han fyller 20 år under förutsättning att personen är bosatt i landet, saknar de kunskaper som utbildningen syftar till att ge, har förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen och i övrigt uppfyller andra föreskrivna villkor.¹² Även den som är yngre och har slutfört utbild-

⁶ Prop. 2009/10:165, s. 478.

⁷ Sammanhållna yrkesutbildningar definieras som en kombination av nivåer i ämnen inom utbildning på gymnasial nivå och i anpassad utbildning på gymnasial nivå, som är relevanta för ett yrkesområde, 20 kap. 6 a § skollagen.

⁸ 20 kap. 5 § skollagen och prop. 2021/22:36.

⁹ Se övergångsbestämmelser till ändring i skollagen, SFS 2022:147.

¹⁰ 4 kap. 6 och 7 §§ förordningen (2011:1108).om vuxenutbildning.

¹¹ Individuella kurser och orienteringskurser påverkas inte av ämnesbetygsreformen utan kommer även fortsatt ges i form av kurser. Det ges heller inga betyg i dessa kurser.

¹² 20 kap. 20 § skollagen.

ningen på ett nationellt program i gymnasieskolan eller likvärdig utbildning kan vara behörig om den i övrigt uppfyller alla behörighetskrav. Kravet på att en person ska sakna sådana kunskaper som utbildningen syftar till att ge ska möjliggöra att de som har minst tidigare utbildning ska kunna prioriteras vid ansökan till komvux. Av förarbetena till skollagen framgår att en sökande som saknar godkänt betyg i en kurs ska vara behörig att t.ex. ansöka för att behörighetskomplettera, men en sökande som har ett godkänt betyg i en kurs ska normalt sett inte anses vara behörig att antas till och delta i kursen i syfte att höja sitt betyg.¹³

En person som är behörig till komvux har i vissa fall en rätt att läsa i komvux. Denna rätt föreligger om utbildningen behövs för att uppnå grundläggande eller särskild behörighet inför ansökan till högre utbildning eller yrkeshögskolan.¹⁴

Om inte samtliga behöriga kan antas till en utbildning ska ett urval göras, dock inte bland de behöriga som har rätt till utbildning. Av skollagen framgår att de som har störst behov av utbildning ska prioriteras när det gäller komvux på gymnasial nivå.¹⁵ Enligt de bestämmelser om urval som gäller för komvux på gymnasial nivå ska företräde då ges till den sökande som har störst behov av utbildning på grund av att den sökande:

1. önskar fullfölja studier som den sökande har påbörjat enligt en upprättad individuell studieplan,
2. inte har uppnått kraven för en gymnasieexamen eller genomgått någon utbildning som motsvarar utbildning i gymnasieskolan,
3. är eller riskerar att bli arbetslös,
4. behöver utbildningen för pågående yrkesverksamhet, eller
5. behöver utbildningen för planerat yrkesval.¹⁶

Behörighetsreglerna och urvalsreglerna innebär därmed att en person generellt sett inte kan konkurrenskomplettera, dvs. läsa en nivå i ett ämne enbart för att få ett högre betyg.

¹³ Jfr prop. 2009/10:165 s. 485.

¹⁴ 20 kap. 19–19 b §§ skollagen.

¹⁵ 20 kap. 2 § skollagen.

¹⁶ 3 kap. 7 och 8 §§ förordningen om vuxenutbildning.

En gymnasieexamen från komvux kan innehålla betyg i ämnen och kurser från gymnasieskolan samt i ämnen som eleven läst i komvux samt från komvux som bedrivs av utbildningsanordnare med betygsrätt.¹⁷ I komvux är det elevens mål som ska beaktas vid planeringen av studierna och det innebär att målet är vägledande för vilka ämnen eleven behöver studera. Vilka ämnen som krävs för en examen från komvux regleras i förordningen om vuxenutbildning och skiljer sig från regleringen gällande gymnasieexamen från gymnasieskolan. En gymnasieexamen från komvux kan utfärdas i form av en yrkesexamen eller en högskoleförberedande examen. En högskoleförberedande examen delas i sin tur upp i två studieområden, samhällsvetenskap och humaniora eller naturvetenskap och teknik. Samtliga examenformer omfattar 2 400 gymnasiepoäng och av dessa måste 2 250 poäng vara godkända. Vidare behövs ett godkänt komvuxarbete eller gymnasiearbete. Det finns även krav på specifika ämnen som eleven måste ha med sig i en examen samt mer generella krav på vilka nivåer i ämnen som ska ingå i examen.¹⁸

13.1.1 Betygsättning och meritvärdesberäkning

Betygsättning och betygsskala

I utbildning inom komvux på gymnasial nivå ska betyg sättas när ett ämne är avslutat. Om ett ämne består av flera nivåer ska betyg sättas efter varje avslutad nivå i ämnet.¹⁹ Som betyg används i dag någon av beteckningarna A, B, C, D, E eller F.²⁰ Vid betygsättning i ett ämne som det ges ett nationellt prov i ska elevens resultat på provet särskilt beaktas vid lärarens betygsättning.²¹ Läraren ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till betygskriterierna och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. För att eleven ska kunna få ett godkänt betyg krävs dock att samtliga kriterier för betyget E är uppfyllda.²²

¹⁷ 6 kap. förordning om vuxenutbildning.

¹⁸ 4 kap. 14, 15 a och 15 b §§ förordningen om vuxenutbildning.

¹⁹ 20 kap. 35 a § skollagen.

²⁰ 20 kap. 36 § skollagen.

²¹ 20 kap. 37 a § skollagen.

²² 20 kap. 37 § skollagen, 4 kap. 9 § förordningen om vuxenutbildning.

Ansökan till högre utbildning och uträkning av meritvärde

Vid ansökan till högre utbildning ska minst en tredjedel av platserna fördelas på grundval av betyg.²³ Jämförelsetal för sökande med gymnasieexamen från komvux på gymnasial nivå beräknas på samma sätt som för sökande med examen från gymnasieskolan.²⁴ Det innebär att betygen räknas om till siffervärden, varje siffervärde multipliceras med det antal gymnasiepoäng betyget omfattar till ett betygsvärde som sedan divideras med det antal gymnasiepoäng som ingår i examen, minst 2 300, varvid ett jämförelsetal mellan 1 och 20 erhålls.²⁵

Vid platsfördelning på grundval av betyg delas de sökande upp i två betygsgrupper, I och II, samt en grupp med betyg från folkhögskola. En sökande med gymnasieexamen från komvux (förutsatt att två tredjedelar av poängen är lästa inom komvux) hamnar i betygsgrupp I tillsammans med dem som har en gymnasieexamen från gymnasieskolan.

Betygsgrupp II omfattar sökande som har en gymnasieexamen och som har kompletterat för behörighet (förutsatt att betyg från komvux eller betyg förvärvade genom prövning i gymnasieskolan tillsammans eller var för sig utgör mindre än två tredjedelar av gymnasiepoängen).

Den som har en gymnasieexamen och är behörig utan komplettering men som har kompletterat för att höja sitt jämförelsetal är med i både betygsgrupp I och II.

Förslag om ny betygsskala

Komvux på gymnasial nivå och anpassad utbildning på gymnasial nivå omfattas av vårt förslag om en förändrad betygsskala inklusive slopad skarp godkäntgräns. Betyg i komvux på gymnasial nivå ska sättas på en skala 1–10 och läraren ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till betygskriterierna och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper gällande samtliga betygssteg. Den sammantagna bedömningsprincipen ska dock inte tillämpas för betyget godtagbara kunskaper, betyget 4, när bedömningen avser säkerhetsaspekter eller myndigheters föreskrifter.²⁶

²³ 7 kap. 13 § högskoleförordningen (1993:100).

²⁴ Högskoleförordningen, bilaga 3, s. 9.

²⁵ Högskoleförordningen, bilaga 3.

²⁶ Kapitel 9.

Betygsättning i komvux omfattas även av förslagen om att de nationella proven inte längre ska särskilt beaktas.

13.2 Problem med likvärdig betygsättning inom komvux

Betygen i komvux på gymnasial nivå kan, som redogörs för ovan, användas för antagning till högre utbildning. Betygs- och provstatistiken från komvux är dock bristfällig och det finns få rapporter som explicit utvärderar betygens likvärdighet. Problembilden är behäftad med stor osäkerhet, men de rapporter som finns från bl.a. Skolinspektionen, gör att utredningen bedömer att problemen med olikvärdiga betyg är större i denna skolform jämfört med gymnasieskolan.²⁷ Dessa bedömdes främst ha brister i uppföljning och förutsättningar för lärare att sätta likvärdiga betyg. Lärare lämnas t.ex. ofta utan möjlighet att diskutera betygsättning med kollegor. Skolinspektionen fann också felaktigheter i betygskataloger som att de signerats av olegitimerade lärare eller att elever fått betyg utan att ha genomfört obligatoriska moment.

Komvux förutsättningar för likvärdig betygsättning är sämre än för andra skolformer, i synnerhet när anordnande av utbildning läggs ut på entreprenad. Dels kan det då finnas ekonomiska incitament att godkänna elever, dels ett otydligt ansvar mellan rektor och en verksamhetschef, menar Skolinspektionen.²⁸ Skolinspektionen påpekar även att undervisningstiden varierar stort mellan olika huvudmän.²⁹ Begränsad undervisningstid i kombination med bristande lärarinteraktion, t.ex. på grund av distansutbildning, ger anledning att ifrågasätta förutsättningarna för likvärdig betygsättning.³⁰ Skolinspektionen påpekar även att det förekommer att elever får betyg utan att erbjudas möjligheter att visa uppfyllelse av samtliga

²⁷ Skolinspektionen (2024a).

²⁸ Skolinspektionen (2024b). Det finns enligt skollagen en möjlighet för en huvudman för komvux att sluta avtal med någon annan att denne ska utföra uppgifter inom utbildning eller annan verksamhet som huvudmannen ansvarar för, dvs. sluta avtal om entreprenad. Om uppgifter utförs på entreprenad bibehåller huvudmannen huvudmannskapet för de uppgifter som utförs på entreprenad. Inom komvux får alla uppgifter läggas ut på entreprenad, se 23 kap. 2, 5, 6, 8 och 10 §§ skollagen.

²⁹ Skolinspektionen (2024c).

³⁰ Ibid.

kriterier.³¹ Att betyg sätts utan att elever ges möjlighet att uppnå samtliga kriterier bekräftas av en oberoende studie.³²

I Skolinspektionens ombedömningar av nationella prov var avvikelser vanligare på prov genomförda i komvux än i gymnasieskolan.³³ Skolinspektionen visar att knappt hälften av eleverna som fått betyg i komvux har fullständiga provresultat som skulle kunna beaktas.³⁴

Eftersom antalet rapporterade provresultat från komvux på gymnasial nivå i dagsläget är lägre än antalet inrapporterade betyg blir statistiken mycket bristfällig. Det har därmed varit svårt för oss att få adekvata tillgång till data om nationella prov och betyg i komvux att själva analysera som del av utredningsarbetet.

13.2.1 Tillämpning av utredningens förslag om meritvärdering inom komvux

De modeller som vi föreslår för grund- och gymnasieskolan bygger på kalibrering av betygsvärden på gruppnivå. En elevs samtliga lärarsatta betyg utgör en grundläggande delkomponent. Samma modell kan dock inte tillämpas i komvux eftersom nivåer i ämnen kan läsas under kort tid och genomföras på distans samt att undervisningen i högre grad kan bedrivas individuellt och med ett stort mått av självstudier.³⁵ Således riskerar de lärarsatta betygen i komvux på gymnasial nivå att vara mindre tillförlitliga än de lärarsatta betygen i gymnasieskolan. Det ska betonas att denna konsekvens inte är avhängig lärarnas arbete med betygssättningen, utan en fråga om skolformdelens organisatoriska förutsättningar.

Problematiken förstärks av att det saknas sammanhållna undervisningsgrupper att kalibrera betygsvärdena mot. En skolenhet skulle i praktiken kunna få ihop tillräckligt med elever för kalibrering, men eftersom eleverna läser enskilda nivåer och kan ha en portfölj av betyg från olika skolor finns inte samma koppling mellan lärarnas betyg på skolan och elevens provresultat som i en gymnasieskola. Därmed behöver modellen för hur betygen ska bli mer likvärdiga i

³¹ Ibid.

³² Andersson & Murman (2022).

³³ Skolinspektionen (2024a).

³⁴ Ibid.

³⁵ Skolinspektionen (2024c).

komvux skilja sig åt jämfört med huvudförslaget för gymnasieskolan, vilket redogörs för nedan.

13.3 Meritvärdering i komvux på gymnasial nivå

Förslag: I kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå ska meritvärden beräknas enbart utifrån en elevs genomförda nationella slutprov.

Det ska införas nationella slutprov i samma ämnen som i gymnasieskolan.

Elever med gymnasieexamen från komvux

För komvux på gymnasial nivå föreslås en annan modell för beräkning av meritvärde än i gymnasieskolan. Den innebär att nationella slutprov ska genomföras i vissa ämnen och att ett meritvärde för dem som får sin examen från komvux enbart ska beräknas utifrån elevernas resultat på de genomförda nationella slutproven.³⁶

Samma nationella slutprov ska användas som i gymnasieskolan och proven ska även genomföras vid samma tillfällen under våren. För komvux föreslås det dock även provtillfällen under hösten.³⁷

De modeller som har utvärderats och visar bäst resultat avseende betygs likvärdighet är modeller som innebär kalibrering av betyg på gruppnivå. Modellerna har dock den nackdelen att det behöver finnas en grupp att kalibrera mot. I och med att kalibrering på gruppnivå inte går att tillämpa i komvux på gymnasial nivå utifrån utbildningens syfte och upplägg så begränsas möjligheterna att välja modell kraftigt. Det innebär att den för grundskolan och gymnasieskolan föreslagna meritvärdeskalibreringsmodellen inte kan användas i komvux.

Vår bedömning är att meritvärden beräknade genom en meritvärdeskalibreringsmodell från gymnasieskolan och meritvärden baserade på nationella slutprov i komvux är tillräckligt jämförbara.

³⁶ Behörigheten bygger på gymnasieexamen, betyg i vissa nivåer i ämnen och de nationella slutproven. Därför menar vi att proven i sig inte behöver ha en fullständig konstruktäckning (kapitel 17). Behörighetsreglerna är desamma för elever med examen från komvux och gymnasieskola.

³⁷ Se avsnitt 17.1.13-14.

De nationella slutproven är desamma i båda fallen. Modellen är dock behäftad med en större osäkerhet än en meritvärdeskalibreringsmodell. Det beror dels på att resultatet avgörs vid ett enstaka tillfälle, dels på att underlaget inte är lika omfattande och varierat som lärares betygsunderlag.³⁸ Meritvärden från komvux kommer därför att bli mindre tillförlitliga jämfört med meritvärden från gymnasieskolan där de kalibrerade betygsvärdena förbättrar meritvärdenas prognosförmåga och precision. Meritvärdet kommer dock på ett bättre sätt än i dagsläget att kunna jämföras med andra elevers meritvärden för antagning och urval.

Elever med gymnasieexamen från gymnasieskolan

En elev som redan har en gymnasieexamen från gymnasieskolan och studerar i komvux för ytterligare behörighet ska söka till högskolan med sin gymnasieexamen och de betyg samt de provresultat som individen har med sig från gymnasieskolan. Elevens betygsvärde, som då redan har kalibrerats på gruppnivå, ändras inte och det nya betyget på den nivå i ett ämne som eleven läst i komvux påverkar inte det kalibrerade betygsvärdet. Den del av meritvärdet som kan ändras är däremot elevens genomsnittliga provresultat. Resultat från nya nationella slutprov, som eleven genomför i komvux, läggs då ihop med provresultat från tidigare genomförda prov. Det nya genomsnittliga provresultatet läggs ihop med det kalibrerade betygsvärdet och meritvärdet beräknas om. För en elev som genomför ett nationellt slutprov i ett ämne där eleven redan har ett provresultat sedan tidigare, byts det gamla provresultatet ut mot det nya provresultatet när det kalibrerade betygsvärdet och provresultaten räknas ihop till ett meritvärde.³⁹ Dock ersätter det nya provresultatet det gamla endast om det nya resultatet är bättre.

En individ som har ett meritvärde från gymnasieskolan men vill förbättra sitt meritvärde kommer därmed att behöva avlägga slutprov i nya ämnen eller på nytt i ämnen där slutprov redan är avlagda.

Ett i komvux genomfört nationellt slutprov kan därmed ge såväl högre meritvärde som ytterligare behörighet, men ändrar inte det

³⁸ Bilaga 3 och kapitel 7.

³⁹ Information om att eleven har genomfört ett nationellt slutprov på nytt rapporteras från Skolverket till Universitets- och högskolerådet så att det nya resultatet kan ligga till grund för meritvärdesberäkningen.

kalibrerade betygsvärdet från gymnasieskolan. Provet påverkar enbart den del av meritvärdet som utgörs av provresultaten.

Exempel: En elev har en gymnasieexamen från det estetiska programmet. Elevens kalibrerade betygsvärde var 6,72 och elevens genomsnittliga provresultat var 6,33. Elevens meritvärde är då 6,60. Eleven kompletterar genom att läsa matematik på nivå 2 och genomför ett nationellt slutprov i matematik på avancerad nivå. Elevens betyg från läraren var 7 och provresultatet var 6,20. Eftersom eleven fått minst betyget 4 och genomfört ett nationellt slutprov uppnår eleven kraven för särskild behörighet med avseende på matematiknivå. Eleven behåller sitt kalibrerade betygsvärde på 6,72. Det nya betyget påverkar alltså inte elevens meritvärde. Det nya provresultatet i matematik ändras däremot till ett genomsnitt av elevens tidigare resultat på grundläggande nivå och elevens nya resultat på avancerad nivå. Elevens genomsnittliga provresultat för samtliga nationella slutprov blir nu 6,45. Elevens nya meritvärde blir 6,63.

Elever som inte har en gymnasieexamen från gymnasieskolan

De betyg och jämförelsetal som i dag används för urval är som konstaterats inte likvärdiga. För att uppnå likvärdighet föreslås en modell som bygger på nationella slutprovsresultat för komvux på gymnasial nivå. Detta innebär att den sökande får ett meritvärde beräknat endast utifrån sina slutsprovsresultat om denne sedan tidigare inte har ett meritvärde från utbildning på gymnasieskolan. Meritvärdet är således helt oberoende av de lärarsatta betygen som satts i de olika nivåerna i ämnen i komvux på gymnasial nivå. Den som efter att ha läst en större del av sin utbildning i komvux och som vill söka till högskolan ska alltså avlägga nationella slutprov i de ämnen som krävs för behörighet till den sökta utbildningen för att kunna få ett meritvärde. En elev som avbryter studierna i gymnasieskolan utan att ha genomfört de nationella slutproven, och för vilken ett meritvärde därmed inte kan räknas ut, men som sedan vill studera vidare behöver genomföra proven för att uppnå grundläggande behörighet. Meritvärdet beräknas då endast utifrån dessa provresultat, även om eleven har lärarsatta betyg från avslutande

nivå i några ämnen sedan tidigare. Det beror på att betyg satta i gymnasieskolan inte kan kalibreras i efterhand.

Exempel: En elev läste två år i gymnasieskolan men avbröt studierna och började arbeta. Eleven vill senare läsa in ämnen i komvux på gymnasial nivå för att ta ut en gymnasieexamen inför att studera på högskolan. Eftersom eleven inte tidigare har genomfört nationella slutprov, behöver den skriva prov i fem till åtta ämnen och meritvärdet beräknas baserat enbart på provresultaten.

Slutprov för elever med äldre betyg och som redan har examen

Det kommer att finnas elever som har en gymnasieexamen sedan tidigare men som ändå läser på komvux med avsikt att komplettera ämnen eller nivåer för behörighet. Elever som redan har ett slutbetyg eller en gymnasieexamen, och därmed ett meritvärde, behöver inte avlägga nya nationella slutprov i de ämnen som eleven redan har betyg i.

För individer med en gymnasieexamen enligt meritvärdeskalibreringsmodellen som kompletterar med ytterligare ämnen eller nivåer i ämnen ändras inte det kalibrerade betygsvärdet utan endast de 30 % som utgörs av slutprovresultat ändras. I de fall eleven helt saknar provresultat i ett ämne utökas mängden prov som det genomsnittliga provresultatet beräknas på. I de fall eleven redan har ett provresultat, eftersom den läst ämnet på en lägre nivå, byts provresultatet i ämnet ut.

13.3.1 Utfärdande av gymnasieexamen från komvux

Förslag: För utfärdande av en gymnasieexamen från kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå ska det krävas betyg i minst 2 400 gymnasiepoäng med genomsnittsbetyget godtagbara kunskaper, betyg 4, på 2 250 av de ingående poängen.

För utfärdande av en gymnasieexamen från komvux föreslår vi förändringar i linje med den nya betygsskalan och betygsmodellen i övrigt så att kraven för utfärdande av en examen blir mer kompensatoriska.

Vi föreslår att utfärdandet av en gymnasieexamen från komvux, i stället för att utgå från godkända betyg i vissa ämnen, ska utgå från ett betygsgenomsnitt. Detsamma föreslås för en gymnasieexamen från gymnasieskolan.⁴⁰ En gymnasieexamen från komvux ska därmed utfärdas för den som har fått betyg på utbildning som omfattar minst 2 400 gymnasiepoäng. Det samlade betygsgenomsnittet för 2 250 poäng ska minst vara betyget 4, dvs. godtagbara kunskaper.⁴¹ Eleven kan således inte ha 0/streck i något ämne eller på någon nivå i ett ämne för att få en examen. Eleven kan däremot ha låga betyg i 150 poäng utan att det riskerar att sänka betygssnittet i de andra ämnena. I de övriga 2 250 poängen kan eleven kompensera lägre betyg i några ämnen med högre betyg i andra. Syftet med att eleven fortsatt ska kunna ha låga eller mycket låga betyg i 150 poäng, utan att det påverkar genomsnittsbetyget i de övriga 2 250 är för att inte riskera att höja kraven för en examen.⁴²

Förslaget innebär att den nuvarande regleringen både i skollagen och förordningen om vuxenutbildning om krav på godkända betyg i vissa ämnen och nivåer tas bort för utfärdande av examen i komvux och ersätts av ett krav på ett genomsnittligt betygsvärde enligt ovan. Kraven för examen föreslås i denna del vara desamma för yrkesexamen och högskoleförberedande examen.

Resterande delar av regleringen ska dock kvarstå i enlighet med befintlig reglering av utfärdande av gymnasieexamen från komvux. För att en yrkesexamen ska kunna utfärdas ska det även fortsatt krävas att en sådan examen ska omfatta betyg på nivå 1 i ämnena svenska eller svenska som andraspråk, nivå 1 i ämnet engelska, nivå 1a i matematik, komvuxarbete eller gymnasiearbete samt betyg i ämnena historia, samhällskunskap, religionskunskap och natur-

⁴⁰ Kapitel 15.

⁴¹ Kapitel 15.

⁴² Nivån på meritvärden för behörighet till de nationella programmen ska ligga på 4, vilket vi menar inte är någon större förändring av kraven för behörighet. Det hänger dock ihop med att betygsvärden kalibreras. När det gäller de lärarsatta betygen kan nivån skilja sig, vilket är anledningen till att betygsvärden ska kalibreras. För att inte riskera ökad kravnivå för att ta ut en examen behålls således regeln att eleven kan ha låga betyg på kurser motsvarande 150 poäng utan att detta sänker snittet på de övriga 2 250 poängen som eleven måste ha genomsnittligt betyg 4 på.

kunskap med sammanlagt 50 gymnasiepoäng i vart och ett av dessa ämnen. Det ska även fortsatt krävas att betyg om sammanlagt högst 1 800 gymnasiepoäng till övervägande del ska vara satta i ämnen på nivåer som får ingå i ett och samma nationella yrkesprogram i gymnasieskolan, eller en och samma riksrekryterande utbildning med eget examensmål enligt 5 kap. 13 § andra stycket gymnasieförordningen (2010:2039).⁴³

För utfärdande av en högskoleförberedande examen inom studieområdet samhällsvetenskap och humaniora ska det fortsatt krävas att de 2 400 gymnasiepoängen ska innefatta betyg på nivå 3 i ämnena svenska eller svenska som andraspråk, nivå 2 i ämnet engelska, nivå 1 b eller 1 c i ämnet matematik, ett komvuxarbete eller gymnasiearbete samt betyg i historia om 100 gymnasiepoäng, samhällskunskap om 100 gymnasiepoäng, religionskunskap om 50 gymnasiepoäng och naturkunskap om 100 gymnasiepoäng eller två av ämnena biologi, fysik och kemi. Vidare ska övriga betyg som ingår i en sådan gymnasieexamen till övervägande del vara satta i ämnen på nivåer som får ingå i samhällsvetenskapsprogrammet, ekonomiprogrammet, humanistiska programmet eller estetiska programmet inom gymnasieskolan.⁴⁴

Motsvarande gäller för en högskoleförberedande examen inom studieområdet naturvetenskap och teknik där det ska krävas att de 2 400 gymnasiepoängen omfattar betyg på nivå 3 i ämnena svenska eller svenska som andraspråk, nivå 2 i ämnet engelska, nivå 1b eller 1c i ämnet matematik samt betyg i historia om 50 gymnasiepoäng, samhällskunskap om 100 gymnasiepoäng, religionskunskap om 50 gymnasiepoäng, naturkunskap om 100 gymnasiepoäng eller två av ämnena biologi, fysik och kemi och matematik och matematik – fortsättning om sammanlagt 200 gymnasiepoäng eller matematik – fortsättning om 200 gymnasiepoäng. Vidare ska som i dag de övriga betyg som ingår i en sådan gymnasieexamen till övervägande del vara satta i ämnen på nivåer som får ingå i naturvetenskapsprogrammet eller teknikprogrammet inom gymnasieskolan.⁴⁵

Kraven för utfärdande av en gymnasieexamen från komvux utformas så att examen även ska kunna omfatta betyg från äldre system. Syftet med de föreslagna ändringarna i gymnasieexamen är

⁴³ 4 kap. 14 § förordningen om vuxenutbildning.

⁴⁴ 4 kap. 15 a § förordningen om vuxenutbildning.

⁴⁵ 4 kap. 15 b § förordningen om vuxenutbildning.

inte att begränsa möjligheterna för individer att få en högskoleförberedande examen utan det ska vara möjligt att inkludera äldre betyg. Dock måste äldre betyg konverteras så att de kan ingå i det betygsgenomsnitt som föreslås utgöra grunden för examen.

Skälet för förändringarna är att en gymnasieexamen ska vara ett intyg på genomgången och fullföljd utbildning. Enskilda betyg säger dock inte särskilt mycket om elevens sammantagna kunskaper efter en genomgången gymnasieutbildning och på så vis reflekterar ett sammanvägt betygsvärde bättre huruvida en elev kan det som beskrivs i examensmålet än att den har eller inte har klarat en enskild nivå i ett ämne. Därför föreslår vi en sammantagen och kompensatorisk regel för att få en gymnasieexamen. Detta är i linje med våra förslag för hur betygssystemet som helhet ska bli mer likvärdigt.

13.3.2 Provgenomförande

Förslag: Nationella slutprov som ska genomföras i kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå ska genomföras samtidigt som de nationella slutproven genomförs i gymnasieskolan under en provperiod i slutet av gymnasieskolans vårtermin. Nationella slutprov ska även ges en gång på hösten för elever i kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå.

Nationella slutprov kan bara genomföras vid ordinarie provdatum. Det ska finnas nationella slutprov i de gymnasiegemensamma ämnena engelska, historia, matematik, naturkunskap, samhällskunskap, svenska eller svenska som andraspråk, samt i biologi, fysik och kemi. Provresultaten återkopplas till eleven efter central rättning.⁴⁶ Innehållet blir därmed känt, kan spridas och proven kan inte återanvändas för att erbjuda provtillfällen löpande under året.

Eleven avgör själv om provet ska avläggas vid den första nivån för ämnet eller om eleven vill läsa fler nivåer innan provet. En elev som inte vill använda sina betyg för antagning till högre utbildning behöver inte avlägga de nationella slutproven. Det innebär att eleven då får sina lärarsatta betyg för att t.ex. kunna visa för en arbetsgivare.

⁴⁶ Kapitel 17.

Utbildning i komvux ska bedrivas kontinuerligt, vilket innebär att man ska kunna läsa ämnen och nivåer när som helst under året.⁴⁷ Eleven kan med våra förslag fortsatt få lärarsatta betyg i ämnen och nivåer när som helst under året, men endast genomföra nationella slutprov vid fasta provtillfällen. Det begränsar möjligheten till provgenomförande i behörighetsgivande ämnen till högre utbildning till två tillfällen per år. Datumen sammanfaller med datum för ordinarie och uppsamlingstillfälle på gymnasieskolan i slutet av våren. För provtillfälle i slutet av hösten ges endast uppsamlingstillfälle för proven i engelska, matematik på grundläggande nivå samt svenska och svenska som andraspråk.⁴⁸ Eftersom merparten av antagning till högskolan görs två gånger per år bedöms inte det begränsa elevens möjlighet att söka vidare. Vi bedömer inte heller att ett mer begränsat provgenomförande hindrar utbildningsanordnarna att bedriva kontinuerlig utbildning.

13.4 Mer regelbunden inrapportering av betyg på gymnasial nivå

Förslag: I skollagen ska det införas en skyldighet för huvudmän att lämna in uppgifter om betyg från avslutade nivåer i ett ämne till Statens skolverk.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om vilka uppgifter och när det ska lämnas in.

Huvudmän är i dag skyldiga att föra en betygskatalog över elevernas betyg efter avslutade kurser på gymnasial nivå.⁴⁹ Betygen behöver emellertid inte rapporteras in till SCB eller den nationella betygsdatabasen (BEDA) förrän eleven avslutat sina gymnasiestudier. Det innebär att nationell statistik över alla elevers nivåbetyg inte behöver vara tillgängliga under elevens första och andra år i gymnasieskolan eller för avslutade nivåer på komvux.

Skolverket behöver ha tillgång till betygsdata från avslutade nivåer varje år för diverse säkerställande analyser. Det kan t.ex. röra sig

⁴⁷ 2 kap. 25 § förordningen om vuxenutbildning.

⁴⁸ Detta utgår ifrån att det i dagsläget är ytterst få elever som genomför dessa prov under hösten, vilket medför att det inte går att konstruera prov med bibehållen kvalitet för så små grupper.

⁴⁹ 8 kap. 28 § och 13 kap. 29 § gymnasieförordningen (2010:2039).

om att få korrekt standardisering av prov vid uppsamlingstillfällena eller för att korrigera för trendförändringar av kunskapsnivån i landet. Det bör därför bli obligatoriskt att rapportera in betyg årligen för avslutade nivåer på gymnasial nivå. Eftersom skolorna redan i dag för en betygs katalog bedöms detta inte bli ett merarbete. Antalet betyg som ska rapporteras in ökar inte för att rapportering sker årligen i stället för att allt rapporteras in när eleven avslutat sina studier. Samma uppgiftsskyldighet införs även för gymnasieskolan.⁵⁰ Meritvärden från komvux utgörs emellertid inte av kalibrerade betygsvärden och betyg behövs därmed inte samlas in för kalibrering.

13.5 Konsekvenser för komvux

13.5.1 Bättre förkunskaper i högre utbildning

En modell som bygger på nationella slutprovresultat innebär att behörighet och urval avgörs av externa prov i stället för lärarsatta betyg. Syftet är att få en likvärdig grund för antagning till högskolan. Proven är på så vis en kvalitetssäkring av komvuxutbildningen och att eleverna har de kunskaper som krävs för att studera på högskola. Därför föreslås att ett nationellt slutprovresultat på 4 i t.ex. kemi ska komplettera att eleven har ett betyg på en godtagbar nivå i den aktuella nivån i kemi för särskild behörighet att läsa kemi på högskolan.⁵¹ Dagens prövningsförfarande syftar till att fungera på ett sådant sätt, men är betydligt mer rättsosäkert, olikvärdigt och resurskrävande till följd av att prövningarna utformas lokalt i verksamheterna.

En person är behörig att läsa ämnen i komvux på gymnasial nivå om den saknar de kunskaper som utbildningen syftar till att ge.⁵² Detta innebär att en person kan bedömas inte vara behörig till en viss utbildning om personen sedan tidigare har läst en eller flera nivåer i det aktuella ämnet och fått ett godkänt betyg, eller med vårt förslag på en ny betygsskala och betygskriterier, fått ett betyg motsvarande godtagbara kunskaper. En konsekvens av våra förslag är att en person i vissa fall kan behöva genomföra ett nytt nationellt

⁵⁰ Kapitel 11.

⁵¹ Kapitel 15.

⁵² 20 kap. 20 § skollagen.

slutprov, eller genomföra ett slutprov på nytt, för att bli behörig till högre utbildning. En person som behöver genomföra ett slutprov kan även ha behov av att läsa om det ämne som denne behöver genomföra ett slutprov i. Detta för att ha en möjlighet att få ett godtagbart resultat på slutprovet. Vi bedömer att dagens reglering om behörighet till utbildning på komvux på gymnasial nivå är tillräckligt och att bedömningen av den sökandes möjlighet och behov av att på nytt läsa en nivå i ett ämne utifrån att denne saknar ett godtagbart slutprovsresultat i ämnet ryms inom den bedömning som ska göras enligt dagens bestämmelse. Denna bedömning bör, som i dag, kunna leda till att en sökande som sedan tidigare läst en nivå i ett ämne med betyget 4, men inte fått ett godtagbart resultat på slutprovet, ändå kan bedömas sakna de kunskaper som utbildningen syftar till att ge och att den sökande därmed är behörig att läsa utbildningen.

13.5.2 Konsekvenser för komvux organisation

De nationella slutproven kan komma att bli styrande för planering och genomförande av utbildning i komvux. Det gäller såväl kommunernas planering och anordnande av utbildning som hur elever väljer att läsa. Det är troligt att elever som läser nivåer i ämnen i syfte att söka till högre utbildning kan komma att anpassa sig till provtillfällena. Det uppfattas generellt som enklare att genomföra slutprov i nära anslutning till undervisningens slut och det är ofta rimligt att planera sina studier så att glappet i övergången till den högre utbildningen blir så kort som möjligt. Komvux kan följaktligen komma att mötas av en förändrad efterfrågan på studieplatser, vilket på sikt kan minska möjligheterna att läsa nivåer i ämnen mer kontinuerligt under ett år.

Vår bedömning är att konsekvenserna av en ny betygsmodell i någon mån kan begränsa komvux särart i ämnen som har nationella slutprov. Denna avvägning har trots allt bedömts som rimlig eftersom betygsmodellen med slutprov innebär en viktig kvalitetssäkring av undervisningen och betygen när det är slutprovsresultaten som eleverna söker till högre utbildning med. Om även yrkesprov införs, se bedömning i kapitel 16, bör det sammantaget kunna bidra till ökad kvalitet och likvärdighet i utbildningen. Alternativa modeller, t.ex. en sammanvägningsmodell där de okalibrerade betygen väger

50 % och slutprovsresultaten 50 % riskerar att göra meritvärden från komvux mindre likvärdiga och rättssäkra. Det bedöms riskera att skapa konkurrensfördelar av att få betyg från komvux.

13.5.3 Avsmalning mot ämnen som har nationella slutprov

Det finns en risk att färre elever i komvux väljer ämnen och nivåer som inte leder till bättre förutsättningar att klara de nationella slutproven. Risken får vägas mot hur många som i dagsläget läser en bredd av ämnen och syftet med komvux som en skolform som, även om det tredelade uppdraget finns för komvux, vänder sig till vuxna som i möjligaste mån ska komma ut i arbete eller studier.

13.5.4 Risk för att genomströmningen minskar

Till komvux görs urval som innebär att de med störst behov av utbildning sedan tidigare prioriteras. Det innebär att relativt många elever i komvux har kortare tidigare skolbakgrund eller erfarenheter av misslyckanden i grund- och gymnasieskolan. Komvux har i viss mån utgjort en ny möjlighet för dessa elever genom att de erbjuds en mer anpassad utbildning än gymnasieskolan. Komvuxstudier ska kunna kombineras t.ex. med ett arbete. Krav på provgenomförande riskerar att medföra att färre komvuxelever blir behöriga till högre utbildning och kan söka med sina slutprovsresultat. Genomströmningen behöver inte minskas med avseende på godtagbara betyg från lärare, men det ökade kravet på att kunna visa sina kunskaper på slutprov kan avskräcka elever med betydande studiemisslyckanden i bagaget. Därför är det viktigt att komvux som organisation framhåller fördelarna med och betydelsen av att träna inför och prestera på de nationella slutproven som en viktig lärdom inför högskolestudier där skriftliga tentamina är den typiska examinationsformen. Om detta inte sker kan det innebära att elever med examen från komvux kommer att utgöra en mindre andel av de antagna till högskolan jämfört med i dag. Huruvida detta i praktiken är utestängande eller rimligt i bemärkelsen att dessa elever inte har förutsättningar att klara av högskolestudiernas krav är inte möjligt för oss att besvara.

Komvux i gymnasiegemensamma ämnen bedrivs inte sällan på distans, i korta kurser och med hög grad av självstudier med krav på god studieteknik för den som vill lära sig så mycket som möjligt och få bra förkunskaper för vidare studier. Det bör emellertid påpekas att vuxna elever med stora tidigare studiesvårigheter eller skolmisslyckanden kan vara särskilt betjänta av att fokusera på sina studier, även om det innebär ett produktionsbortfall för samhället och ett inkomstbortfall för den enskilde eleven att inte arbeta parallellt. Elever med tidigare skolmisslyckanden eller studiesvårigheter kan behöva lärarledd undervisning och stöd som bara fungerar optimalt om undervisningen läggs upp i lektioner som ges kontinuerligt under en längre period. Med anledning av covid-19-pandemin har det gjorts ett flertal studier som visat att elevernas kunskaper och välmående försämrats av undervisning online.⁵³ Ledning och stimulans genom lärarledd undervisning på plats i ett klassrum är kostsamt, men sannolikt viktigt för att elever med störst utbildningsbehov ska klara av sina komvuxstudier. Detta blir särskilt viktigt för studiesvaga elever som trots allt avser att söka till högre utbildning där studierna kan väntas vara betydligt mer krävande. Att inte förbereda dem inför att genomföra skriftliga tentamina som examination kan snarast anses vilseledande. Om komvux inte räcker för att tillgodose dessa elevers behov kan exempelvis folkhögskola vara ett lämpligare alternativ. Här fyller studie- och yrkesvägledning inom komvux en viktig funktion.

13.5.5 Examinationen bygger endast på delar av ämnesplanen

De nationella slutproven hanterar inte hela innehållet i ämnesplanerna. Det kan t.ex. röra sig om muntlig kommunikation, praktiska laborativa moment eller mer omfattande projektarbeten. I gymnasieskolan hanteras det innehållet i lärares betygssättning, men i komvux räknas inte lärares betyg med vid urvalet. Antagningen med provresultat från komvux kommer därför enbart att inkludera en betygsbaserad bedömning av dessa kompetenser. En risk är därför att meritvärden från komvux betraktas som mindre valida för antagning.⁵⁴ Högskolan skulle kunna oroa sig för att antagna elever från komvux

⁵³ Se t.ex. Feng m.fl. (2021), Lee m.fl. (2022) och Sacré m.fl. (2023).

⁵⁴ Behörighetsreglerna bygger däremot på en kombination av att den sökande ska ha en gymnasieexamen, betyget godtagbara kunskaper i en viss nivå och slutprovresultat 4.

inte kan föra diskussioner, hantera laborativ utrustning eller genomföra mer omfattande projektarbeten tillräckligt väl. Med anledning av vad som framkommit i Skolinspektionens tillsyn som vi beskrivit ovan, finns det dock risk redan i dag för att sådana moment brustit i undervisningen. Det kan t.ex. ha varit utmanande när undervisning bedrivits som korta intensivkurser på distans. Det är alltså inte säkert att dessa moment väger särskilt tungt i lärarnas betygssättning i dagens komvux heller.

Elever som presterar svagast på det innehåll som provas i slutproven hamnar i ett sämre läge för antagning än de skulle ha gjort med ett kalibrerat meritvärde. Detta gäller dock bara för de högskoleutbildningar där det råder konkurrens om platserna.

13.6 Andra förslag som har övervägts

13.6.1 Alternativa modeller

Modellen för komvux på gymnasial nivå skiljer sig från den modell vi föreslår för gymnasieskolan av flera skäl, men det mest konkreta är att det saknas sammanhållna undervisningsgrupper att kalibrera mot. Utredningen bedömer att det är alternativkostnaden för att behålla dagens flexibilitet med kontinuerlig antagning och stort utrymme för individuell anpassning av komvuxelevers studieplan. En alternativ lösning är att i stället minska flexibiliteten i komvux i provämnena och på så vis modellmässigt kunna införa en betygmodell som är mer lik den som föreslås för gymnasieskolan. Skolinspektionen lyfter att komvux på flera håll redan organiseras med antagning två gånger per år och sommaruppehåll trots regleringen om flexibilitet och utformning utifrån individuella behov.⁵⁵ Det kan finnas skäl att se över om komvux i dessa nivåer i ämnen kan bedrivas under terminer eller perioder.

⁵⁵ Skolinspektionen (2019b).

Ämnesvis kalibrering av lärarsatta betyg i kombination med individuellt slutprovresultat

Alternativet bygger på att undervisningen i komvux på gymnasial nivå i hög grad organiseras i terminer eller perioder i de ämnen som har nationella slutprov. Därigenom uppnås sammanhållna undervisningsgrupper. Ämnen som inte har nationella slutprov och t.ex. yrkespaket kommer att kunna ha samma flexibla upplägg som i dag.

Under dessa förutsättningar blir det möjligt att kalibrera de lärarsatta betygen på gruppnivå, ämne för ämne. Det innebär att en elev som läser t.ex. historia 1b i en undervisningsgrupp med 15 andra elever under tio veckor får ett lärarsatt betyg och avlägger slutprovet på den fasta provtiden. De lärarsatta betygen i historia räknas om till ett för gruppen genomsnittligt betyg som kalibreras av undervisningsgruppens genomsnittliga provresultat. Det kalibrerade individuella lärarsatta betyget viktas sedan till 70 % samman med elevens individuella provresultat om 30 %. Precis som för små skolenheter, enligt kapitel 12, bedöms det här bli tillämpligt att i specialfall tillämpa en sammanvägningsmodell 50/50-vikt/alternativt en modell som bygger helt och hållet på nationella slutprovresultat om undervisningsgruppen består av färre än sex personer eller om färre än hälften av eleverna genomför slutprovet.

Kalibrering av ämnen utan slutprov kräver att tillräckligt många elever läser gemensamma ämnen med respektive utan slutprov för att kunna kalibrera ämnet utan slutprov. Även med en striktare struktur på studier i komvux skulle detta troligen inte vara logistiskt möjligt. Ämnen utan nationella slutprov kan därför inte heller i denna modell räknas in i meritvärdet, utan vinsten är att lärarsatta betyg i de ämnen där slutprov ges kalibreras och vägs in i meritvärdet.

Skilnader gentemot meritvärdeskalibrering

Denna modell är snarlik meritvärdeskalibreringsmodellen som föreslås för gymnasieskolan. Meritvärdeskalibrering bygger dock på att *bela* betygsvärdet kalibreras och det är ytterst få elever som läser samtliga poäng som ska ingå i en gymnasieexamen i komvux. Det är också ytterst ovanligt att många elever läser sådana utbildningar sammanhållet. Vidare skulle en meritvärdeskalibrering innebära att samtliga nivåer i ämnen skulle behöva följa en mer strikt studieplan

indelad i terminer eller perioder i komvux på gymnasial nivå. Därför är det närmaste vi kan komma gymnasieskolans modell att kalibrera de lärarsatta betygen ämnesvis.

Sammanvägningsmodell

En annan modell som vi har utrett är en sammanvägningsmodell i ämnen där nationella slutprov ges. Precis som vi redovisar i kapitel 8 innebär en sådan modell att betygen inte kalibreras utan mekaniskt sammanvägs med resultaten på de nationella slutproven. Detta förfarande förändrar inte flexibiliteten för när kurser kan läsas i komvux, men de nationella slutproven behöver fortfarande genomföras under de särskilda provperioderna. Modellen mildrar meritvärdenas bristande likvärdighet, men den hanterar inte den bristande likvärdigheten i de lärarsatta betygen. Eftersom modellen ger, ur likvärdighetsperspektiv oönskade, incitament för lärare att sätta höga betyg innebär den en uppenbar risk för ökad betygsinflation och att de lärarsatta betygen på sikt blir än mer olikvärdiga eftersom ingen kalibrering sker. Därför har vi avfärdat modellen som ett alternativ.

14 Förslag på regelverk för betyg efter prövning och möjligheter att göra om nationella slutprov

I detta kapitel behandlas behovet av ändringar när det gäller prövning i relation till utredningens förslag att införa nationella slutprov i grundskolan, specialskolan, gymnasieskolan och komvux på gymnasial nivå. Kapitlet redogör även för relationen mellan prövning för betyg och utredningens förslag om förändrad betygsskala och meritvärdesberäkning. I kapitlet läggs även förslag rörande möjlighet att göra om de nationella slutproven.

14.1 Bestämmelser om prövning i grundskolan, specialskolan, gymnasieskolan och komvux

I skollagen definieras prövning som en bedömning av kunskaper som resulterar i ett betyg som sätts i enlighet med bestämmelserna om betyg och betygssättning.¹ Även om denna definition är hämtad från regleringen som rör kommunal vuxenutbildning (komvux) är det en definition som kan tillämpas på alla skolformer.² Prövning kan genomföras i grundskolan, specialskolan, gymnasieskolan och komvux.³

Den som gör en prövning ska få sina kunskaper bedömda i förhållande till alla delar av betygsgriterierna för ämnet och utifrån hela betygsskalan.⁴ De bestämmelser som gäller för betygssättning

¹ 20 kap. 40 och 40 a §§ skollagen (2010:800).

² Se t.ex. Skolverkets allmänna råd om prövning.

³ 10 kap. 23 §, 12 kap. 23 §, 15 kap. 28 § och 20 kap. 40 och 40 a §§ skollagen.

⁴ Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om betyg och prövning.

gäller i tillämpliga delar även vid provning.⁵ Det innebär bland andra att det betyg som sätts efter en genomgången provning ska beslutas av den eller de lärare som ansvarat för provningen.⁶

Provning i grundskolan och specialskolan

Den som vill ha betyg från grundskolan eller specialskolan har rätt att genomgå en provning för att få betyg. Detta oavsett om personen är elev i grundskolan eller inte. Rätten till provning gäller både en hel utbildning eller ett eller flera ämnen som ingår i utbildningen och oavsett om personen tidigare har fått betyg i ett ämne som denne avslutat, dvs. betyg i ett enskilt ämne, eller har fått ett slutbetyg från grundskolan, dvs. avslutat hela grundskolan.⁷ Vidare ska den som fått undervisning i lovskola erbjudas att genomgå provning för betyg i de ämnen som undervisningen i lovskolan har avsett.⁸ Det är rektor som ska utfärda betygsdokumentet efter provning. Betyget ska framgå av betygskatalogen och om eleven har betyg i ämnet sedan tidigare ska både det nya och det gamla betyget framgå.⁹ Om den som genomgått provning i ett eller flera ämnen redan har slutbetyg har denne rätt att få ett nytt slutbetyg.¹⁰

Provning i gymnasieskolan

Även den som vill ha betyg från gymnasieskolan har rätt att genomgå provning.¹¹ Rätten till provning ser dock olika ut beroende på om den som vill genomgå en provning är elev i gymnasieskolan eller inte.

Den som är elev i gymnasieskolan har rätt att genomgå provning vid den egna skolenheten i alla nivåer i ämnen som ingår i elevens individuella studieplan. Den som redan har fått minst betyget E på

⁵ För grundskolan, se 10 kap. 23 § skollagen; för specialskolan, se 12 kap. 23 § skollagen; för gymnasieskolan, se 8 kap. 26 § gymnasieförordningen (2010:2039) och 2 § Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2016:17) om provning i gymnasieskolan; för komvux, se 4 kap. 24 § förordningen (2011:1108) om vuxenutbildning och 2 § Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2016:18) om provning i kommunal vuxenutbildning.

⁶ 3 kap. 16 § och 20 kap. 41 § skollagen.

⁷ 10 kap. 23 § och 12 kap. 23 § skollagen.

⁸ 10 kap. 23 § skollagen.

⁹ Se Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2011:123) om betygs katalog samt Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2016:16) om utformning av betyg efter provning i grundskolan och specialskolan.

¹⁰ 6 kap. 21 § skolförordningen (2011:185).

¹¹ 15 kap. 28 § skollagen.

en viss nivå i ett ämne får dock inte genomgå provning på denna nivå. Det finns även en rätt för en elev i gymnasieskolan att vid den egna skolenheten genomgå provning i alla grundskoleämnena och det gymnasiearbete som ingår i elevens individuella studieplan. Detta förutsätter dock att eleven inte tidigare fått minst betyget E i dessa ämnen eller på gymnasiearbetet.¹²

Den som inte är elev i gymnasieskolan har rätt att genomgå provning i alla ämnen på de nivåer som får finnas på ett nationellt program, med undantag för de ämnen som bara får anordnas på vissa utbildningar. Rätten till provning gäller även gymnasiearbetet. Provingen får endast göras vid en skolenhet som anordnar utbildning i det ämne och på den nivå som provingen gäller eller inom det kunskapsområde som gymnasiearbetet avser.¹³

Betyget efter en provning ska framgå av betygs katalogen. Om en elev har betyg i kursen eller ämnet sedan tidigare ska både det gamla och det nya betyget framgå.¹⁴

Provning i komvux på gymnasial nivå

I komvux har den som är bosatt i landet möjlighet att genomgå provning. Den som vill ha betyg från utbildning på gymnasial nivå ska ha möjlighet att genomgå provning i alla ämnen som det sätts betyg på och på samtliga nivåer i dessa ämnen.¹⁵ Detta även om personen sedan tidigare fått betyg i ämnet och detta omfattar den nivå i ämnet som provingen gäller. Den som fortfarande är elev i gymnasieskolan får dock inte genomgå provning på en viss nivå i ett ämne som eleven sedan tidigare fått minst betyget E på.¹⁶ Proving i en nivå eller i ett ämne får bara göras hos en huvudman som anordnar utbildningen.¹⁷

Det är även möjligt att genomgå provning i komvuxarbete. Detta gäller även den som sedan tidigare har fått betyg i komvuxarbete eller ett gymnasiearbete.¹⁸ Den som fortfarande är elev i gymnasie-

¹² 8 kap. 24 § gymnasieförordningen.

¹³ 8 kap. 25 § gymnasieförordningen.

¹⁴ Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2011:123) om betygs katalog.

¹⁵ Rätten till provning gäller även anpassade gymnasieskolan, men detta kapitel rör endast de betyg som används till ansökan till högre utbildning och begreppet gymnasial nivå avser därmed inte anpassad utbildning.

¹⁶ 20 kap. 40 a § skollagen.

¹⁷ 20 kap. 40 § och 40 a § skollagen.

¹⁸ En uppgift om 100 gymnasiepoäng som eleverna genomför.

skolan får dock inte genomgå provning i komvuxarbete om denne sedan tidigare fått minst betyget E på ett gymnasiearbete. En provning i komvuxarbete får bara göras hos den huvudman som anordnar utbildning inom det kunskapsområde som komvuxarbetet avser.¹⁹

Den som har genomgått validering i komvux ska vidare ha möjlighet att få resultatet av valideringen erkänt genom betyg. Detta betyg ska sättas genom provning.²⁰

Betyg efter en provning ska framgå av betygskatalogen och på samma sätt som för de andra skolformerna ska både det gamla och det nya betyget framgå.²¹

14.1.1 Meritvärdering vid ansökan till gymnasieskolan eller högre utbildning

När en elev söker till gymnasieskolan efter genomgången grundskoleutbildning räknas ett meritvärde ut för eleven. Detta kan sedan användas som grund för urval. Meritvärdet utgörs av betygsvärdena för de 16 bästa betygen i elevens slutbetyg samt ett 17:e ämne om eleven har läst moderna språk som språkval. En elev som efter avslutad grundskoleutbildning eller motsvarande har fått betyg i något av grundskolans ämnen efter provning får vid urvalet tillgodoräkna sig betygsvärdet av detta betyg.²² Det innebär att en elev kan komplettera sin behörighet och höja sitt meritvärde genom att genomgå provning.

Även vid ansökan till högre utbildning efter genomgången gymnasieskola kan ett betyg som eleven fått efter provning användas för behörighet eller vid beräkning av det jämförelsetal som används vid urval till högskolan. Vid ansökan till högre utbildning ska minst en tredjedel av platserna fördelas på grundval av betyg.²³ Vid platsfördelning på grundval av betyg delas de sökande upp i två betygsgrupper, I och II, samt en grupp med betyg från folkhögskolan.²⁴ En sökande med gymnasieexamen, som är behörig till den sökta utbildningen utan att ha kompletterat, hamnar i betygsgrupp I. Det samma gäller den som har en yrkesexamen och har kompletterat för

¹⁹ 20 kap. 40 b § skollagen.

²⁰ 20 kap. 43 § skollagen.

²¹ Se Skolverkets föreskrifter (SKOLF 2012:8) om betygskatalog för vuxenutbildningen.

²² 7 kap. 4 § gymnasieförordningen.

²³ 7 kap. 12, 13 och 18 §§ högskoleförordningen (1993:100). Detta gäller de statliga lärosätena.

²⁴ Bilaga 3 till högskoleförordningen.

grundläggande behörighet. I denna betygsgrupp ingår även sökande med gymnasieexamen från komvux (om två tredjedelar av gymnasiepoängen är lästa inom komvux).

Betygsgrupp II omfattar sökande som har en gymnasieexamen och som har kompletterat för behörighet eller för att få ett högre jämförelsetal. Den som har en gymnasieexamen och är behörig utan komplettering men som har kompletterat för att höja sitt jämförelsetal är med i både betygsgrupp I och II. I grupp I konkurrerar den sökande då med sitt ursprungliga jämförelsetal och i grupp II med det nya, högre jämförelsetalet.

En sökande som har en gymnasieexamen och är behörig, men som har kompletterat för att höja sitt jämförelsetal, kan således inte byta ut de enskilda betygen på samma sätt som en sökande från grundskolan till gymnasieskolan. Den sökande kan använda sig av det högre jämförelsetalet men tillhör då inte samma betygsgrupp som de som inte har kompletterat. Detta innebär att en sökande som har genomgått provning hamnar i olika betygsgrupper beroende på om denne genomgått provning under tiden som den var elev i gymnasieskolan eller om provningen har skett efter att gymnasieexamen utfärdats.

14.2 Utredningens utgångspunkter och förslag om provning

Vårt förslag till meritvärdesberäkning innebär att de betyg eleven får i sina slutbetyg när eleven går ut årskurs 9 respektive årskurs 10 i specialskolan kommer att läggas ihop till ett betygsvärde som sedan kalibreras mot resultatet av de nationella slutprov som eleverna genomfört. Detsamma gäller de betyg som ingår i en elevs gymnasieexamen från gymnasieskolan. En elevs kalibrerade betygsvärde föreslås utgöra 70 procent av elevens meritvärde och de resterande 30 procenten av elevens genomsnittliga provresultat. En utgångspunkt är att ett betyg inte kan bytas ut när ett betygsvärde väl är beräknat och kalibrerat men att den individuella nationella slutprovresultatdelen av meritvärdet *kan* bytas ut om eleven genomför nya slutprov.

Enligt nuvarande reglering kan betyg efter provning användas för att ersätta ett tidigare betyg vid antagning till fortsatt utbild-

ning. Så är fallet oavsett om provningen genomförts innan eller efter den sökande avslutat en grundskole- eller gymnasieutbildning. Ett betyg i ett ämne där den sökande sedan tidigare inte har haft ett godkänt betyg, eller helt saknat betyg kan på samma sätt komplettera övriga betyg.

Det ingår inte i vårt uppdrag att föreslå ändringar gällande ordningen för provning men vårt förslag om ett meritvärde bestående av ett kalibrerat betygsvärde påverkar möjligheten att vid antagning till fortsatt utbildning använda betyg som erhållits genom provning. Vi föreslår därmed ändringar som bedöms vara nödvändiga följdändringar av vårt förslag om meritvärdeskalibrering. Våra förslag innebär att betyg efter provning för elever i grundskolan, specialskolan och gymnasieskolan fortsatt kan ingå i ett slutbetyg eller en gymnasieexamen och bli en del av det kalibrerade betygsvärdet. Betyg efter en provning som genomförs efter avslutad utbildning kommer dock inte på samma sätt som i dagsläget att kunna förändra meritvärdet. I komvux kommer elever fortsatt kunna genomgå provning för betyg, vilket kan vara relevant efter validering för att kunna ta med befintligt yrkeskunnande i ett yrkespaket.

14.2.1 Provning för betyg i grundskolan och specialskolan

Bedömning: Den som vill ha betyg från grundskolan ska även fortsatt ha rätt att genomgå provning för betyg.

Ett betyg efter en provning som genomförs under tiden den sökande är elev i grundskolan ska kunna ingå i elevens samlade betygsvärde och kalibreras tillsammans med elevens övriga betyg. Eleven får därmed, på samma sätt som i dag, vid uträkning av meritvärde och vid urval ersätta ett redan satt betyg med ett nytt i samma ämne.

Förslag: Ett betyg efter provning i något av grundskolans ämnen som en sökande fått efter avslutad grundskoleutbildning ska inte kunna tillgodoräknas vid beräkning av meritvärdet. Detta ska dock inte gälla elever på introduktionsprogram som ska kunna använda betyg efter provning i grundskolans ämnen vid en ny ansökan till ett nationellt program i gymnasieskolan.

En elev i grundskolan eller specialskolan som sedan tidigare har kunskaper i ett ämne och inte är i behov av undervisning kan i vår modell genomgå prövning för betyg. Detta betyg kan ingå i slutbetyget och kalibreras med elevens andra betyg. Betyg efter prövning, såväl som det tidigare satta betyget, ska som i dag framgå av betygs katalogen. Vi föreslår därmed inte någon ändring i regleringen för när en elev i grundskolan eller specialskolan får genomgå prövning för betyg och inte heller i hur detta betyg kan användas. Det högsta betyget i ett ämne kommer att kunna ingå i det betygsvärde som ska kalibreras i enlighet med vårt förslag.

En individ som inte är elev i grundskolan föreslås på samma sätt som den som är elev i grundskolan eller motsvarande ha rätt att genomgå prövning för betyg såsom i dag. Vi föreslår dock en begränsning i förhållande till nuvarande reglering avseende hur betyg från prövning som genomförs av den som inte är elev i grundskolan eller motsvarande kan användas vid ansökan till gymnasieskolan. En sökande som *efter* avslutad grundskoleutbildning eller motsvarande fått betyg i något av grundskolans ämnen efter prövning kommer inte längre att kunna använda detta betyg vid beräkning av meritvärdet. Detta är en konsekvens av vårt förslag om hur meritvärdering ska ske. Kalibreringen av de lärarsatta betygen kan endast omfatta de betyg som finns i en elevs slutbetyg efter genomförd grundskola eller specialskola. Efter att en individs betygsvärde har kalibrerats kan inte enskilda betyg ersättas av andra betyg. Det innebär t.ex. att en elev som genomgår prövning för betyg efter att årskurs 9 är avslutad inte kan använda dessa betyg för beräkning av ett nytt meritvärde.

Förändringen väntas innebära att den som inte längre är elev i grundskolan inte kommer att ha incitament att genomgå prövning. Det kan dock finnas skäl för elever att av andra anledningar kunna visa upp ett visst betyg, t.ex. ett betyg som anger godtagbara kunskaper. Vi ser därmed inget skäl att begränsa själva rätten att genomgå prövning.

Behoven bland elever på introduktionsprogram skiljer sig åt från övriga elever i gymnasieskolan. En elev som går ett introduktionsprogram i gymnasieskolan föreslås kunna använda betyg efter prövning i grundskolans ämnen vid en ny ansökan till ett nationellt program i gymnasieskolan eller en yrkesutbildning om 1 900 poäng om sådana införs. För dessa elever ska meritvärdet beräknas genom en

sammanvägningsmodell; se förslag i kapitel 15. Vårt förslag om att betyg efter prövning i ett grundskoleämne som en individ erhållit efter avslutad grundskoleutbildning eller motsvarande *inte* ska kunna ersätta ett betyg som ingår i slutbetyget gäller därmed inte för elever på introduktionsprogram.

14.2.2 Prövning i gymnasieskolan

Bedömning: En elev i gymnasieskolan ska fortsatt ha rätt att vid den egna skolenheten genomgå prövning för betyg i ett ämne och en nivå som ingår i den individuella studieplanen.

Ett betyg efter prövning som ingår i elevens examen ska kunna ingå i elevens betygsvärde och kalibreras tillsammans med elevens övriga betyg.

Förslag: En elev i gymnasieskolan får inte genomgå prövning för betyg på en viss nivå i ett ämne om eleven tidigare har fått betyg 4 eller högre på den nivån.

Förslag: Rektorn ska fortsatt kunna ge en elev som inte har följt undervisningen på en nivå i ett ämne betyget 4 i ämnet på den aktuella nivån utan att eleven genomgår prövning.

Vårt förslag om meritvärdesberäkning påverkar inte rätten till genomförandet av prövning för den som är elev i gymnasieskolan i någon större omfattning. En elev kan, på samma sätt som i dag, vid den egna skolenheten genomföra en prövning för betyg i de ämnen som ingår i den individuella studieplanen. Betyget som eleven erhåller genom prövningen kan ingå i elevens gymnasieexamen och därmed i det betygsvärde som kalibreras.

Dagens reglering innebär att en elev som har ett godkänt betyg på en viss nivå i ett ämne inte får genomgå prövning på denna nivå. Vårt förslag om en ny betygsskala 1–10 och borttagande av en skarp godkäntgräns innebär att rätten till prövning inte längre kan vara beroende av ett godkänt betyg. Vi bedömer dock att det fortsatt bör finnas en möjlighet för en elev som har ett betyg på en nivå som betecknas som under godtagbar i ett ämne att genom prövning få ett nytt betyg. Därför föreslår vi att det ska vara möjligt att genomgå

prövning på en nivå i ett ämne som eleven har fått betygen 1–3 på. En elev som under sin tid i gymnasieskolan har fått betyg mellan 4–10 på en viss nivå i ett ämne kommer däremot inte att kunna genomgå prövning på den nivån.

Rektorsbetyg ska fortsatt vara möjligt för rektor att ge en elev som inte har följt undervisningen i en nivå i ett ämne. Detta är enbart möjligt om det genom betyg, intyg eller liknande framgår att eleven genom studier i utlandet eller på annat sätt förvärvat sådana kunskaper i nivån i ämnet som motsvarar betyget 4, godtagbara kunskaper.

Prövning i ämnen på gymnasial nivå för den som inte är elev i gymnasieskolan

Bedömning: Den som inte är elev i gymnasieskolan men som vill ha betyg från gymnasieskolan ska fortsatt ha rätt att genomgå prövning i enlighet med dagens bestämmelser.

Förslag: För den som vid tiden för prövningen inte är elev i gymnasieskolan ska det betyg som erhållits genom prövning inte kunna ersätta ett tidigare betyg som den sökande fått på samma nivå i ett ämne som sedan tidigare ingår i det kalibrerade betygsvärdet.

För den som inte är elev i gymnasieskolan ska prövning för betyg kunna genomföras som i dagsläget. Prövning får endast genomföras vid en skolenhet som anordnar utbildning i det aktuella ämnet på den nivå som prövningen gäller eller, när det gäller gymnasiearbetet, den skolenhet som anordnar utbildning inom det kunskapsområde som gymnasiearbetet avser. Såväl betyg efter prövning som tidigare betyg ska framgå av betygskatalogen. Ett nytt betyg på en viss nivå i ett ämne som erhållits efter avslutad gymnasieutbildning i gymnasieskolan kommer dock inte att kunna ersätta ett tidigare lärarsatt betyg vid beräkning av meritvärdet. Detta eftersom det inte går att byta ut ett betyg som ingår i det kalibrerade betygsvärdet.

14.2.3 Prövning i komvux på gymnasial nivå

Bedömning: Den som är bosatt i landet och vill ha betyg från utbildning på gymnasial nivå i kommunal vuxenutbildning ska fortsatt ha möjlighet att genomgå prövning i alla ämnen som det sätts betyg i och på samtliga nivåer i dessa ämnen samt i komvux-arbetet.

Detta gäller även den som tidigare har fått betyg i ämnet och även om betyget omfattar den nivå i ämnet som prövningen gäller samt den som fått betyg på komvuxarbete, ett gymnasiearbete eller gymnasiearbete i anpassad gymnasieskola.

Förslag: Den som är elev i gymnasieskolan får inte genomgå prövning på en viss nivå i ett ämne i kommunal vuxenutbildning eller prövning i komvuxarbete om eleven tidigare har fått betyget 4 eller högre på den nivån eller på gymnasiearbete eller gymnasiearbete i anpassad gymnasieskola.

Förslag: För den som har genomfört prövning i kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå ska det betyg som erhållits genom prövning inte kunna ersätta ett tidigare betyg som den sökande fått på samma nivå i ett ämne som sedan tidigare ingår i ett kalibrerat betygsvärde från gymnasieskolan.

Den som är bosatt i landet och vill genomgå prövning för betyg i komvux ska kunna göra det på samma sätt som i dagsläget. Betyg efter prövning ska även fortsatt framgå av betygs katalogen. Ingen ändring föreslås heller avseende hos vilken huvudman som prövning får genomföras. Dagens reglering innebär att en elev i gymnasieskolan eller anpassad gymnasieskola som har ett godkänt betyg på en viss nivå i ett ämne, eller på gymnasiearbete inte får genomgå prövning i komvux på denna nivå eller genomgå prövning i komvuxarbete. Vi föreslår på samma sätt som för elever i gymnasieskolan som vill genomföra en prövning i gymnasieskolan att denna bestämmelse justeras och att det ska vara möjligt för en elev i gymnasieskolan att genomgå prövning i komvux på en nivå i ett ämne, eller i komvuxarbete, om eleven har fått betygen 1–3. Det innebär att en elev som har fått betyg mellan 4–10 på en viss nivå i ett ämne

eller betyget 4 på ett gymnasiearbete inte kommer att kunna genomgå prövning på den nivån eller i komvuxarbete.

Enligt dagens reglering kan ett betyg på en nivå i ett ämne vid beräkning av jämförelsetalet ersättas av ett betyg som den sökande har i samma eller motsvarande nivå i ett ämne, om detta betyg är högre. Ett nytt betyg på en viss nivå i ett ämne som erhållits efter prövning i komvux av en sökande som avslutat sin gymnasieutbildning i gymnasieskolan kommer dock enligt vårt förslag inte att kunna ersätta ett tidigare betyg vid beräkning av meritvärdet. Skälet till detta är att lärarsatta betyg som ingår i ett kalibrerat betygsvärde inte kan bytas ut. En prövning för betyg i en nivå i ett ämne som krävs för grundläggande eller särskild behörighet kan dock komplettera en gymnasieexamen så att den sökande blir behörig.²⁵

14.3 Det blir fortfarande möjligt att höja sitt meritvärde

Förslagen och bedömningarna om prövning innebär en begränsning av möjligheten att använda betyg som erhållits genom prövning för att höja en sökandes meritvärde. Efter att en individ avslutat grundskolan eller gymnasieskolan och har fått ett meritvärde kan ett betyg i ett ämne eller en nivå i ett ämne inte bytas ut.²⁶ Resultaten på de nationella slutproven och dess del av meritvärdet är dock inte påverkat av betygen utan är en självständig del av meritvärdet. Denna del blir möjlig att höja genom att genomföra nya nationella slutprov. Vi föreslår en reglering som gör det möjligt att genomföra dessa prov på nytt och använda det nya provresultatet vid uträkning av ett nytt meritvärde.

²⁵ Kapitel 13.

²⁶ För elever i gymnasieskolan utgörs 70 % av meritvärdet av det kalibrerade betygsvärdet och resterande 30 % av individens genomsnittliga nationella slutprovresultat. För den som inte har en gymnasieexamen från gymnasieskolan utan läser en större del av utbildningen i komvux föreslås provresultaten utgöra 100 % av den sökandes meritvärde. Se kapitel 13 för detaljer.

14.3.1 Möjlighet att göra nya respektive att göra om nationella slutprov

Förslag: Den som efter avslutad utbildning vill genomföra ett nationellt slutprov som den sedan tidigare *inte* har genomfört ska ha möjlighet att göra detta.

Den som efter avslutad utbildning vill *göra om* ett nationellt slutprov i ett eller flera ämnen i grundskolan eller specialskolan eller göra om ett eller flera nationella slutprov på gymnasial nivå ska ha möjlighet att genomföra nya nationella slutprov.

Nationella slutprov ska endast kunna genomföras vid de tillfällena proven anordnas för elever i grundskolan och specialskolan respektive för elever i gymnasieskolan och inom kommunal vuxenutbildning.

Den som vill genomföra ett nationellt slutprov från grundskolan får vända sig till en grundskola. En elev i gymnasieskolan som inte har påbörjat ett nationellt program ska få genomföra ett nationellt slutprov från grundskolan i sin gymnasieskola. De nationella slutproven för grundskolan och specialskolan kan senast genomföras det år han eller hon fyller 20 år.

Den som inte är elev i gymnasieskolan ska vända sig till den kommunala vuxenutbildningen för att genomföra ett nytt nationellt slutprov på gymnasial nivå.

En person som vill genomföra ett slutprov i kommunal vuxenutbildning i ett ämne där denne redan har avlagt ett nationellt slutprov får genomföra slutprovet som tidigast det andra kalenderhalvåret det år han eller hon fyller 20 år.

Förslag: En sökande som efter avslutad grundskoleutbildning eller motsvarande har genomfört ett nationellt slutprov i något av grundskolans ämnen ska vid uträkning av meritvärdet kunna tillgodogöra sig resultatet av detta prov. Om den sökande redan har ett resultat på ett nationellt slutprov i samma ämne ska det senare provresultatet, om det är högre, ersätta det tidigare provresultatet vid beräkning av det genomsnittliga provresultatet.

En sökande som efter avslutad utbildning i gymnasieskolan har genomfört ett nationellt slutprov i något av gymnasieskolans ämnen ska vid uträkning av meritvärdet kunna tillgodogöra sig resultatet av detta prov i den del av meritvärdet som utgörs av

provresultat. Denne ska även kunna använda resultat av på nytt genomförda prov och tidigare genomförda prov i en beräkning av ett meritvärde som enbart bygger på de nationella slutprovresultaten. Dock kan ett nytt meritvärde tidigast beräknas för en sökande samma år som den sökande fyller 20 år.

En sökande som har en gymnasieexamen från kommunal vuxenutbildning och som har genomfört ett nationellt slutprov i kommunal vuxenutbildning i något av gymnasieskolans ämnen ska vid uträkning av meritvärdet kunna tillgodogöra sig resultatet av detta provresultat. Om den sökande redan har ett resultat på ett nationellt slutprov i samma ämne ska det senare provresultatet, om det är högre, ersätta det tidigare provresultatet vid beräkning av det genomsnittliga provresultatet.

Den del av meritvärdet som bygger på elevens genomsnittsbetyg, betygsvärdet, är kalibrerat på gruppnivå. Därför kan betygen, i en individs slutbetyg eller gymnasieexamen från gymnasieskolan, inte ersättas av nya betyg i samma ämnen eller nivåer i ämnen och inte heller kompletteras av betyg i ämnen som den sökande tidigare inte haft betyg i. Det beror på att betyg som en elev får efter prövning eller efter att ha läst en ny kurs eller nivå i komvux inte kan kalibreras eftersom det inte finns någon undervisningsgrupp att kalibrera mot. Så är fallet även om det gäller ett ämne i vilket det ges nationella slutprov.

Att det kalibrerade betygsvärdets del av meritvärdet ligger fast och inte kan ändras kan uppfattas som strikt, men eftersom samma regelverk gäller alla elever som omfattas av det nya betygssystemet, och dessa endast konkurrerar med varandra vid ansökan till högskolan, drabbas de inte negativt. Vi bedömer dock det som rimligt att individer ska ha möjlighet att göra om de nationella slutproven och kunna påverka den del av meritvärdet som består av nationella slutprovresultat. Det är något som det finns generösa möjligheter till i jämförbara länder som har examensprov, t.ex. Finland, Norge och England.²⁷ Ett nytt slutprov kan dock göras först efter att utbildningen i grundskolan, specialskolan eller gymnasieskolan är avslutad.

²⁷ Se avsnitt 14.3.2.

Sökande med ett slutbetyg från grundskolan eller specialskolan

Om en elev efter avslutad grundskola eller specialskola vill höja sitt meritvärde, kan det enligt vårt förslag endast göras genom att eleven förbättrar sina resultat på de nationella slutproven. Vi föreslår därför att det ska införas en rätt för individer att efter avslutad utbildning på grundskolenivå eller motsvarande genomföra slutprov för första gången eller på nytt. Den som vill genomföra nationella slutprov från grundskolan eller specialskolan ska kunna göra det vid en skola som anordnar grundskoleutbildning. Det kommer inte att kunna tillhandahållas separata provtillfällen eller andra prov för dem som inte längre är elever i grundskolan eller specialskolan. Dessa individer kommer att få genomföra slutproven samtidigt som eleverna i grundskolan eller specialskolan genomför proven. Vi föreslår dock en begränsning i ålder för genomförande av nationella slutprov. Syftet med att genomföra de nationella slutproven på grundskolenivå är för behörighet och urval till gymnasieskolan. En person som är äldre än 20 år tillhör inte längre gymnasieskolans målgrupp och ska därmed inte heller ha rätt att genomföra slutprov på nytt.

Vid en ny beräkning av ett meritvärde kan det nya resultatet komplettera den sökandes tidigare provresultat om det är ett prov i ett ämne som personen inte tidigare har genomfört. Då läggs det nya provresultatet till den sökandes tidigare provresultat och ett nytt genomsnittligt provresultat beräknas. Om den sökande har gjort om ett prov som den redan har ett resultat på ersätter det nya resultatet det tidigare resultatet, givet att det nya är högre.

För elever på introduktionsprogram föreslås att de ska kunna genomföra nationella slutprov i grundskolan på sin gymnasieskola. Dessa elever har rätt att läsa grundskoleämnena som en del av sin utbildning, vilket tillhandahålls av den gymnasieskola eleverna går på. På motsvarande sätt bedömer vi att de ska ha rätt att genomföra nya nationella slutprov i grundskoleämnena på sin skola.

En elev på ett introduktionsprogram, och kanske även på en ny yrkesutbildning om sådana införs, behöver ha möjlighet att bli behöriga till ett nationellt program i gymnasieskolan. Meritvärderingen för elever på introduktionsprogram, för både behörighet och urval, föreslås därför göras med en sammanvägningsmodell; förslag på hur genomförandet kan gå till finns i kapitel 15. Det innebär att en elev på ett introduktionsprogram som inte är behörig till ett natio-

nell program i gymnasieskolan kan få ett nytt meritvärde genom att få nya lärarsatta betyg genom att läsa ämnena på introduktionsprogrammet, genomgå prövning för betyg eller genomföra ett eller flera slutprov på grundskolenivå på nytt.

Sökande med en gymnasieexamen från gymnasieskolan

Om en elev efter avslutad gymnasieskola vill höja sitt meritvärde, kan det enligt vårt förslag göras genom att eleven förbättrar sina resultat på de nationella slutproven. Vi föreslår på samma sätt som för dem som avslutat en grundskoleutbildning eller motsvarande att den som avslutat gymnasieskolan ska ha rätt att göra nya nationella slutprov eller göra om nationella slutprov.

Vid en ny beräkning av ett meritvärde kan det nya resultatet komplettera den sökandes tidigare provresultat om det är ett prov i ett ämne som personen inte tidigare har genomfört. Då läggs det nya provresultatet till den sökandes tidigare provresultat och ett nytt genomsnittligt provresultat beräknas. Om den sökande har gjort om ett prov som den redan har ett resultat på ersätter det nya resultatet det tidigare resultatet om det nya är högre.

De som vill behörighetskomplettera, dvs. läsa nivåer i ämnen som de inte tidigare har läst i syfte att bli behöriga till fortsatt utbildning som kräver dessa som förkunskaper, kommer fortsatt att ha möjlighet att göra det genom att läsa nivåer i ämnen i komvux. Dessa elever har då även rätt att genomföra nationella slutprov om det ges sådana i de ämnen som eleven läser.²⁸

Enligt vårt förslag kommer det också att finnas möjlighet för den som vill behörighets- eller konkurrenskomplettera att endast genomföra nationella slutprov, i ett eller flera av de ämnen där sådana ges, utan att vara inskriven som elev i komvux. För behörighet till högre utbildning krävs dock, utöver godtagbara resultat på vissa nationella slutprov, att en sökande även har avslutat den behörighetsgivande nivån i ämnet med lägst betyget 4.

En individ som genomgår prövning för betyg eller läser en nivå i ett ämne i komvux för att få ytterligare behörighet, utöver de ämnen som ingår i elevens befintliga gymnasieexamen, kommer

²⁸ För behörighet i ämnen där nationella slutprov ges behöver provet genomföras. Eleven kan välja att inte genomföra ett visst prov om eleven ska genomföra ett yrkespaket men inte vill ha tillträde till högre utbildning.

endast att få ett nytt meritvärde om den även genomför ett nationellt slutprov.

Den del av meritvärdet som kan justeras är de 30 % som utgörs av resultat från nationella slutprov. Om den sökande sedan tidigare har avlagt fem slutprov och kompletterar med ett sjätte beräknas medelvärdet om inom de 30 procenten så att det i stället baseras på sex slutprov. Om den sökande på nytt har genomfört ett prov som den tidigare har ett resultat från och det nya resultatet är högre kan detta provresultat bytas ut mot det gamla resultatet. Sedan räknas ett nytt genomsnittligt provresultat ut och används vid beräkning av den sökandes meritvärde.

Möjligheten att få ett alternativt meritvärde beräknat och konsekvenser för antagningssystemet till högre utbildning

En person som har en gymnasieexamen och ett meritvärde från gymnasieskolan föreslås även kunna genomföra ett eller flera nationella slutprov i komvux och få ett meritvärde som endast baseras på elevens nationella slutprovresultat. Vid ansökan till högre utbildning kan detta alternativa meritvärde betraktas som kompletterat och därför endast användas för urval i betygsgrupp II. Det medför en extra möjlighet för elever som efter gymnasieskolan har skaffat sig nya eller fördjupade kunskaper att, vid urval till högre utbildning, konkurrera baserat på dessa i stället för med ett tidigare lägre meritvärde.

Skälet för denna möjlighet är att våra förslag om meritvärdering för sökande med gymnasieexamen från gymnasieskolan medför att individen endast kan konkurrenskomplettera de 30 % av meritvärdet som består av nationella slutprovresultat. Det medför en takeffekt i möjligheter till tillträde för personer som efter examen förvärvat mer kunskaper än vad de hade som gymnasieelever. Dessa konsekvenser kan minska tilltron till meritvärdeskalibreringsmodellen.

Förslaget skapar en alternativ väg på samma sätt som en kompletterad gymnasieexamen från gymnasieskolan i dagsläget gör att en sökande kan konkurrera med dessa i betygsgrupp II samtidigt som de, om de inte hindras av behörighetsreglerna, kan konkurrera i betygsgrupp I med sitt ursprungliga meritvärde.

Grunden för ett alternativt meritvärde är den sökandes samtliga nationella slutprovresultat

Grunden är att samtliga nationella slutprovresultat som en individ har ska ingå i genomsnittsbereäkningen för det alternativa meritvärdet. Det betyder att de nya resultaten läggs till sökandens tidigare slutprovresultat från tiden i gymnasieskolan eller i komvux på gymnasial nivå för dem med examen därifrån. Tidigare provresultat i samma ämne som genomförs på nytt ersätts. Resultaten adderas och summan divideras med antalet genomförda nationella slutprov.

För de flesta bedöms det vara krävande att göra om nationella slutprov efter att man slutat gymnasieskolan, särskilt som möjligheten i praktiken är obefintlig att få läsa om kurser i komvux där man redan har ett godtagbart betyg. Högskoleprovet torde därför för de flesta framstå som ett enklare och mindre kostsamt alternativ till att göra om ett eller flera slutprov.²⁹

En elev som har genomfört slutprov efter avslutad gymnasieskola föreslås dock kunna ges ett nytt meritvärde enbart baserat på elevens provresultat. Det nya meritvärdet söker eleven enbart med i betygsgrupp II, medan eleven fortfarande söker i betygsgrupp I med sitt ursprungliga meritvärde. Eleven måste dock ha provresultat i minst tre ämnen för att få ett meritvärde baserat på slutprov, eftersom det krävs för grundläggande behörighet.

Sökande med gymnasieexamen från komvux

Den som inte har en gymnasieexamen från gymnasieskolan och i stället läser in en examen i komvux kommer enligt vårt förslag att få ett meritvärde enbart beräknat på resultaten från nationella slutprov. Slutprov kan precis som för personer med en examen från gymnasieskolan genomföras på nytt. Om de nya resultaten är högre kan de ersätta de tidigare resultaten vid beräkning av meritvärdet.

²⁹ År 2024 kostade det 550 kronor att skriva högskoleprovet. De nationella slutproven föreslås kosta 1 000 kronor att göra på nytt. Första provtillfället är således kostnadsfritt för individen.

Placering i betygsgrupp vid ansökan till högskolan

Som redogjorts för i avsnitt 14.1.1 delas de sökande in i två olika betygsgrupper vid platsfördelning på grundval av betyg. En sökande med betyg från gymnasieskolan utan komplettering ingår i betygsgrupp I tillsammans med sökande med en yrkesexamen som kompletterat på komvux för att få grundläggande behörighet och de som har betyg från komvux på gymnasial nivå varav minst två tredjedelar av poängen avser en sådan utbildning. Enligt vårt förslag ska dessa grupper fortsatt ingå i betygsgrupp I. Skillnaden blir att meritvärdet för de två sistnämnda grupperna, som har betyg från komvux, kommer att beräknas endast på nationella slutprovresultat medan meritvärdet för dem som har betyg från gymnasieskolan kommer att bestå av det kalibrerade betygsvärdet och provresultaten. Även sökande som har behörighetskompletterat och läst en nivå i ett ämne som krävs för behörighet men där det inte finns ett nationellt slutprov kommer fortsatt ingå i denna grupp. Detta eftersom den sökandes meritvärde inte kan påverkas av ytterligare nivåer i ämnen, däremot kan det påverka behörigheten.

Sökande som har kompletterat och höjt sitt meritvärde genom att genomföra nya slutprov, eller på nytt skrivit slutprov med högre resultat föreslås ingå i betygsgrupp II. I denna grupp ingår även bl.a. de som har betyg från gymnasieskolan i kombination med betyg från komvux på gymnasial nivå.

Provgenomförande

Nationella slutprov föreslås endast kunna genomföras vid de ordinarie tillfällen som proven anordnas för elever i grundskolan, eller i komvux. Därmed kommer den som vill göra om ett prov, eller genomföra ett prov som den tidigare inte har genomfört, att behöva göra proven vid de ordinarie provtillfällena.

De nationella slutproven på gymnasial nivå föreslås enbart kunna genomföras i komvux. Begränsningen underlättar framför allt för gymnasieskolenheter som inte behöver ha separat administration för att hantera dessa. Det bör även finnas stordriftsfördelar genom att samtliga individer som vill genomföra nationella slutprov på nytt samlas och skriver proven på samma plats. Vidare genomför

komvux nationella slutprov både på våren och hösten, medan gymnasieskolorna enbart genomför prov på våren.

Möjligheten att i komvux genomföra nationella slutprov i ämnen som en individ sedan tidigare inte har genomfört prov i, t.ex. för nya behörigheter, ska stå öppen för alla som har avslutat gymnasieskolan och är bosatta i landet. En person som vill göra om ett nationellt slutprov i ett ämne där personen redan har ett provresultat får dock som tidigast genomföra ett nytt prov det andra kalenderhalvåret det år han eller hon fyller 20 år. Detta syftar till att begränsa möjligheten till konkurrenskomplettering direkt efter gymnasieskolan.

14.3.2 Avgift vid genomförande av nationella slutprov

Förslag: Huvudmannen ska få ta ut en avgift av den som ska genomgå ett nationellt slutprov och inte är elev i grundskolan eller motsvarande, gymnasieskolan eller kommunal vuxenutbildning. Avgift får dock inte tas ut av den som för första gången genomför ett nationellt slutprov i ett visst ämne.

Bedömning: Skolverket bör få del av den avgift som huvudmannen tar ut så att myndigheten ersätts för sina kostnader för central bedömning och administration av nationella slutprovet.

För den som är elev i någon av skolformerna ska det vara avgiftsfritt att genomföra proven. Detsamma gäller för den som under sin utbildning inte har genomfört ett slutprov i ett visst ämne och efter avslutad utbildning vill genomföra detta slutprov. Detta eftersom dessa provgenomföranden syftar till att den som genomför proven ska bli behörig till en utbildning eller kunna få ett meritvärde för att kunna söka högre utbildning. Vi föreslår dock att den som tidigare har genomfört ett slutprov men nu vill göra om det i syfte att höja sitt meritvärde ska betala en avgift. Detta sker på liknande sätt i andra länder som har och tillåter individer att göra om sina examensprov.

Genomförande av nationella slutprov kommer att medföra kostnader för huvudmannen som på en skolenhet ska tillhandahålla en plats att genomföra provet på, teknisk infrastruktur och de provvakter som krävs för ett säkert genomförande. Det kommer även att

innebära kostnader för Skolverket för central bedömning av svaren och hantering av resultaten från det genomförda provet. Vi bedömer att genomförande av slutprov enbart i syfte att konkurrenskomplettera, dvs. höja sitt meritvärde, inte är något som det allmänna ska bekosta; det bör finansieras av individen. Kostnaden för att genomföra ett nytt slutprov bör täckas av avgiften som tas ut av individen. Avgiften bör tas ut av den huvudman som arrangerar provtillfället och denna bör sedan betala Skolverket för central bedömning. Vi bedömer att den del av avgiften som Skolverket ska erhålla från huvudmannen ska beräknas av Skolverket utifrån att myndigheten ska ha full kostnadstäckning för bedömning och administration av det nationella slutprovet.

Exempel på provavgifter i andra länder: I Norge går det att skriva examensprov, i ämnen som man blivit underkänd i eller tidigare inte skrivit prov i, efter gymnasieskolans slut hur många gånger som helst. Det kostar 1 305 kronor i avgift per ämne och provtillfälle. För den som däremot önskar höja ett redan godkänt examensprovsbetyg genom att göra om provet är avgiften 2 611 kronor. Läsåret 2021–22 gjorde 120 000 personer sådana prov och cirka en fjärdedel av dessa skrev prov i syfte att höja ett betyg.

Även i Finland går det att göra examensprov hur många gånger som helst. Avgiften är 38 euro per provämne och tillfälle. Vårterminen 2024 var 2,7 % (3 649 stycken) av examensproven omprov till följd av tidigare underkänt provbetyg medan 17,2 % (23 539 stycken) var omprov i syfte att höja ett betyg.

I England går det att göra om sina *A-levels*-prov både för den som blivit underkänd och den som önskar höja ett betyg. Man kan gå om hela kursen, och betala för såväl undervisning som ett omprov, men det går också att anmäla sig som privatist, i ämnen som inte har obligatoriska kursmoment, till examensanordnare som accepterar det. Kostnaden kan således variera stort men som ett exempel kan det kosta mellan 400 och 1 000 pund för ett *A-levels*-examensprov i ett ämne för en person som inte går kursen.

14.4 Andra förslag som har utretts

Det vore möjligt att helt och hållet ersätta dagens provningsregelverk med en möjlighet att på nytt genomföra nationella slutprov, eftersom det företrädesvis är genom att genomföra proven som eleverna kan konkurrenskomplettera och få nya behörigheter. Vi menar dock att det dels inte ligger inom ramen för utredningsdirektiven att lägga sådana förslag, dels att provningsinstrumentet kan fylla en funktion även om det inte kan användas för konkurrenskomplettering. Det rör sig t.ex. om elever som vill pröva för betyg i främmande språk som krävs för behörighet till en utbildning. Det kan även handla om personer inom komvux som vill få sina kunskaper validerade och därefter få betyg för att snabbare kunna genomföra ett yrkespaket för att gå ut i arbete.

Vi har övervägt att begränsa rätten till provning för elever i grundskolan, specialskolan och gymnasieskolan genom att inte tillåta möjligheten att avsluta ämnen i förväg eller att få ett nytt betyg i grundskolan och specialskolan när betyget redan är satt. En annan möjlig begränsning vore att elever inte får genomgå provning för betyg om ämnet inte läses som en del av elevens studieplan. Det skulle innebära att provning begränsas till att en elev t.ex. ska få ett extra betyg i språk med sig om eleven kan språket sedan tidigare. Däremot bör det krävas särskilda skäl, som rektor gör bedömning av, för att en elev ska få genomgå provning för betyg i ämnen som eleven ska läsa och få slutbetyg i. Särskilda skäl kan t.ex. vara att eleven flyttar till Sverige i årskurs 8, har läst mycket matematik i ett annat land och vill göra en provning i matematik för att sen kunna fokusera på ämnen i den svenska skolan som eleven har begränsade kunskaper i. Det kan också handla om att eleven vill genomgå provning i ett modernt språk för att språket talas i hemmet.

Även i gymnasieskolan skulle det kunna begränsas när provningar kan genomföras så att provningsinstrumentet inte används mer än nödvändigt.

Vi bedömer att dessa möjliga förändringar går något utanför direktivet, men att det finns skäl för regeringen och skolmyndigheterna att utvärdera och vid behov föreslå förändring av regelverket för provning framgent. Det kan dock bli så att med meritvärdeskalibrering i grundskolan, specialskolan och gymnasieskolan

minskar incitamenten att avsluta ämnen i förtid, vilket gör att problem med dagens provningsregelverk minskar.

15 Förslag på ändrade behörighetsregler för antagning till gymnasieskolan och till högre utbildning

I detta kapitel redogör vi för vilka förändringar av behörighetsregler och gymnasieexamen som följer av övriga förslag i betänkandet. Förslag gällande behörighetsregler och gymnasieexamen för elever som har läst i kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå framgår av kapitel 13.

15.1 Bakgrund

15.1.1 Dagens behörighetskrav till gymnasieskolan stänger ute elever i onödan

Gymnasieskolan ska ge en god grund för yrkesverksamhet och fortsatta studier samt för personlig utveckling och ett aktivt deltagande i samhällslivet. Utbildningen ska utgöra en bas för den nationella och regionala kompetensförsörjningen till arbetslivet och en bas för rekrytering till högskolesektorn.¹

Målgruppen för gymnasieutbildning är alla de ungdomar som avslutat sin grundskoleutbildning eller motsvarande utbildning och som påbörjar sin gymnasieutbildning under tiden t.o.m. det första kalenderhalvåret det år de fyller 20 år.² Gymnasieskolan är, till skillnad från eftergymnasial utbildning, dimensionerad för att erbjuda hela målgruppen plats samtidigt som det finns behörighetskrav för

¹ 15 kap. 2 och 3 §§ skollagen (2010:800).

² 15 kap. 5 § skollagen.

tillträde.³ Behovet av behörighetskrav för tillträde till gymnasieskolan är omdiskuterat, eftersom det är en i princip obligatorisk skolform i bemärkelsen att den krävs för de flesta utbildningar på eftergymnasial nivå och vanligen efterfrågas även för etablering på arbetsmarknaden.

Behörighetskraven till de nationella programmen i gymnasieskolan gör att alla i målgruppen inte får tillträde till de nationella programmen.⁴ De som inte uppfyller behörighetskraven hänvisas till de s.k. introduktionsprogrammen, vilka består av programinriktat val, yrkesintroduktion, individuellt alternativ och språkin introduktion.⁵ Även till programinriktat val finns dock behörighetskrav i form av krav på godkända betyg i vissa ämnen.⁶ Även om introduktionsprogrammen är en del av gymnasieskolan erbjuder de inte någon sammanhållen utbildning som leder till en gymnasieexamen. Den allmänna uppfattningen är därmed att elever som hänvisas till introduktionsprogrammen i praktiken stängs ute från det som i vardagligt tal kallas gymnasieskolan, vilket alltså syftar på en sammanhållen treårig utbildning.⁷

Dagens behörighetskrav till de nationella programmen består av krav på godkända betyg i vissa specificerade ämnen och även i ett visst antal ämnen. För behörighet till både yrkesprogram och högskoleförberedande program krävs godkända betyg i svenska eller svenska som andraspråk, engelska och matematik. För behörighet till yrkesprogram krävs vidare godkända betyg i ytterligare fem ämnen och för högskoleförberedande program i ytterligare nio ämnen.⁸ För vissa av de högskoleförberedande programmen ställs även krav på godkända betyg i särskilda ämnen.⁹

³ Att ställa upp behörighetskrav för tillträde till högre utbildning bedöms generellt som okontroversiellt, eftersom den högre utbildningen är dimensionerad så att enbart cirka hälften av en årskohort som har avslutat gymnasieskolan bereds utrymme att studera där.

⁴ 16 kap. 29–34 §§ skollagen. Kompletterande krav för behörighet till vissa högskoleförberedande program finns även i 7 kap. 1 § gymnasieförordningen (2010:2039).

⁵ 17 kap. 2 § skollagen.

⁶ Programinriktat val står öppet för dem som har godkända betyg i svenska eller svenska som andraspråk och i engelska eller matematik samt minst fyra andra ämnen, eller i engelska och matematik samt i minst tre andra ämnen, 17 kap. 10 § skollagen.

⁷ Se t.ex. Tidningarnas Telegrambyrå (2024) och Olsson (2023).

⁸ 16 kap. 29–31 §§ skollagen.

⁹ Utöver vad som framgår av skollagen krävs för behörighet till ekonomiprogrammet, humanistiska programmet och samhällsvetenskapliga programmet godkända betyg i geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap; för behörighet till naturvetenskapliga programmet och teknikprogrammet krävs godkända betyg i biologi, fysik och kemi (7 kap. 1 § gymnasieförordningen).

Behörighetskrav till gymnasieskolan och en godkäntgräns i betygs-skalan har funnits sedan 1990-talet. Inför reformerna år 2011 lyftes följande:

För behörighet till gymnasieskolans nationella och specialutformade program krävs i dag godkända betyg i svenska eller svenska som andraspråk, engelska och matematik, eller på annat sätt förvärvade likvärdiga kunskaper. En konsekvens av dagens behörighetsregler är att elever som har godkända betyg enbart i de tre behörighetsgivande ämnena visserligen är behöriga men dåligt rustade för gymnasiestudier. Elever med mycket låga meritvärden har visat sig ha små möjligheter att klara utbildningen och fullföljer den i liten utsträckning.¹⁰

Det konstaterades att ett problem var om eleverna hade låga betyg, dvs. ett lågt meritvärde, från grundskolan till gymnasieskolan, även om de hade godkänt i svenska/svenska som andraspråk, matematik och engelska. Därför infördes högre och differentierade behörighetskrav till de nationella programmen. Dock var de fortfarande baserade på krav på betyg i enskilda ämnen.

De negativa konsekvenserna av nuvarande betygs- och behörighetssystem beskrivs och analyseras utförligt i kapitel 5 och i vetenskapliga underlag i bilagorna 6, 7 och 8. En av de viktigaste slutsatserna i de vetenskapliga underlagen är att godkäntgränsen och behörighetskraven har satts på en nivå som gör att många elever över en längre tid inte har fått tillträde till ett nationellt program i gymnasieskolan trots att det finns ett politiskt mål om att alla förväntas kunna gå ut med fullständiga betyg från grundskolan.

Sverige har inte någon unikt hög andel lågpresterande elever i skolsystemet.¹¹ Ändå är andelen elever som inte går ut med fullständiga betyg från grundskolan unikt hög i Sverige (tre gånger högre än EU-genomsnittet) i jämförelse med flera andra EU-länder.¹² Sverige har en examensgrad och genomströmning i gymnasieskolan som är något lägre än OECD-genomsnittet och en anledning till det är hur examenskraven är ställda. Det blir särskilt tydligt när vi ser en nedgång i examensgraden vid införandet av den nya gymnasieexamen som första gången utfärdades år 2013, en slutsats som även dras av Statistiska centralbyrån (SCB).¹³

¹⁰ Prop. 2008/09:199, s. 101.

¹¹ Se kapitel 7 och bilaga 2 och 8.

¹² Europeiska kommissionen (2021).

¹³ SCB (2024).

De vetenskapliga underlagen visar att en viss andel av varje årskohort kommer att ha svårt att nå de krav som ställs i grundskolan för godkända slutbetyg även om de får stödinsatser. Detta till följd av t.ex. problem med fysisk eller psykisk hälsa, svag teoretisk begåvning eller funktionsnedsättningar. Därför kan alla inte förväntas nå den angivna nivån på kunskaper även om de stödinsatser som grundskolan kan tillhandahålla sätts in.

Den sammantagna bilden indikerar att även om svenska elever i genomsnitt skulle prestera som elever i några av världens, enligt internationella kunskapsmätningar, mest högpresterande länder skulle en inte oväsentlig andel av eleverna fortfarande få underkända betyg och förbli obehöriga till nationella program utifrån dagens behörighetskrav. Det betyder dock inte att samtliga dessa individer inte kan förväntas klara av en utbildning på gymnasial nivå.

15.1.2 Behov av förändrade behörighetskrav till följd av våra förslag

Som framgår av kapitel 9 föreslås dagens betygsskala A–F ersättas med en numerisk betygsskala. På den föreslagna skalan, 1–10, ska betygen 4–5 stå för godtagbara kunskaper, men gränsen för godtagbara kunskaper utformas inte för att på samma sätt som i dag vara avgörande för tillträde till nästa utbildningsnivå. Dagens behörighetskrav till ett nationellt program i gymnasieskolan bygger på att eleven har minst det lärarsatta betyget E i ett visst antal ämnen. De enskilda lärarsatta betygen kan förväntas brista i likvärdighet även i det föreslagna betygssystemet. Samtidigt finns det en styrka i att flera lärare bedömer en elev vid flera mätpunkter och att elevens genomsnittliga betygsvärde, som ska användas vid beräkning av elevens meritvärde, omfattar flera ämnen. Detta innebär att betygsvärdet som helhet har god prognosförmåga för hur eleven kommer att klara sina studier i gymnasieskolan.

Vi ser även ett behov av att ändra behörighetskraven så att antagningen genomförs mer likvärdigt. En risk med att bibehålla behörighetskrav i enstaka ämnen är att det innebär att antagningen fortfarande genomförs olikvärdigt, dvs. det beror på vilken grundskola en elev har gått om betygen räcker för behörighet till gymnasieskolan, snarare än vilka kunskaper eleven har med sig. Därför behöver antagningsreglerna anpassas till meritvärdeskalibreringsmodellen.

Antagningsreglerna till gymnasieskolan föreslås alltså bli mer kompensatoriska, i linje med modellen i övrigt. Det innebär att ett lågt betyg i ett enskilt ämne inte ska kunna leda till att en elev som i övrigt har goda kunskaper per automatik stängs ute från ett nationellt program i gymnasieskolan.

15.2 Ändrade behörighetsregler för tillträde till gymnasieskolan

Förslag: För behörighet till ett nationellt program i gymnasieskolan ska en elev ha ett meritvärde på minst 4.

Regeringen eller den myndighet regeringen bestämmer ska med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen kunna meddela föreskrifter om beräkning av meritvärde.

Förslag: Introduktionsprogrammet programinriktat val ska tas bort som introduktionsprogram.

Introduktionsprogrammet språkintrödn ska stå öppet för en elev som inte har godtagbara kunskaper i svenska eller svenska som andraspråk eller inte har det meritvärde som krävs för behörighet till ett nationellt program.

Förslag: För behörighet till riksrekryterande spetsutbildning ska krav ställas på att den sökandes kunskapsnivå ska motsvara det som krävs för betyget 10 i förhållande till betygskriterierna.

Bedömning: Nya yrkesutbildningar bör införas i enlighet med *Utredningen om fler vägar till arbetslivets* (SOU 2024:74) förslag.

För behörighet till en yrkesutbildning om 1 900 poäng ska eleven ha ett meritvärde på minst 1 alternativt ha uppnått det lärarsatta betyget 4, dvs. godtagbara kunskaper, i minst tre ämnen.

Ändrade krav för antagning till nationella program och språkintröduktion

Förslagen innebär en förändring av kraven för antagning till gymnasieskolans nationella program. I stället för att behörigheten avgörs av de lärarsatta betygen i enskilda ämnen föreslås att behörigheten ska utgå från elevens meritvärde. Meritvärdet kommer därmed inte längre att vara något som endast används vid urval till gymnasieskolan utan även till att avgöra en elevs behörighet till vidare studier på gymnasieskolan. Meritvärdet, som utgörs av elevens kalibrerade betygsvärde (70 %) och genomsnittliga resultat på de nationella slutproven (30 %), blir ett mer likvärdigt och jämförbart mått på kunskaper och är därmed mer lämpat att använda som grund även för behörighet.

Som framgår ovan finns det nackdelar med behörighetsgränser för antagning till de nationella programmen, men det finns även skäl för att inte helt frånga behörighetskrav. För det första bedöms det rimligt att tillämpa vissa förkunskapskrav för studier på nationella program, dvs. yrkesprogram och högskoleförberedande program som samtliga ligger till grund för grundläggande behörighet för högskoleutbildning. För det andra lämnas i betänkandet *Fler vägar till arbetslivet* (SOU 2024:74) förslag på införande av en ny form av yrkesutbildning med lägre behörighetskrav för de elever som i dagsläget går på introduktionsprogram. Med vårt förslag kommer det även fortsatt att finnas sökande till gymnasieskolan som inte blir behöriga till de nationella programmen, men samtidigt föreslås det finnas alternativa utbildningsvägar för dessa elever. Det innebär att de som inte blir behöriga till de nationella programmen får en reell möjlighet att ändå gå en sammanhållen gymnasieutbildning.¹⁴ En majoritet av de elever som i dag inte är behöriga till de nationella programmen bedöms ha förutsättningar att tillgodogöra sig en yrkesutbildning som är mindre omfattande och/eller har mindre inslag av gymnasiegemensamma ämnen än dagens nationella program; se t.ex. bilaga 8.

¹⁴ *Fler vägar till arbetslivet* (SOU 2024:74) föreslår att behörighetskraven ska vara desamma till yrkesprogram och högskoleförberedande program. Vi har inte utrett frågan men delar utredningens bedömning som i sin tur vilar på gymnasieutredningen och en rapport från OECD. Båda lyfter att det finns problematik med differentierade behörighetskrav. Det handlar framför allt om att det tycks vara obehövt att ha olika behörighetskrav (SOU 2016:77; OECD 2008).

Vi bedömer att introduktionsprogrammen språkinträdning och det i betänkandet *Fler vägar till arbetslivet* föreslagna individuellt förberedelseprogram ska finnas som parallella alternativ.¹⁵ Det är dock troligt att introduktionsprogrammen individuellt alternativ och yrkesinträdning blir överflödiga och kan utgå till följd av förslag i betänkandet *Fler vägar till arbetslivet*. Utifrån våra förslag på behörighetsregler föreslås att programinriktat val ska utgå.¹⁶ Detta eftersom det enligt vårt förslag vid uträkning av meritvärdet sker en kompensation som innebär att ett lägre betyg i ett ämne kan kompenseras av ett högre betyg i ett annat.¹⁷

Till de nationella programmen bedöms det precis som i dag ske en självselektering genom att elever med låg kunskapsnivå i t.ex. svenska/svenska som andraspråk, matematik och engelska ofta väljer ett yrkesprogram. Vi har övervägt differentierade behörighetskrav till de nationella yrkesprogrammen och högskoleförberedande programmen, som det är i dag, men vi har bedömt att det riskerar att fortsätta sänka yrkesutbildningarnas status samtidigt som samhället har brist på utbildade i många av de yrken som man kan bli kvalificerad för genom studier på nationella yrkesprogram. Vidare finns risken att föräldrarnas utbildningsbakgrund får genomslag vid valet att studera vidare eller inte.¹⁸ Därför bedömer vi att det är rimligt att behörighetskraven ska vara desamma för yrkesprogram och högskoleförberedande program.¹⁹

Behörighetskrav syftar i allmänhet till att styra eleverna till en utbildning vars innehåll är möjligt för eleverna att tillgodogöra sig utifrån deras förkunskaper. Med låga meritvärden är sannolikheten låg att en elev klarar ett av dagens nationella gymnasieprogram och får en examen. Sammantaget delar vi därför bedömningen som *Fler vägar till arbetslivet* gör att behörighetskrav till de nationella yrkes-

¹⁵ För resonemang om målgrupper, se avsnitt 15.2.1.

¹⁶ Se även avsnitt 7.4.5 i SOU 2024:74 som stödjer en sådan förändring om behörighetsreglerna utformas utifrån meritvärden.

¹⁷ Programinriktat val kan sökas av elever som inte har alla de godkända betyg som krävs för behörighet till ett visst nationellt program, men som har godkända betyg i svenska eller svenska som andraspråk och i engelska eller matematik samt i minst fyra andra ämnen, eller i engelska och matematik samt i minst tre andra ämnen. Se 17 kap. 10 § skollagen (2010:800).

¹⁸ SOU 2016:77 och OECD (2008).

¹⁹ Om riksdag och regering bedömer att det finns behov av striktare och mer ämnesspecifika behörighetskrav till de nationella högskoleförberedande programmen kan elevernas provresultat utnyttjas. I så fall ska eleven, förutom det genomsnittliga meritvärdet på 4, även ha uppnått ett visst provresultat i vissa ämnen för behörighet till ett högskoleförberedande program. Förslag på hur detta kan utformas finns i avsnitt 15.6.

programmen och de högskoleförberedande programmen i grunden ska kvarstå.²⁰

15.2.1 Andelen behöriga till gymnasieskolans nationella program

Syftet med de nya behörighetskraven är en likvärdig antagning till gymnasieskolans nationella program. Det är viktigt att inte jämföra vårt förslag om ett meritvärde på 4 med att ha E i alla ämnen i dagens betygssystem. Andelen elever som kommer att ha 4 i meritvärde beror dels på hur lärarna sätter betygen, dels på hur de nationella slutproven standardiseras. Lärarnas betygsfördelning kommer att påverka hur betygen fördelar sig över skalan, men eftersom betygsvärdena även kalibreras med de nationella slutproven så får provens standardisering en inverkan på meritvärdenas fördelning i riket. De nationella slutproven standardiseras i sin tur årsvis. Det innebär att den spridning och det genomsnitt som proven standardiseras utifrån också kommer att styra hur stor andel som hamnar under ett visst meritvärde. I exemplet nedan redovisas antaganden som skulle ge en andel obehöriga till dagens nationella program på cirka 8–10 %. Under dessa antaganden bedöms en behörighetsgräns på 4 i meritvärde vara en rimlig nivå såtillvida att elever med lägre meritvärden tycks ha svårigheter att klara dagens nationella program. De elever som inte blir behöriga till de nationella programmen bör i stället få gå en renodlad yrkesutbildning.²¹

Exempel på effekter på andel behöriga av standardisering:

Om ett provresultat standardiseras med ett medelvärde på 6 och en standardavvikelse på 1,5 så skulle cirka 9 % hamna under ett provresultat på 4 om fördelningen över skalan är normalfördelad.²² De lärarsatta betygen är dock inte normalfördelade i dagsläget och hur lärarna kommer att tillämpa skalan 1–10 blir ytterst en empirisk fråga. Dock innebär standardiseringen att avvikelserna inte bör bli mer än någon procentenhet i endera riktningen, vilket innebär att andelen elever med ett meritvärde

²⁰ SOU 2024:74.

²¹ Se avsnitt 15.2.2.

²² Våren 2024 var 83,7 % av eleverna behöriga till gymnasieskolans yrkesprogram. Av de obehöriga eleverna var det cirka 11 % som saknade betyg i alla ämnen. Skolverket (2024ö).

under 4 som inte blir behöriga bedöms bli 8–10 %. En beräkning där faktiska betygsdata transformeras till en skala 1–10 indikerar att det skulle röra sig om cirka 9 %.²³

En möjlig invändning mot våra förslag på standardisering är att det kan uppfattas som svårt att förena med behörighetsregler. Standardisering innebär att gränsen för behörighet inte är absolut i den meningen att två intilliggande årskohorters kunskapsnivå skulle kunna variera. Ett alternativ skulle kunna vara att kravgränssätta en behörighetsgräns på de nationella slutproven kvalitativt i efterhand i stället för att standardisera proven även för behörighetsgränsen. Vår bedömning är att sannolikheten att två intilliggande årskohorters kunskapsnivå kraftigt varierar är utomordentligt liten och att förändringar över tid kan justeras utifrån de trendmätningar som föreslås i kapitel 18.

Exempel på behörighet till naturvetenskapligt program:

Under utredningsarbetets gång har vi fått frågor om det vore ändamålsenligt att ha ämnesspecifika tilläggsbehörighetskrav för vissa gymnasieutbildningar, t.ex. att en elev måste ha ett visst provresultat i matematik för att bli behörig till naturvetenskapligt program (NA). Endast cirka 2,6 % av eleverna med F i matematik beräknas klara av att få minst 4 i meritvärde i grundskolan. Beräkningarna visar även att få elever med kunskaper som i det nya systemet förväntas motsvara 4 i meritvärde skulle söka till NA om de har svårigheter med matematik. Det är redan i dag enbart cirka 0,5 % av grundskoleeleverna som precis ligger vid behörighetsgränsen och 0,75 % som har i genomsnitt E i alla ämnen som söker till NA. Av dem som i dagsläget går NA hade 80 % ett meritvärde som översteg 250 från grundskolan. En direkt transformering av dagens betyg indikerar att 0,74 % av de elever som går på naturvetenskapligt program i dagsläget skulle hamna under 4 i meritvärde i grundskolan och därmed inte vara behöriga till NA i vårt system.²⁴

För elever som i dag antas till NA trots låga meritvärden är det lägre sannolikhet att få en examen från NA. Ju högre meritvärde från grundskolan, desto högre avklarandegrad. Vid merit-

²³ Utredningens beräkningar.

²⁴ Utredningens beräkningar.

värde 200 är avklarandegraden cirka 50 % och vid 250 är den cirka 80 %. Till saken hör att det enbart är 3,6 % av eleverna som kommer in med ett meritvärde under 200 och hälften av dessa får alltså ändå examen.

Den samlade bilden är att sannolikheten för att fler skulle söka till NA och misslyckas är relativt låg med de behörighetskrav som vi föreslår. Sannolikheten är dock stor att det med en kombination av krav på visst meritvärde och ett visst provresultat i vissa ämnen skulle skapa stor stress för elever som är osäkra på om de blir behöriga. Slutproven skulle då bli än mer *high stakes* i slutet av grundskolan och specialskolan. Ett enstaka missat slutprov riskerar att leda till att elever inte blir behöriga och får vänta ett år på att börja gymnasieskolan. Det är samhällsekonomiskt orimligt och går emot den i övrigt kompensatoriska tanke som våra förslag grundar sig på. Dessutom bedömer vi att ju fler villkor, desto krångligare och mindre överskådligt system för elever i 15-årsåldern att navigera i.

15.2.2 Behörighetsregler för introduktionsprogrammet språkintröduktion

Språkintröduktion syftar till att nyanlända ungdomar ska få lära sig svenska för att sedan kunna fortsätta sin utbildning i gymnasieskolan eller gå vidare till annan utbildning. Dagens reglering innebär att språkintröduktion står öppen för elever som inte har de godkända betyg som krävs för behörighet till ett yrkesprogram. Det innebär att eleven bland annat måste ha minst betyget E i svenska eller svenska som andraspråk för att vara behörig till språkintröduktion.

Vårt förslag innebär att vi ändrar behörighetskravet från att den nyanlända ungdomen ska sakna godkända betyg i vissa ämnen, till att den ska sakna godtagbara kunskaper i svenska eller svenska som andraspråk eller sakna det meritvärde som krävs för behörighet till ett nationellt program. Detta innebär att en elev som har ett meritvärde om minst 4, vilket är det föreslagna behörighetskravet för både yrkesprogram och högskoleförberedande program, ändå kan vara behörig att gå språkintröduktion om denne har bristande kunskaper i svenska.

Skälet till att vi föreslår att elever som har ett meritvärde om minst 4 men som saknar godtagbara kunskaper i svenska eller svenska som andraspråk ska vara behöriga är för att utbildningen inte ska exkludera i onödan. Det gäller framför allt ungdomar med goda kunskaper i övriga ämnen, men som behöver ytterligare utbildning med tyngdpunkt på det svenska språket. Om vi endast skulle ange att en elev ska sakna det meritvärde som ger behörighet till ett nationellt program innebär det att en elev som har bristande kunskaper i svenska eller svenska som andraspråk, men i övrigt har goda kunskaper och betyg, inte skulle ha möjlighet att gå språkinträdning trots att behovet finns.

De nyanlända ungdomar som detta rör är t.ex. en elev som har en grundskoleutbildning från ett annat land, men som saknar slutbetyg från det landet. Eleven kan i svensk grundskola ha fått ett relativt högt meritvärde i sitt svenska slutbetyg, men samtidigt ha bristande kunskaper i svenska. Det kan även handla om en elev som har slutbetyg från ett annat land och som därmed har kunskaper i de flesta skolämnen, men saknar betyg och kunskaper i det svenska språket.

15.2.3 Riksrekryterande spetsutbildning

För behörighet till en spetsutbildning enligt 5 kap. 15 § gymnasieförordningen krävs det att en sökande, i ett sådant ämne eller inom ett sådant ämnesområde som är utmärkande för utbildningen, har en kunskapsnivå som är väsentligt högre än vad som krävs för att den sökande ska uppfylla kraven för betyget A. Detta i förhållande till betygskriterierna för årskurs 9 i grundskolan. För bedömning om en elev har sådana kunskaper ska ett prov användas som gör det möjligt att bedöma om den sökande har en sådan kunskapsnivå.

Den föreslagna betygsskalan 1–10 och nya betygskriterier innebär att denna bestämmelse behöver ändras. I den föreslagna betygsskalan kommer betyget 10, som i enlighet med betygskriterierna motsvarar utmärkta kunskaper, vara betydligt svårare att få än betyget A i dagens system. Detta då det krävs en högre kunskapsnivå för betyget 10 än för betyget A. Andelen elever med en kunskapsnivå som motsvarar det högsta betyget 10 på en skala 1–10 förväntas därmed att vara betydligt lägre än andelen elever som i nuvarande

system anses uppfylla betygskriterierna för betyget A. Vi bedömer därmed att krav på en kunskapsnivå motsvarande betyget 10 är jämförbart med dagens krav på en kunskapsnivå som är väsentligt högre än vad som krävs för att uppfylla betygskriterierna för betyget A. Vi bedömer inte att det räcker med att den sökande har betyget 10 i det aktuella ämnet, detta eftersom de lärarsatta betyget fortsatt kommer vara olikvärdiga mellan olika skolenheter utan anser även fortsatt att detta behöver bedömas på annat sätt. Vi föreslår därför i övrigt inga ändringar av bestämmelsen, vilket innebär att den sökandes kunskapsnivå fortsatt ska bedömas utifrån ett prov som möjliggör en bedömning av den sökandes kunskapsnivå i enlighet med dagens reglering i gymnasieförordningen. På sikt skulle det dock kunna övervägas om de nationella slutproven ska användas även i detta syfte.

15.2.4 Vikten av nya yrkesutbildningar och ett nytt introduktionsprogram

De i betänkandet *Fler vägar till arbetslivet* föreslagna yrkesutbildningarna syftar till att ge en yrkesutbildning till elever som inte blir behöriga till dagens nationella program.²⁵ De nya yrkesutbildningarna som föreslås av *Fler vägar till arbetslivet* har behörighetskrav i form av tre godkända betyg från grundskolan i valfria ämnen. Det kan uppfattas som olämpligt att ens ha behörighetskrav för de nya yrkesutbildningarna på gymnasial nivå utifrån att vi har argumenterat för att gymnasieutbildning i praktiken är obligatorisk; se vidare bilagorna 6–8. Det kommer dessutom att finnas elever som på rätt yrkesutbildning och med motivation kommer att kunna tillgodogöra sig utbildningen trots låga förkunskaper. Det är samhällsekonomiskt rimligt att inte utestänga denna grupp med en skarp gräns för tillträde. Det finns därmed skäl att följa upp och eventuellt utreda frågan vidare om det överhuvudtaget bör finnas behörighetskrav till de föreslagna yrkesutbildningarna eller om det kan tillämpas någon form av alternativ väg in för särskilt motiverade elever.

Vår bedömning utgår dock från *Fler vägar till arbetslivets* förslag. Vi väljer därför att gå vidare med behörighetskrav på de nya yrkesutbildningarna om 1 900 poäng. *Fler vägar till arbetslivet* har gjort

²⁵ SOU 2024:74.

beräkningar som visar att det i praktiken innebär att 25 % av eleverna som i dag går på introduktionsprogrammen individuellt alternativt och yrkesintroduktion fortfarande inte kommer komma in om inte andra parallella reformer genomförs.

En inte obetydlig andel av de obehöriga är elever som har noll i meritvärde och därmed har behov av fortsatt utbildning på grundläggande nivå innan de kan påbörja en gymnasial utbildning. Dessa bedöms i huvudsak bestå av nyinvandrade elever, elever som har fått sin obligatoriska skolgång i anpassad grundskola och elever som inte alls har närvarat i grundskolan på grund av sjukdom eller att de varit s.k. hemmasittare. Det är förmodligen en stor del av dessa elever som har så omfattande skolsvårigheter att de svårligen kan eller ens är motiverade att gå någon av de nya yrkesutbildningarna utan att de först får fortsatt utbildning på grundläggande nivå. Omfattningen av och behoven i denna grupp förväntas variera över tid och med faktorer såsom Sveriges flyktningmottagning. Därför kommer det även fortsättningsvis att finnas elever som kommer att gå introduktionsprogrammen språkintröduktion (nyanlända) och individuellt förberedelseprogram.

Vår bedömning är därför att det ska finnas behörighetskrav till de nya yrkesutbildningarna om 1 900 poäng som antingen innebär att eleven har lärarsatt betyg 4 i tre ämnen eller ett meritvärde på 1. Detta kan ses som en direkt översättning från *Fler vägars* förslag till den föreslagna betygsskalan. Tillägget att en elev ska kunna ha meritvärde 1 innebär att en elev som har varit i grundskolan eller specialskolan men slutfört den med låga genomsnittliga betyg ändå ska få tillträde till en yrkesutbildning. Exempelvis skulle det kunna handla om en elev som ligger på betygen 2 och 3 i ett antal ämnen och streck i några samt inte har genomfört några nationella slutprov.

15.2.5 Behörighet och meritvärde för elever på introduktionsprogram och nya yrkesprogram

Förslag: En elev som går ett introduktionsprogram och vill komplettera sin behörighet för att bli antagen till ett nationellt program i gymnasieskolan ska kunna bli behörig till ett nationellt program genom att komplettera sina betyg och/eller genomföra slutproven för ett nytt meritvärde.

Beräkningen av meritvärde för en elev på ett introduktionsprogram ska ske genom en sammanvägningsmodell där betyg och slutprov väger 50/50.

Bedömning: En elev som går ett introduktionsprogram och vill komplettera sin behörighet för att kunna gå en av de nya yrkesutbildningarna ska kunna bli behörig till de nya yrkesutbildningarna genom att komplettera sina betyg och/eller genomföra slutproven för ett nytt meritvärde.

En elev som har gått en av de nya yrkesutbildningarna ska kunna använda studier på det programmet för att bli behörig till ett nationellt yrkesprogram.

En elev på ett introduktionsprogram som vill söka till ett nationellt program i gymnasieskolan ska dels kunna komplettera sina slutbetyg från grundskolan eller specialskolan, dels avlägga slutprov som ges i grundskolan och specialskolan. Behörigheten bygger på att eleven har ett meritvärde på minst 4 så eleven kommer att kunna förbättra sitt meritvärde både genom betyg och slutprov.

En elev som inte är behörig till de föreslagna yrkesutbildningarna om 1900 poäng bedöms kunna studera på t.ex. språkintröduktion eller individuellt förberedelseprogram för att sedan söka till en av de nya yrkesutbildningarna. Behörighetskraven för dessa utbildningar innebär att eleven antingen ska ha uppnått betyget 4 i tre ämnen eller ett meritvärde på minst 1. Slutproven behöver då inte avläggas på nytt, men eleven kan göra detta för att förbättra sitt meritvärde.²⁶ Vi utgår från förslagen i betänkandet *Fler vägar till arbetslivet*, men anpassar dem till vår betygsskala och meritvärdesberäkning.

²⁶ SOU 2024:74.

Beräkningen av meritvärde för en elev på ett introduktionsprogram föreslås ske genom en sammanvägningsmodell eftersom det normalt sett saknas en regelrätt undervisningsgrupp och därmed inte finns någon möjlighet att kalibrera betygen. De lärarsatta betygen föreslås väga 50 % och de nationella slutproven 50 % vid beräkning av meritvärdet.

Att elever på introduktionsprogram får ett nytt meritvärde beräknat vid ansökan till utbildning på ett nationellt program innebär att en elev vid beräkning av meritvärdet även får tillgodoräkna sig betyg i grundskoleämnena som eleven kan ha fått efter prövning. Det förslag vi lagt fram om att ett betyg efter prövning i något av grundskolans ämnen som en sökande erhållit efter avslutad grundskoleutbildning inte ska kunna tillgodoräknas i meritvärdet hindrar därmed inte att ett betyg efter prövning används vid beräkning av elevens nya meritvärde enligt en sammanvägningsmodell.²⁷

Vi bedömer att det i linje med förslagen i betänkandet *Fler vägar till arbetslivet* bör utformas möjligheter för elever som går de nya yrkesutbildningarna om 1900 poäng att kvalificera sig och övergå till ett nationellt yrkesprogram. Det kan vara rimligt att betyg 1–10 i vissa gymnasieämnen vid antagning till yrkesprogram ska kunna bidra till meritvärdet som beräknas med en sammanvägningsmodell. Ämnena som kan användas i stället för grundskoleämnena är svenska eller svenska som andraspråk, engelska och matematik samt betyg i högst 400 gymnasiepoäng i karaktärsämnena som ingår på yrkesprogram.²⁸

Det finnas en grupp elever som i dagsläget går på ett introduktionsprogram för att de vill ha behörighet till ett högskoleförberedande program. Det kan handla om elever som har varit sjuka eller nyanlända elever. I betänkandet *Fler vägar till arbetslivet* framgår:

Utredningen har bedömt att de elever som är behöriga till 1 900-poängsprogram och som beskrivits här ska kunna tas emot på individuellt förberedelseprogram och föreslår därför inte någon begränsning som innebär att elever med mer än tre godkända ämnen stängs ute.²⁹

Elever som är studiemotiverade ska därmed även fortsättningsvis ges möjlighet att gå ett introduktionsprogram för att sedan kunna söka till ett högskoleförberedande program.

²⁷ Kapitel 7.

²⁸ Jämför med förslag i kapitel 7 i SOU 2024:74.

²⁹ SOU 2024:74, s. 386.

15.3 Examenskraven för en gymnasieexamen behöver anpassas till meritvärdeskalibreringsmodellen

Dagens examenskrav är till viss del uttryckta som krav på godkända lärarsatta betyg i specifika nivåer i ämnen. För att få en gymnasieexamen i gymnasieskolan behöver en elev ha fått betyg från en utbildning på ett nationellt program som omfattar minst 2 500 gymnasiepoäng och av dessa ska 2 250 gymnasiepoäng bestå av godkända betyg. Vidare finns det, för yrkesexamen respektive högskoleförberedande examen, krav på att de godkända betygen ska innefatta minst ett visst antal gymnasiepoäng inom angivna nivåer i vissa ämnen.³⁰ Gemensamt för bägge examina är att det krävs godkända betyg i svenska eller svenska som andraspråk, engelska och matematik.

Argumenten för den befintliga ordningen där eleven ska ha en viss andel och vissa specifika nivåer i ämnen godkända för en gymnasieexamen är att dessa nivåer i ämnen har bedömts krävas för framtida arbete eller studier. Av förarbeten till införandet av dagens högskoleförberedande examen framgår att examenskraven och kraven för grundläggande behörighet ska sammanfalla, dvs. att den som har en gymnasieexamen per definition har de nödvändiga kompetenser som krävs för att vara behörig till högskolestudier. En yrkesexamen ger dock inte alltid grundläggande behörighet.³¹ Det kan jämföras med de tidigare kraven för slutbetyg där det var en tydligare åtskillnad mellan kraven för ett slutbetyg och kraven för tillträde till högre utbildning.³²

Det finns fördelar med att en gymnasieexamen är grunden för tillträde till högre utbildning, eftersom det då görs tydligt att den som har en examen också uppnår grundläggande behörighet. Nackdelen är att kraven för gymnasieexamen blir högt ställda. Alla som läser ett högskoleförberedande program kommer inte att studera vidare direkt efter gymnasieskolan trots att de gått ett program vars syfte främst är att förbereda eleven för högskolestudier. Vissa individer kommer i stället att söka arbete, och för dem som vill arbeta

³⁰ 16 kap. 26–28 §§ skollagen samt 8 kap. 7 § gymnasieförordningen.

³¹ Prop. 2021/22:94, för grundläggande behörighet.

³² De tidigare slutbetygen som utfärdades innan Gy11 innebar att eleverna fick slutbetyg när de hade gått igenom ett nationellt program eller ett specialutformat program och fått betyg på alla kurser inklusive det projektarbete som ingick i deras studieväg enligt 7 kap. 8 § gymnasieförordningen (1992:394). Eftersom även icke godkänt räknades som betyg kunde eleven ha en stor andel IG med sig i sitt slutbetyg. Behörighetskravet till högre utbildning var dock fortfarande 90 % godkända poäng.

kan det också vara önskvärt med en examen att visa upp. Vidare är det svårt att förena tanken om att en gymnasieexamen ska vara det enda som krävs för tillträde till högre utbildning i en modell där elever ska genomföra slutprov. Därför behöver vi i stället skilja på kraven för examen och kraven för behörighet.

Kraven på godkända betyg som i dagsläget finns för utfärdande av en gymnasieexamen behöver ses över när eleven ska ges betyg på en skala 1–10, eftersom det inte längre finns en skarp godkäntgräns i betygsskalan. Betyget 4 i respektive ämne står för en godtagbar nivå och en elev bedöms sammantaget ha godtagbara kunskaper inom examensmålet om genomsnittsbetyget, dvs. betygsvärdet, ligger på 4. Det innebär att eleven kan ha med sig lägre lärarsatta betyg som kompenseras av högre betyg i en gymnasieexamen.

De lärarsatta betygen kommer enligt våra förslag dock inte nödvändigtvis att bli mer likvärdiga än i dagens betygssystem. Därför är det problematiskt om ett enskilt lärarsatt betyg i ett ämne eller en nivå ska kunna vara avgörande för om en elev får sin gymnasieexamen. Vi anser att sådana krav för examen är onödigt specifika för att fungera väl i ett system där de lärarsatta betygen inte är likvärdiga och därmed ingen garanti för att eleven har de kunskaper som man kan förvänta sig utifrån behörighetskraven. För att göra examenskraven mindre känsliga för de lärarsatta betygens olikvärdighet och med hänsyn tagen till att även kunskaper under betyget 4 bidrar till betygsvärdet, anser vi det rimligt att lägga examenskravet på ett genomsnittligt betygsvärde. Det blir i linje med en kontinuerlig betygsskala och en sammantagen betygssättningsprincip att ha en kompensatorisk princip för examenskraven.

15.3.1 Förslag om en ändrad gymnasieexamen

Förslag: För en gymnasieexamen från gymnasieskolan ska det krävas betyg i minst 2 500 gymnasiepoäng med lägst betygsvärdet (genomsnittet av de lärarsatta betygen) 4 på 2 250 av de ingående poängen.

För utfärdande av en gymnasieexamen från gymnasieskolan föreslår vi förändringar i linje med den nya betygsskalan och betygsmodellen i övrigt så att kraven för utfärdande av en gymnasieexamen blir mer

kompensatoriska. En gymnasieexamen ska vara ett intyg på genomgången och fullföljd utbildning. Enskilda betyg säger inte särskilt mycket om elevens sammantagna kunskaper efter en genomgången gymnasieutbildning. Vi bedömer att ett sammanvägt betygsvärde bestående av elevens betyg i de olika ämnena på ett bättre sätt än enskilda betyg speglar om en elev kan det som beskrivs i examensmålet.

En annan möjlighet som vi har övervägt är att i stället använda ett visst meritvärde som krav för utfärdande av examen. Problemet med det är dock att alla elever inte kommer att få ett meritvärde, exempelvis de yrkeselever som väljer bort grundläggande behörighet, men dessa behöver fortfarande kunna ta ut en gymnasieexamen. Vi har därmed bedömt att det inte är lämpligt att använda ett visst meritvärde för utfärdande av examen.

Vi föreslår i stället en sammantagen och kompensatorisk regel för utfärdande av en gymnasieexamen som ska utgå från betygsvärdet 4. Detta innebär att en gymnasieexamen utfärdas om en elev har ett betygsgenomsnitt som motsvarar betyget 4, godtagbara kunskaper.

Gymnasieexamen ska enligt vårt förslag utfärdas om en elev i gymnasieskolan har betyg i 2 500 gymnasiepoäng och som lägst har fått det lärarsatta betygsgenomsnittet 4, dvs. godtagbara kunskaper, i minst 2 250 gymnasiepoäng. Eleven kan inte ha 0/streck i något ämne eller på en avslutande nivå i ett ämne om de ska kunna få en gymnasieexamen. Eleven kan däremot ha låga betyg i 250 poäng utan att det riskerar att sänka betygssnittet i de andra ämnena. I de övriga 2 250 poängen kan eleven kompensera lägre betyg i några ämnen eller i gymnasiearbetet och kompensera det med höga betyg i andra. Syftet med att eleven fortsatt ska kunna ha låga eller mycket låga betyg i 250 poäng, utan att det påverkar genomsnittsbetyget för de övriga 2 250 poängen är att inte riskera att höja kraven för en examen.³³

Förslaget innebär att den nuvarande regleringen både i skollagen och gymnasieförordningen om krav på godkända betyg i vissa ämnen

³³ Nivån på meritvärdena för behörighet till de nationella programmen ska ligga på 4, vilket vi menar inte är någon större förändring av kraven för behörighet. Det hänger dock ihop med att betygsvärdena kalibreras. När det gäller de lärarsatta betygen kan nivån skilja sig, vilket är anledningen till att betygsvärdena ska kalibreras. För att inte riskera ökad kravnivå för att ta ut en examen behålls således ett utrymme på 250 poäng i vilka eleven kan ha låga betyg som inte sänker snittet på de övriga 2 250 poängen som eleven ska ha genomsnittligt betyg 4 på.

och nivåer tas bort för utfärdande av gymnasieexamen i gymnasieskolan och ersätts av ett krav på ett genomsnittligt betygsvärde enligt ovan. Kraven för examen föreslås vara desamma för yrkesexamen och högskoleförberedande examen. Det kommer dock fortfarande att vara så att det för en yrkesexamen kommer krävas att det i de 2 250 gymnasiepoängen även ska ingå betyg i programgemensamma ämnen med 400 poäng.³⁴

15.3.2 Bedömning om en anpassning av förslaget om gymnasialt yrkesutbildningsbevis

I betänkandet *Fler vägar till arbetslivet* föreslås att en elev som har genomfört en av de nya yrkesutbildningarna ska kunna få ett yrkesutbildningsbevis. Vi bedömer att kraven för en sådan dokumentation ska justeras i linje med de justeringar vi gör av regelverket för gymnasieexamen. Det innebär att kraven blir kompensatoriska och bygger på ett genomsnittligt betygsvärde. Det innebär att eleven bör ha betyg i 1 650 poäng med ett genomsnittligt betygsvärde 4. I dessa poäng ska betyg i svenska eller svenska som andraspråk, engelska och matematik ingå samt 400 poäng i programgemensamma ämnen.³⁵

15.3.3 Konsekvenser för vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år

Förslag: En gymnasieingenjörsexamen ska utfärdas om eleven har gått igenom en fullständig vidareutbildning med godtagbara kunskaper.

Motsvarande ändringar som de som föreslås för gymnasieskolan rörande betyg, betygskriterier, behörighet och urval ska införas i förordning (2014:854) om vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år och statsbidrag för sådan utbildning. För behörighet till vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år ska Skolverket kunna föreskriva om krav på godtagbara kunskaper från vissa nivåer i ämnen.

³⁴ Jmf 8 kap. 5 § gymnasieförordningen.

³⁵ Jämför med förslag i kapitel 5 i SOU 2024:74.

Examenskraven för en gymnasieingenjörsexamen innebär i dagsläget att eleven ska ha godkända betyg i samtliga delar av utbildningen.³⁶

En gymnasieexamen från gymnasieskolan föreslås bli mer kompensatorisk så att det i snitt krävs betyget 4 i 2 250 gymnasiepoäng och betyg i 2 500 poäng. Motsvarande kompensatoriska regel skulle kunna införas även för ett fjärde tekniskt år. Fjärde tekniskt år liknar dock mer en utbildning i nivå med utbildningar på yrkeshögskolan, detta då en yrkeshögskoleexamen och gymnasieingenjörsexamen placeras på SeQF-nivå 5, vilket är en nivå högre än en gymnasieexamen.³⁷ Examensbestämmelserna för utbildning vid yrkeshögskolan innebär att eleven ska ha godkänt i samtliga ingående kurser för en examen.³⁸ För att gymnasieingenjörsexamen ska ligga i linje med detta föreslås att eleven för en gymnasieingenjörsexamen ska ha godtagbara kunskaper i samtliga delar av utbildningen. Detta på samma sätt som regleringen i dag vilken kräver godkända betyg på den utbildning som eleven läser under det fjärde året.

I övrigt föreslås att den nya betygsskalan 1–10 och de ändrade betygskriterierna för grundskolan och motsvarande skolformer samt för gymnasieskolan och anpassade gymnasieskolan även införas för ett fjärde tekniskt år. Detta innebär ingen förändring; regleringen förblir densamma för gymnasieskolan och det fjärde tekniska året. Förslagen om en ny betygsskala och förändrade betygskriterier innebär ändringar i bestämmelsen om rätt till ytterligare utbildning enligt 17 a kap. 14 § skollagen (2010:800). Anpassningen till den nya betygsskalan innebär att huvudmannen inte kommer att vara skyldig att erbjuda ytterligare utbildning av samma slag om eleven efter en avslutad nivå i ett ämne eller efter ett genomfört examensarbete fått lägst betyget 4, motsvarande godtagbara kunskaper. På samma sätt föreslås regleringen om behörighet, urval och betygssättning i 5 kap. gymnasieförordningen (2014:854) anpassas till den nya betygsskalan och betygskriterierna.

³⁶ 17 a kap. 15 § skollagen och 7 kap. 11 § förordningen (2024:854) om vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år och statsbidrag för sådan utbildning.

³⁷ Sveriges referensram för kvalifikationer för livslångt lärande (SeQF).

³⁸ 2 kap. 13 § förordningen (2009:130) om yrkeshögskolan.

15.4 Tillträde till högre utbildning

För tillträde till högskoleutbildning som påbörjas på grundnivå krävs att den sökande har grundläggande behörighet. Grundläggande behörighet har den som har vissa i förordning uppräknade kompetenser.³⁹ Den som har en högskoleförberedande examen från gymnasieskolan eller inom komvux på gymnasial nivå anses ha de kompetenser som krävs för grundläggande behörighet. Detsamma gäller den som avlagt en yrkesexamen i gymnasieskolan eller inom komvux på gymnasial nivå och som lägst har betyget E på den nivå i ämnena svenska eller svenska som andraspråk respektive engelska som krävs för en högskoleförberedande examen i gymnasieskolan.⁴⁰

Utöver grundläggande behörighet kan högskolor även ställa krav på att den sökande för att kunna antas till vissa utbildningar ska ha särskild behörighet. De krav på särskild behörighet som ställs ska vara helt nödvändiga för att studenten ska kunna tillgodogöra sig utbildningen och får bl.a. avse kunskaper i ett eller flera ämnen med angiven nivå i gymnasieskolan.⁴¹

15.4.1 Ändrade behörighetsregler samt ändrade regler vid platsfördelning vid urval

Förslag: En sökande ska anses ha de nödvändiga kompetenser som krävs för grundläggande behörighet om sökanden har avlagt en yrkes- eller högskoleförberedande examen i gymnasieskolan eller i kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och har ett godtagbart resultat, provresultat 4, på de nationella slutproven i ämnena engelska, grundläggande matematik och svenska eller svenska som andraspråk samt har godtagbara kunskaper, betyg 4, i svenska nivå 3, engelska nivå 2 och matematik nivå 1 a–c.

Förslag: De krav på särskild behörighet som kan ställas ska, utöver godtagbara kunskaper från en eller flera nivåer i ämnen i gymnasieskolan eller motsvarande kunskaper, även avse krav på

³⁹ 7 kap. 5 och 24 §§ högskoleförordningen (1993:100).

⁴⁰ 7 kap. 5 a § högskoleförordningen.

⁴¹ 7 kap. 8 § högskoleförordningen. Universitets- och högskolerådet får enligt bemyndigande i 7 kap. 10 § högskoleförordningen meddela föreskrifter om vilka ämnen och nivåer i ämnen detta krav får avse.

ett godtagbart resultat på ett eller flera nationella slutprov i de ämnen där det finns nationella slutprov.

Förslag: För tillträde till utbildning som påbörjas på grundnivå ska urvalsgrunden betyg ersättas med urvalsgrunden meritvärden vid urval. Vid urval till en utbildning ska platserna därmed fördelas med minst en tredjedel på grundval av meritvärden.

Bestämmelser om beräkning av meritvärden ska finnas i bilaga 3 till högskoleförordningen.

Platsfördelning på grundval av meritvärden ska göras genom indelning i nuvarande betygsgrupperna I och II. Indelningen ska dock göras på grundval av betyg och nationella slutprovresultat. För sökande med betyg som inte omfattas av bilaga 3 ska Universitets- och högskolerådet få meddela föreskrifter om i vilken av de grupper som anges i bilaga 3 punkten 1 som platsfördelning ska ske. Universitets- och högskolerådet ska även få meddela de föreskrifter i övrigt som behövs för beräkning av meritvärden utifrån betyg som inte omfattas av bilaga 3.

15.4.2 Förslag gällande grundläggande behörighet

Vi föreslår en ändring i kraven för utfärdande av en gymnasieexamen där krav för examen ska utgöras av en viss nivå på en elevs betygsvärde i stället för krav på godkända betyg i vissa ämnen. Samma krav ställs för en yrkesexamen som för en högskoleförberedande examen. Motsvarande ändring föreslås för gymnasieexamen i kommunal vuxenutbildning. Syftet är att anpassa regleringen efter våra förslag om en numerisk betygsskala och meritvärderingsmodellen men även att fler elever ska kunna få en gymnasieexamen.

För tillträde till högskoleutbildning ska det fortsatt krävas att den sökande har en gymnasieexamen eller motsvarande för att anses ha de nödvändiga kompetenser som krävs, men det är inte tillräckligt att endast ha en gymnasieexamen; detta eftersom denna bygger på lärarsatta betyg. Vi föreslår därför att det även ska krävas avlagda slutprov i vissa gemensamma ämnen samt godtagbara kunskaper, betyg 4, i vissa nivåer i ämnen för att kunna anses ha de nödvändiga kompetenser som krävs för grundläggande behörighet. Det

innebär sammantaget mer specifika krav för tillträde än i dag, men något mindre specifika krav för att få en gymnasieexamen.

Nackdelen med att förlita sig på provresultat är att det alltid kommer att finnas elever som genom att missa någon poäng kommer att få resultatet 3,99 och därmed bli obehöriga. Även i de mest mät-säkra proven finns det en felmarginal på några poäng. Det går därmed inte att hävda att en elev som precis får 4,00 har mer utvecklade kunskaper än den som fått 3,99 på en provutgåva. Ett alternativ vore behörighetsregler som utgörs av ett meritvärde såsom vi föreslår för behörighet till gymnasieskolans nationella program. Det skulle innebära att de ämnesspecifika behörighetskraven togs bort och att de nationella slutproven inte behövde användas för ett likvärdigt tillträdessystem. Detta är en stor förändring jämfört med hur dagens behörighetsregler till högre utbildning regleras. Det skulle därför kräva ytterligare utredning rörande vad det skulle få för konsekvenser för den högre utbildningen.

För att anses ha sådana nödvändiga kompetenser som ger grundläggande behörighet ska en sökande därmed ha avlagt en examen och även ha lärarsatta betyg om minst 4 i ämnena engelska, grundläggande matematik och svenska eller svenska som andraspråk samt ha godtagbara kunskaper, betyg 4, i svenska nivå 3, engelska nivå 2 och matematik nivå 1a–c. Sökanden ska ha genomfört nationella slutprov i ämnena engelska, grundläggande matematik och svenska eller svenska som andraspråk och fått ett godtagbart resultat, lägst resultatet 4 på dessa prov.

Syftet med att komplettera behörighetskraven för tillträde till högre utbildning så att de omfattar godtagbara resultat på slutprov är att de lärarsatta betygen inte är likvärdiga. Slutprovresultaten används för att säkerställa att de som kan antas har en likvärdig miniminivå av kunskaper inom nödvändiga ämnesområden.

15.4.3 Förslag gällande särskild behörighet

Högskolor får vid antagning till utbildningar ställa krav på särskild behörighet, bl.a. i form av kunskaper från kurser i gymnasieskolan eller motsvarande kunskaper. Som en följd av de ändringar som vi föreslår gällande betygsskala och meritvärdesberäkning föreslår vi även vissa ändringar i regleringen av den särskilda behörigheten.

För särskild behörighet föreslås att de krav som får ställas för antagning till en viss utbildning får avse både kunskaper från en nivå i ett eller flera ämnen i gymnasieskolan eller motsvarande utbildning samt ett eller flera avlagda nationella slutprov från gymnasieskolan eller kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå i samma ämne eller ämnen. Krav på avlagda slutprov ska gälla om det finns ett nationellt slutprov i ämnet. Med kunskaper från en nivå i ett ämne avses att eleven som lägst ska ha uppnått betyget 4, godtagbara kunskaper, på den aktuella nivån. Som resultat på det nationella slutprovet ska det som lägst krävas att den sökande uppnått ett godtagbart resultat.

Vi konstaterar att det fortsatt kommer att finnas behov av att högskolor kan ställa krav på kunskaper från vissa specificerade nivåer i ämnen vid antagning till vissa utbildningar. I dag menas med kunskaper från en nivå i ett ämne att den sökande ska ha ett godkänt betyg på den aktuella nivån. Eftersom de nationella slutprov som vi föreslår inte kommer att finnas i alla ämnen som i dag kan ställas som krav för särskild behörighet bedömer vi att högskolor även fortsatt ska kunna ställa krav på att den sökande läst en viss nivå i ett ämne, med ett godtagbart betyg. Vi föreslår dock att det gällande de ämnen där det finns ett nationellt slutprov även ska ställas krav på att den sökande genomfört detta slutprov med ett godtagbart resultat. Eftersom proven är desamma oavsett på vilken nivå eleven läst ämnet (med undantag för matematik) bedömer vi att det inte är tillräckligt att enbart använda resultat från proven som grund för särskild behörighet. Detta innebär att en högskola ska kunna ställa krav på att den sökande har kunskaper från en viss nivå i ett ämne och i form av ett lärarsatt betyg om minst 4, om det finns ett nationellt slutprov i ämnet ska det även krävas att den sökande har genomfört ett nationellt slutprov i ämnet med ett godtagbart resultat.

För en elev som tar ut en gymnasieexamen och som har genomfört de slutprov som ingår i programmet med ett godtagbart resultat och även har godtagbara kunskaper i nämnda nivåer i ämnen kommer det att innebära att eleven har både grundläggande och särskild behörighet för vidare studier inom det studieområde som eleven läst på gymnasieskolan eller komvux.

Om det föreligger särskilda skäl finns det i dag en möjlighet för högskolor att ställa krav på kunskaper från andra kurser eller nivåer

i ämnen än de som enligt föreskrifter från UHR får läggas till grund för särskild behörighet. Denna möjlighet föreslås finnas kvar. Därmed kommer det fortfarande att vara möjligt för högskolor att ställa krav på kunskaper från nivåer i ämnen men då endast baserat på att den sökande uppnått det lärarsatta betyget 4.

Syftet med förändringarna är att behörighetskraven ska bli mer likvärdiga. Lärarsatta betyg riskerar att vara olikvärdiga, eftersom modellen inte kalibrerar enskilda betyg. En risk med att enbart förlita sig på lärarsatta betyg för grundläggande och särskild behörighet är att sökande med för låga förkunskaper blir behöriga. Anledningen till att behålla lärarsatta betyg överhuvudtaget är dels för att indikera att eleven behöver ha läst de ämnen och nivåer som krävs, vilket de nationella slutproven inte kan ge information om, dels för att det finns ämnen som inte kommer att ha nationella slutprov.⁴² Även om lärarsatta betyg riskerar att vara olikvärdiga, då modellen inte kalibrerar enskilda betyg, bedömer vi att det fortfarande ska vara möjligt att använda betyg i dessa ämnen för särskild behörighet.

15.4.4 Förslag gällande urval

Vid urval till högskoleutbildning som påbörjas på grundnivå ska meritvärdet för elever med en examen från gymnasieskolan enligt vårt förslag bestå av kalibrerade betygsvärden och resultat från nationella slutprov. För elever med en gymnasieexamen från komvux föreslås meritvärdet bestå av den sökandes genomsnittliga resultat på de nationella slutproven. Beräkningen av meritvärdet för elever med en examen från gymnasieskolan beskrivs närmare i kapitel 11. Detta kommer enligt vårt förslag att ersätta dagens reglering om beräkning av jämförelsetal i bilaga 3 till högskoleförordningen. Vid platsfördelning på grundval av meritvärden föreslår vi att dagens betygsgrupper behålls, men att platsfördelningen görs på grundval av betyg och resultat från de nationella slutproven i stället för endast på grundval av betyg. Det innebär att de som ingår i betygsgrupp I enligt vårt förslag kommer bestå av de sökande som har betyg och nationella slutprovsresultat från gymnasieskolan. Den kommer också att bestå av de sökande som har betyg och nationella slutprovsresultat från komvux ifall minst två tredjedelar av gymnasie-

⁴² Se mer om valet av provkonstruktion i kapitel 17.

poängen avser utbildning från komvux samt de som har en yrkesexamen från gymnasieskolan och som kompletterat med betyg och slutprovsresultat från komvux som ger grundläggande behörighet.

I betygsgrupp II kommer de sökande ingå som har betyg från gymnasieskolan men som kompletterat med betyg som behövs för behörighet antingen genom att läsa ämnen på komvux eller genom att genomgå prövning samt de som kompletterat genom att genomföra nya eller göra om nationella slutprov. Även de sökande som har en gymnasieexamen men som kompletterat med mer än vad som krävs för grundläggande behörighet kommer fortsatt att placeras i denna grupp. Detta förutsatt att betygen som förvärvats i komvux eller genom prövning utgör mindre än två tredjedelar av gymnasiepoängen. I denna grupp kommer även de som har betyg och slutprovsresultat från gymnasieskolan eller komvux på gymnasial nivå i kombination med betyg från utbildning enligt förordningen (2018:1519) om behörighetsgivande och högskoleintroducerande utbildning eller i kombination med intyg enligt den upphävda förordningen (2007:432) om behörighetsgivande förutbildning vid universitet och högskolor eller i kombination med dokumenterat studieresultat från folkhögskola.

Gällande platsfördelningen föreslår vi därmed endast en anpassning till våra förslag om att urval ska göras utifrån meritvärden bestående av betyg och nationella slutprovsresultat. UHR föreslås som i dag få meddela föreskrifter om hur betyg som inte omfattas av den föreslagna meritvärderingsmodellen ska hanteras och placeras in i betygsgrupperna.

15.5 Behörighetsregler för tillträde till yrkeshögskolan behöver inte ändras

Yrkeshögskolan är en decentraliserad utbildningsform med ett stort antal utbildningsanordnare. Utbildning inom yrkeshögskolan får anordnas av statliga myndigheter, kommuner, regioner och enskilda fysiska eller juridiska personer. Det är Myndigheten för yrkeshögskolan (MYH) som efter ansökan från en utbildningsanordnare beslutar om vilka utbildningar som ska ingå i yrkeshögskolan.⁴³

⁴³ 4 och 7 §§ lagen om yrkeshögskolan (2009:128) och 1 kap. 4 §. förordningen (2009:130) om yrkeshögskolan.

En utbildning inom yrkeshögskolan ska vara öppen för alla som uppfyller behörighetskraven och om inte alla behöriga kan tas emot till utbildningen ska ett urval göras.⁴⁴ Grundläggande behörighet till yrkeshögskolan har den som har avlagt en gymnasieexamen i gymnasieskolan eller inom komvux, har en svensk eller utländsk utbildning som motsvarar en gymnasieexamen, är bosatt i Danmark, Finland, Island eller Norge och där är behörig till motsvarande utbildning, eller genom svensk eller utländsk utbildning eller praktisk erfarenhet eller på grund av någon annan omständighet har förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.⁴⁵ Det finns vidare en möjlighet för utbildningsanordnaren att ställa krav på särskilda förkunskaper som är nödvändiga för att den studerande ska kunna tillgodogöra sig utbildningen.⁴⁶ Slutligen finns det för en sökande som inte uppfyller nämnda krav en möjlighet att ändå bedömas behörig att antas till en utbildning. Så är fallet om den sökande bedöms kunna tillgodogöra sig utbildningen och därefter utöva det yrke som utbildningen förbereder för.⁴⁷

Om antalet platser inom en utbildning är färre än antalet behöriga sökande får ett urval göras. Hänsyn ska då tas till den sökandes möjlighet att tillgodogöra sig utbildningen. Vid urvalet får en eller flera av urvalsgrunderna betyg, särskilt prov, tidigare utbildning och yrkeserfarenhet användas.⁴⁸ Det är inte närmare reglerat hur t.ex. urvalsgrunden betyg ska tillämpas utan det lämnas upp till utbildningsanordnaren.⁴⁹

Som nämns ovan har den som har en gymnasieexamen från gymnasieskolan eller komvux grundläggande behörighet till utbildning på yrkeshögskolan. Vi föreslår att en gymnasieexamen ska utfärdas om en elev uppnått ett genomsnittligt betyg om 4. Detta gäller både examen från gymnasieskolan och komvux på gymnasial nivå.⁵⁰ Detta innebär att en elev ska kunna ta ut en gymnasieexamen även om den inte har godtagbara kunskaper på samtliga kurser (samtliga 2 500 gymnasiepoäng). Kraven för en gymnasieexamen kommer att

⁴⁴ 15 och 17 §§ lagen om yrkeshögskolan.

⁴⁵ 3 kap. 1 § förordningen om yrkeshögskolan.

⁴⁶ Se 3 kap. 3 och 3 a §§ förordningen om yrkeshögskolan.

⁴⁷ Högst 20 % av årsplatserna får avsättas för sådana sökande, 3 kap. 4 § förordningen om yrkeshögskolan.

⁴⁸ 3 kap. 5 § förordningen om yrkeshögskolan.

⁴⁹ Av *Handbok för tillträde till yrkeshögskolan* (utgiven av MYH) framgår att tillträdesprocessen ska vara en rättssäker process och som sådan följa tydliga, förutbestämda regler och leda till en förutsägbar bedömning.

⁵⁰ Gällande gymnasieexamen från komvux, se kapitel 13.

justeras så att de blir mer kompensatoriska, se ovan, men vi gör bedömningen att det inte får någon större påverkan för yrkeshögskolan. En gymnasieexamen kommer även fortsättningsvis att kunna ge grundläggande behörighet till yrkeshögskolan.

I de fall urval baserat på betyg genomförs till en utbildning på yrkeshögskolan görs urvalet på lärarsatta betyg. Det är dock inte reglerat hur betygen ska värderas; detta är upp till utbildningsanordnaren att besluta om.

Det föreslagna kalibrerade meritvärdet är optimerat för att ge god prognosförmåga för akademisk utbildning, eftersom kalibreringen av betygsvärden genomförs mot de ämnen som har nationella slutprov, vilket är ämnen som i dag krävs för grundläggande och särskild behörighet till högre utbildning.⁵¹ Dessa ämnen bedöms inte på samma sätt förutsäga hur väl en elev kommer att klara en utbildning inom yrkeshögskolan. Vi har därför inte funnit skäl för att kalibrerade meritvärden bör användas vid antagning till yrkeshögskolan. Det kan snarare vara rimligt att fortsatt använda de lärarsatta betygen för urval till yrkeshögskolan i de fall utbildningsanordnaren inte använder specifika alternativa urvalsgrunder, såsom särskilt prov.

I de fall det görs betygsurval kommer det dock att behövas en konverteringsnyckel för att översätta betyg enligt dagens betygsskala till betyg enligt den nya betygsskalan. Det behöver även finnas konverteringsnycklar för att översätta utländska betyg.

Vid en sammantagen bedömning menar vi att antagning till yrkeshögskolan inte kommer att påverkas av våra förslag i någon högre utsträckning. Inte heller ser vi anledning att föreslå ändringar av det regelverk som reglerar behörighet eller antagning till yrkeshögskolan.

15.6 Alternativt förslag för behörighet till gymnasieskolan

Den behörighetsmodell för tillträde till gymnasieskolan, som vi har beskrivit i avsnitt 15.2, utgår från att det kalibrerade meritvärdet blir kompensatoriskt såtillvida att en elev kan ha låga betyg i vissa ämnen och höga i andra. Den är således ingen garanti för att elever

⁵¹ Enligt 7 kap. 5 a och 8 §§ högskoleförordningen (1993:100).

som uppfyller meritvärdeskravet för nationella program har vissa kunskaper i t.ex. svenska, matematik och engelska. Eftersom valet av gymnasieprogram i betydande grad är självselekerande, dvs. att elever med låga kunskaper i t.ex. matematik sannolikt inte väljer att läsa det naturvetenskapliga programmet eller teknikprogrammet bedöms inte ytterligare krav behövas. Grunden för behörigheten är fortsatt för de nationella programmen att eleverna ska ha ett meritvärde på minst 4.

Ett alternativt förslag är dock att ställa skarpare behörighetskrav för sökande till de högskoleförberedande programmen om självselektering och dimensionering inte räcker till. Kravet på ett kalibrerat meritvärde på 4 kan i så fall kombineras med krav på genomsnittligt provresultat på minst 4 i slutproven i svenska, matematik och engelska. För alla utom det estetiska programmet föreslås det även krav på att ett fjärde ämne räknas in beroende på studieområde.

För de övriga högskoleförberedande programmen ska det vara ett kompletterande krav som innebär att eleven behöver ha klarat fyra slutprov med minst betyget 4. För behörighet till de högskoleförberedande programmen teknik och naturvetenskap krävs även resultatet 4 på slutprovet i NO, medan det för behörighet till humanistiskt, ekonomi och samhällsvetenskapligt högskoleförberedande program även krävs resultat på minst 4 i slutprovet i SO.

Vi vill påpeka att slutproven egentligen inte är utformade med syftet att kvalificera elever för behörighet, eftersom de standardiseras årsvis och därmed har en relativ grund. Proven är dock likvärdiga och är därför att föredra jämfört med de lärarsatta betygen. För att kompensera eleverna för att mätningar i form av enskilda prov är behäftade med viss osäkerhet är det att föredra att ha ett genomsnittligt provbetyg från de olika proven för att minska risken för att ett enstaka lite lägre provresultat leder till att eleven blir obehörig.

En möjlighet för att komma bort ifrån att proven är optimerade för urval och inte behörighet, är att proven för detta särskilda syfte ges kvalitativa kravgränser i efterhand så att de kan användas som kompletterande behörighetskrav. Kravgränssättning specifikt för behörighetsgränsen innebär att en separat behörighetsgräns sätts på provet. Den görs i så fall baserat på antalet poäng i respektive prov och kopplas inte till skalan 1–10. Alternativet är att acceptera att proven har en relativ grund även för behörigheten, men detta kan anses illegitimt när syftet är att avgöra en miniminivå på förkunskaper.

per. Vår utredning på området visar att det finns en möjlighet att med hjälp av proven bygga in ämnesmässiga behörighetskrav som komplement till ett meritvärde om det uppstår behov av detta.

Vi vill också betona att erfarenheten från tidigare utbildningsreformer är att differentierade behörighetskrav till gymnasieprogram riskerar att få andra konsekvenser än de avsedda. Högskoleförberedande program har redan i dag högre status än yrkesprogram för många. Att höja kraven till de förstnämnda i syfte att endast attrahera elever med mycket höga meritvärden från grundskolan, riskerar att ytterligare späda på fördomar om att yrkesprogram är ett sämre val och endast ett alternativ för dem som inte klarar av högskoleförberedande program. Eftersom det behövs många yrkesutbildade i bristyrken vore det vanskligt att sänka dessa programs status ytterligare.

15.7 Andra förslag som har övervägts men avfärdats

Ett alternativ till en kalibrerad meritvärdesnivå för behörighet till gymnasieskolans nationella program är att som i nu gällande regelverk använda de lärarsatta betygen. Den ändrade betygsskalan skulle innebära att behörighetskraven utgår från betyget 4, dvs. godtagbara kunskaper i ämnet. En fördel med att låta behörigheten vila på betygsvärdet i form av de sammantagna lärarsatta betygen är att det blir lärarkårens samlade professionella omdöme som avgör om en elev har tillräckliga kunskaper för att ta sig an nästa utbildningsnivå. Lärare som har följt elever under lång tid kan antas kunna bedöma elevernas generella motivation och studieförmåga.

Detta kan emellertid inte säkerställas eftersom både elever och lärare byter skolor och arbetsplatser. Det kan heller inte säkerställas att de lärarsatta betygen blir mer likvärdiga än betygen i dagens betygssystem, vilket gör att likvärdigheten i behörighet därigenom inte förbättras. Trycket i systemet att pressa elever över gränsen för godtagbara kunskaper kommer därmed inte att lätta lika mycket som om behörighetskraven skulle kopplas till det kalibrerade meritvärdet. Om förslaget från *Fler vägar till arbetslivet* (SOU 2024:74) om nya yrkesutbildningar införs för elever som inte blir behöriga till dagens nationella program kan det dock väntas bidra till att det

inte skapas samma press på att lärare ska ge elever betyg som inte motsvarar visade kunskaper.

Att lägga behörigheten på lärarsatta betyg innebär även att de kalibrerade meritvärdenas relativa komponent inte får utslag i behörighetskraven. En behörighetsgräns ses gärna som absolut och om absoluta behörighetskrav är en viktig legitimitetsfråga är det svårt att förena med den föreslagna modellen.

Om lärarsatta betyg används för behörighet till gymnasieskolan utifrån de förslag som *Fler vägar till arbetslivet* (SOU 2024:74) lägger skulle det innebära att behörighetskraven till de nya yrkesutbildningarna skulle utgöra krav på betyget 4 i tre ämnen. I deras betänkande framgår att de bedömer att behörighetskraven för yrkes- och högskoleförberedande program bör vara desamma. Översatt till våra förslag om en ny betygsskala innebär det att det skulle krävas betyget 4 i tolv ämnen för behörighet till ett nationellt program.

Det är möjligt att inte ändra i regelverket för gymnasieexamen annat än vad som krävs för att anpassa examenskraven till den nya betygsskalan. Det som leder till minst förändring vore att på motsvarande sätt som i dagsläget kräva lägst betyget 4, dvs. godtagbara kunskaper, på nivåer i ämnen om minst 2 250 poäng och betyget 1–3 i ämnen som utgör resterande poäng. Eleven kan således inte ha 0/streck i något ämne eller på någon nivå i ett ämne i en gymnasieexamen.⁵²

Vi menar dock att detta är ett sämre alternativ, eftersom det leder till stor risk för att många elever hamnar nära examen, men misslyckas på grund av lågt betyg i något enstaka ämne eller nivå i ämne.

⁵² Se 16 kap. 26 och 28 §§ skollagen samt 4 kap. 14–15 b §§ förordningen (2011:1108) om vuxenutbildning för dagens reglering.

16 Förslag på reglering av betygssättning

I detta kapitel redovisas förslag och bedömningar som rör ändringar i regleringen i skolförordningarna och läroplanerna rörande betygssättning. Förslagen och bedömningarna syftar till att införa, avskaffa eller ändra bestämmelser så att regleringen stämmer överens med meritvärdeskalibreringsmodellen.

Ändringarna avseende betygssättning bedöms ändamålsenliga även för komvux olika skolformsdelar samt övriga betygssättande skolformer och årskurser. Kapitlet är dock huvudsakligen formulerat i relation till meritvärdeskalibreringsmodellen.

16.1 Inledande överväganden och utgångspunkter

Läroplansutredningen (U 2023:09) har i uppdrag att se över läroplanerna med kursplaner och betygskriterier för de obligatoriska skolformerna. Av direktiven framgår att *Läroplansutredningen* ska samråda med *Utredningen om likvärdiga betyg och meritvärden* (U 2023:02) avseende betygskriteriernas utformning. Vi lägger därför inte förslag på nya formuleringar om betygssättning i läroplanen eftersom mycket av detta är beroende av den parallellt pågående utredningen. I stället lämnar vi bedömningar som klargör de behov av förändringar som uppstår i och med det betygssystem som vi föreslår.

Vi lägger dock förslag på författningsförändringar i skolformsförordningarna beträffande bedömningsområdet eftersom det är en direkt konsekvens av den nya betygsmodellen.

16.2 Utgångspunkter för betygssättningen i meritvärdeskalibreringsmodellen

16.2.1 Fortfarande ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem

Vår utgångspunkt är att det nya betygssystemet ska skapa incitament för elever att lära sig så mycket som möjligt i skolan. Vi bedömer att det finns hög legitimitet för mål- och kunskapsrelaterade betyg, dvs. att det på förhand finns beskrivet vad som krävs för ett visst betyg. Helt och hållet relativa betyg, dvs. en på förhand definierad fördelning av betygen där en viss andel elever får ett visst betyg, framstår generellt som mindre attraktiva. Samtidigt är relativa inslag i ett betygssystem effektiva om betygen ska optimeras för urval.

I meritvärdeskalibreringsmodellen utgår vi från dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem. Beräkningen av ett meritvärde som ska användas för behörighet och urval vid ansökan till fortsatta studier har dock en relativ utformning genom standardiseringen av de nationella slutproven. Därmed skiljer vi med meritvärdet ut behörighets- och urvalsfunktionen från betygens övriga syften.

16.2.2 Hantering av olikvärdighet inom en skola

Meritvärdeskalibreringsmodellen gör att det spelar betydligt mindre roll än i dag om man på en skola har höga krav för de olika betygstegen och på en annan skola ställer låga krav.¹ Modellen är dock begränsad när det gäller olikvärdighet inom ämnen på samma skolenhet. Mellanklassvariationen, dvs. variationen inom skolenheter, beräknas till 7–8 %.² Detta behöver hanteras så att de betygsvärden som kalibreras på skolnivå blir så likvärdiga som möjligt även inom skolenheten.

Rektor och lärare är fortsatt ansvariga för betygens likvärdighet inom en skolenhet. Eftersom kalibreringen görs på skolenhetsnivå eller programskolnivå är det viktigt att lärarna på skolan är konsistenta och överens om kraven lokalt på skolenheten eller programmen. Rektor och lärare är fortsatt ansvariga för att betyg sätts enligt

¹ Kapitel 8.

² Utredningens beräkningar av skillnaden mellan klasser.

gällande regelverk och att betygen är rättvisa i betydelsen att alla elever fått möjligheter att visa vad de kan och att deras kunskaper bedöms på ett likvärdigt sätt i samma ämne, oavsett om en eller fler lärare undervisar och betygssätter samma ämne. I dag finns dock inga författningskrav på lärare att samråda inför betygssättning, även om Statens skolverk (Skolverket) har allmänna råd på området.³ I material från Skolverket anges bl.a. att lärarna bör skapa en gemensam tolkning av kurs- eller ämnesplanen, utforma gemensamma bedömningssituationer eller examinationer samt tolka dem och diskutera betygsunderlag för ett urval elever.⁴

16.2.3 De lärarsatta betygen ska bygga på relevanta underlag

I dag är det inte reglerat vilket betygsunderlag en lärare ska utgå ifrån vid betygssättningen. Av läroplanerna framgår endast att läraren vid betygssättningen ska göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper.⁵ I Skolverkets allmänna råd om betyg och prövning står att läraren bör utforma ändamålsenliga bedömningssituationer för att följa och främja elevernas kunskapsutveckling och säkerställa ett brett och varierat betygsunderlag samt att läraren tillsammans med andra lärare bör skapa samsyn om hur betygsunderlaget kan analyseras och värderas vid betygssättningen.⁶

Olika bedömningsformer har olika problem med validitet och reliabilitet, vilket gör att det även får betydelse för vilka bedömningsformer som används vid betygssättningen. En fråga som har aktualiserats på sistone är om inlämningsuppgifter kan användas som betygsunderlag. För det första genomförs inlämningsuppgifter ofta under okontrollerade former. Risken att eleverna inte själva genomför sina inlämningsuppgifter är förstas inte ny, men har accentuerats sedan AI-chatrobotar har blivit alltmer sofistikerade och kan besvara inlämningsuppgifter åt eleverna. Det är problematiskt för elevernas lärande men om uppgifterna dessutom ska användas som betygsunderlag hotas betygens validitet och reliabilitet. Skolverket avråder från att använda inlämningsuppgifter som underlag

³ Skolverket (2022a).

⁴ Se t.ex. Skolverket (2014b) och Skolverket (2022a).

⁵ Se t.ex. Lgr22, avsnitt 2.7 Bedömning och betyg.

⁶ Skolverket (2022a).

för betygssättning.⁷ För gymnasiearbetet på högskoleförberedande program kan det emellertid vara nödvändigt att elever arbetar på egen hand med konsekvensen att det blir svårt att avgöra hur mycket av arbetet som representerar elevens kunskaper.

För det andra tenderar inlämningsuppgifter att ställa krav på elevens exekutiva förmågor förutom ämneskunskaper.⁸ Det kan vara ett validitetsproblem om det oavsiktligt blir elevernas förmåga att planera och slutföra sitt arbete som betygssätts snarare än ämneskunskaperna. Vissa ämnesrelevanta processkunskaper kan förstås prövas när det handlar om avancerade kunskaper för äldre elever, men elevens ålder och mognad, dvs. kapacitet att ta ansvar för att planera och genomföra omfattande uppgifter eller genomföra mer utförliga analyser, behöver beaktas så att det primärt är ämneskunskaper som betygssätts.

Sammanfattningsvis är det vid införande av meritvärdeskalibreringsmodellen av stor vikt att lärares betygsunderlag fungerar väl för att sätta betyg på ett sätt som är tillförlitligt och återspeglar relevanta kunskaper i hela ämnet. Detta för att motverka att utformningen av nationella slutprov leder till att det eleverna får lära sig i skolan smalnas av.⁹

16.2.4 Det ska vara tydligt för eleverna när deras kunskaper bedöms för betygssättning

En utgångspunkt är att modellen inte ska öka elevers skolstress trots att prov som blir mer *high stakes* än dagens nationella prov införs. Provstress kan inte helt undvikas, men vi ser potential att minska annan stress i samband med bedömning om bedömningspraktiken i samband med formativ bedömning förändras. En del av den ökade skolstressen tycks ha sammanfallit med den internationella trenden att kombinera formativ bedömning, eller bedömning för lärande, med summativ bedömning.¹⁰ Det får till följd att elever inte kan eller vågar göra fel som del av sin inläring i tron om, eller

⁷ Skolverket (2024f).

⁸ Med ämneskunskaper avser vi de kunskaper som är beskrivna i kurs- och ämnesplaners syfte, centrala innehåll och betygskriterier för respektive ämne. Det begränsas inte till memorering av fakta eller förklaring av förståelse utan inkluderar färdighet att tillämpa och resonera samt förtrogenhet att handla i varierande kontexter.

⁹ Proven täcker bara delar av det centrala innehållet i ämnet.

¹⁰ Kapitel 5 och 19.

med erfarenhet av, att det medför risk för lägre betyg. Undervisningen riskerar också att bli lidande om för mycket tid och fokus läggs på att bedöma elevernas kunskaper i stället för att undervisa dem.

16.3 Utgångspunkter för betygssättningen i komvux på gymnasial nivå

För komvux på gymnasial nivå föreslås att meritvärdet beräknas på de nationella slutprovsresultaten i de gymnasiegemensamma ämnena. Det innebär att de lärarsatta betygen i dessa ämnen inte används för antagning och urval till högre utbildning utan endast har funktionen som information till eleven och till framtida arbetsgivare. Eleven kan även behöva komplettera med betyg i andra ämnen än de som har nationella slutprov.

Modellen ställer inte samma krav som meritvärdeskalibrering på att lärare är överens om betygssättningen internt i verksamheterna, även om det är förtjänstfullt om ett samarbete sker mellan lärarna i ämnena. De lärarsatta betygen behöver dock fortfarande vara rättvisande, dvs. bygga på ett relevant betygsunderlag och ge information om huruvida elever har tillgodogjort sig undervisningen i ämnet eller ej. Detta så att betygen på ett relevant sätt ger information till framtida arbetsgivare.

Vår bedömning är att lärarsatta betyg i komvux sannolikt inte kommer att bli mer likvärdiga än i dagsläget till följd av våra förslag. Åtgärder kan därför behöva vidtas för de ämnen där betyg fortfarande kan bli avgörande för kvalifikation. Det gäller t.ex. de gymnasiala yrkesutbildningarna där betygen behöver säkerställa att eleverna har erforderliga kvalifikationer för att anställas i visst yrke.

De bedömningar om läroplansförändringar och förändringar av betygskriterier som *Läroplansutredningen* (U 2023:09) gör är rimliga att genomföra även för komvux på gymnasial nivå.

16.4 Reglering av betygssättning

16.4.1 Bedömningssamråd för likvärdighet inom skolor och program

Förslag: Inför betygssättning, när ämnen avslutas i grundskolan och specialskolan, ska bedömningssamråd genomföras mellan lärare som undervisar och sätter betyg i samma ämne inom en skolenhet. Rektor ska vara ansvarig för att bedömningssamråd sker.

Förslag: Inför betygssättning i nivåer i ämnen i gymnasieskolan, ska bedömningssamråd genomföras mellan lärare som undervisar och sätter betyg i samma nivå i ett ämne inom ett program på en skolenhet. Rektor ska vara ansvarig för att bedömningssamråd sker.

Det är av stor vikt för modellen att betygen som sätts inom en skola blir likvärdiga i respektive ämne och att det finns samsyn kring hur undervisningen planeras. Därigenom uppnås högre kvalitet i undervisningen, en samsyn kring vad som ska bedömas och vad som utgör kvalitet samt hur ett betygsunderlag kan sammanfattas i ett betyg. Kalibreringen av betygsvärden som sker på skolenhetsnivå i grundskolan, och programnivå inom en skolenhet i gymnasieskolan, innebär annars att olikvärdig betygssättning mellan två undervisningsgrupper i samma ämne leder till en orättvisa vid kalibreringen av betygsvärdet. Det ämnesdidaktiska arbetet och arbetet med kunskapsbedömning förväntas därtill medföra ökad likvärdighet i betygen inom skolan i respektive ämne.

Vi föreslår att det i skollagen införs en skyldighet för lärare att genomföra bedömningssamråd om det på en skolenhet finns flera lärare som undervisar i samma ämne. Rektor föreslås vara ansvarig för att bedömningssamråden sker. Syftet med bedömningssamråden är att inom en skolenhet eller program inom en skolenhet nå likvärdiga betyg inom respektive ämne eller nivå i ämne. Bedömningssamråden behöver därför genomföras så att lärarna har en rimlig möjlighet att nå en samsyn om betygsnivåerna inom samma ämnen på skolenheten.

Vi har ingen empiri för att hävda att lärare på skolenheten eller programmet på lång sikt blir mer samstämmiga i sin bedömnings-

praktik.¹¹ Hög personalomsättning kommer att medföra svårigheter att upprätthålla kontinuitet. Förutsättningarna är emellertid goda för lärarna att eftersträva en samsyn om hur betygsunderlag kan analyseras och värderas vid den aktuella betygssättningen. Enskilda lärares betygsunderlag kan med fördel, där det är praktiskt rimligt med hänsyn till ämnenas särart, till hel eller viss del, bygga på gemensamma bedömningssituationer inom respektive ämne så att likvärdigheten i betygssättningen ökar inom skolenheter. Rektor ska tillse att lärare ges tid att arbeta med bedömning och utformning av gemensamma bedömningssituationer för en likvärdig betygssättning inom skolan i respektive ämne.

Lärare ska genomföra bedömningssamråd med sina ämneskollegor under årskurs 9 eller en nivå i ett ämne i gymnasieskolan. Ett bedömningssamråd kan handla om att föra diskussioner om vad som är ett relevant betygsunderlag och att ha gemensamma riktlinjer för betygsunderlag i ett visst ämne. Det kan också handla om att bedöma eller väga ihop betygsunderlag tillsammans där det är mer osäkert vilket betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper i ämnet. Bedömningssamråden kan komma att uppfattas som särskilt viktiga för de lärare som undervisar i ämnen där de tidigare har haft nationella prov som stöd för sin betygssättning.

Undervisning och betygssättning bygger på lärares professionella omdöme i planering och genomförande och deras bedömning av vad som är ett relevant underlag inför betygssättningen. Det är dock rimligt att det regleras att det ska genomföras bedömningssamråd på skolorna. De bidrar till en rättssäker och rättvisande betygssättning *inom* skolenheterna. Lärare kommer genom tolkning av ämnens innehåll och mål samt betygskriterier inte att bli överens om hur betygskriterierna ska tillämpas mellan skolenheterna, men genom att ha gemensamma diskussioner om undervisningens genomförande, och vad som utgör kärnan i ämnena och hur den ska bedömas inför betygssättningen, kan de bli mer samstämmiga inom skolenheten inför årets betygssättning.

Tolkningsarbete med läroplanen och konstruktion av prov och uppgifter får anses utgöra en central del av lärares kärnuppdrag att undervisa och sätta betyg. Detta är något som med fördel kan göras under bedömningssamråd, men det innebär inte en skyldighet enligt den bestämmelse vi föreslår. Bedömningssamrådets syfte är att

¹¹ Bloxham m.fl. (2016).

komma överens om elevernas betygsnivåer inför den aktuella betygssättningen.

Varför ska inte alla lärare delta i bedömningsråd?

Bedömningsråden begränsas till att handla om samstämmig betygssättning i ämnen där två eller fler lärare undervisar ett och samma ämne i grundskolan eller inom ett och samma program på en gymnasieskola.

Under utredningsarbetets gång har vi fått frågor om varför inte samtliga betygssättande lärare förväntas delta i bedömningsråd. Det har påpekats att det vore en vinst även för lärare som är ensamma om att undervisa och sätta betyg i sitt ämne i en viss årskurs eller på ett visst program att samråda med kollegor. Vår bedömning grundar sig dock på att vi inte ska föreslå något som är mer långtgående än vad som krävs för syftet, dvs. likvärdighet inom ämnen på grundskolor respektive gymnasieprogram. Det är på denna nivå som kalibreringen genomförs och det är för detta syfte som författningsförslagen utformas och statens finansiering beräknas.

Det finns, precis som i dag, inget som hindrar rektorer att bestämna att samtliga lärare ska samverka kring betygssättningsprinciper och för likvärdighet inom och mellan ämnen. Det är dock inget som krävs för meritvärdeskalibreringsmodellen som sådan och därför inget som vi har funnit det proportionerligt att lagstifta om. Bredare samråd bör därför ske som del av planering och genomförande av undervisningen och en god betygssättningspraktik. Inom ramen för det systematiska kvalitetsarbetet kan huvudman, rektor och lärare med fördel göra uppföljning av den återkoppling som skolan fått kring tidigare års betygssättning och avvikelser från skolans eller programmets provresultat.¹²

Det är viktigt att i sammanhanget påpeka att många skolor redan i dag har ett fungerande internt arbete för samverkan kring planering och genomförande av undervisningen, utformande av bedömnings-situationer, sambedömning och betygssättning. Om det bedöms som ändamålsenligt finns det ingenting som hindrar att rektor organiserar bedömningsråden inom ramen för befintlig struktur.

¹² Se avsnitt 17.1.7.

16.4.2 Betygsunderlag

Bedömning: Det bör i läroplanerna införas bestämmelser om vad som utgör relevanta kunskapsområden för att säkerställa att hela kurs- eller ämnesplanens kunskapsdomän betygssätts.

Lärare ska ha ett relevant betygsunderlag vid betygssättningen så att betygen blir så rättvisande och likvärdiga som möjligt. Vid betygssättningen bör lärarens bedömning utgå från elevens kunskaper i relation till ämnets mål och innehåll för det aktuella stadiet eller nivån i ämnet samt göra en sammantagen bedömning av vilket betyg på skalan som bäst motsvarar elevens kunskaper.

De föreslagna nationella slutproven bör avgränsas till att pröva sådana kunskaper som går att pröva med hög validitet och reliabilitet i prov. Muntliga och laborativa provdelar kommer därför troligen inte att finnas i slutproven. För att motverka *teach to the test*-effekter bör det finnas instruktioner i kurs- och ämnesplaner om vilka delar av ämnet som ska betygssättas, så att de delar som inte tas upp i proven ingår i lärares betygsunderlag. Detta syftar till att även delar såsom laborationer och muntliga anföranden ska vara en del av lärares betygsunderlag även om dessa inte prövas i proven. Det bör övervägas om Skolverket ska utforma nationella bedömningsstöd för att stödja bedömning av muntliga och praktiska moment.

Betygsunderlaget behöver dokumenteras. Det kan handla om primär dokumentation, dvs. uppsatser, prov eller liknande som eleven har gjort, men också om sekundär dokumentation, dvs. lärares anteckningar om elevers kunskaper vid olika bedömningssituationer. Detta behövs för att säkerställa att det går att sätta ett rättvisande betyg även om eleverna byter lärare.

Samtidigt finns det en risk för överdokumentation och tendenser i vissa skolor att allting som elever gör dokumenteras i betygsmatriser i olika digitala system. Allting behöver inte dokumenteras och lärare måste göra en avvägning vad som är relevant att dokumentera som visar elevers kunskapsnivå i slutet av undervisningen i ämnet eller kursen.

Betygsunderlagets innehåll behöver tydliggöras genom en tydligare mål- och innehållsstyrning i kurs- och ämnesplanerna. Detta för att öka likvärdighet och motverka att de nationella slutprovets konstruktion bidrar till att smalna av lärarnas betygsunderlag i rela-

tion till de kunskaper och färdigheter som prövas i de nationella slutproven. Det kommer även att underlätta lärares arbete med bedömningsråd inom ämnena på skolan.

Inlämningsuppgifter som genomförs under okontrollerade former bör undvikas som betygsunderlag eftersom det i praktiken inte kan säkerställas att eleven i fråga själv har gjort arbetet. De kan fungera för övning, men det är av vikt att eleverna inte blir lämnade ensamma att själva lära sig avancerade ämneskunskaper utanför skolan.

Kurs- och ämnesplaner måste tolkas av lärarna. Även den mest konkreta kurs- och ämnesplanen behöver tolkas och omsättas i undervisning och bedömningssituationer. Inte heller betygskriterier säger någonting i sig själva utan måste förstås i ett sammanhang i relation till kurs- och ämnesplanernas mål och innehåll och den undervisning som har bedrivits. Läraren utgår från sina ämneskunskaper, kunskap om bedömning, läroplanen och årskurs respektive nivå i ämnet.

Bredd och variation i betygsunderlaget syftar på att det ska finnas tillräckligt mycket underlag inom de olika delarna som ska betygsättas och att bedömningsformerna ska ge information som speglar alla de kunskaper och färdigheter som är väsentliga inom respektive ämne.

16.4.3 Ökad transparens ur ett elevperspektiv

Bedömning: Det bör i läroplanen framgå att lärarna ska tydliggöra för eleverna vilka bedömningssituationer som syftar till att utgöra väsentliga delar av betygsunderlaget.

Att elever ska informeras om de grunder som tillämpas vid betygssättningen framgår av skollagen.¹³ Bestämmelsen infördes i samband med införandet av den nya skollagen; innan dess återfanns bestämmelserna om informationsskyldighet i läroplanerna. Enligt förarbetsuttalanden infördes bestämmelsen i skollagen för att markera skolans och lärarens ansvar, bl.a. mot bakgrund av att det fanns stora brister i den information eleverna fick gällande mål och kunskapskrav.¹⁴ Syftet med bestämmelsen är att eleverna ska informeras om de

¹³ 3 kap. 15 § skollagen.

¹⁴ Prop. 2009/10:165, s. 299–300.

grunder som gäller alla elever, dvs. bestämmelser om betygssättning som återfinns i skollagen, aktuell läroplan, kursplan, ämnesplan och betygskriterierna.¹⁵

En del av den stress som elever upplever kan kopplas till bedömning.¹⁶ Att lärare informerar elever om bedömning och betyg är viktigt, men det finns en risk att det blir för mycket information och diskussioner som stressar och tar tid från undervisning och lärande. Därför behöver det betonas att elever under skoltid i huvudsak ges undervisning med tid för att öva och göra fel, göra om och lära sig. Följaktligen behöver det också tydliggöras när läraren bedömer elevernas kunskaper i syfte att säkerställa ett betygsunderlag.

Det är inte ovanligt att lärare både har bedömningar med formativa syften för att stödja elevernas kunskapsutveckling och summativa bedömningar inför utvecklingssamtal och att samla in ett betygsunderlag.¹⁷ Det är emellertid viktigt att skilja mellan undervisning och examination så att den osäkerheten inte blir en källa till stress.

Eleven ska få veta när läraren gör en bedömning som ligger till grund för betygssättning, dvs. en form av examination eller summativ bedömning. Det behöver tydligt framgå för eleverna vilka bedömningssituationer som syftar till att utgöra väsentliga delar av betygsunderlaget. Det gäller oavsett om det är ett skriftligt prov, muntlig redovisning, laboration eller bedömning av praktiska moment.

Lärare bör undvika uttryck som att ”allt i klassrummet bedöms”, eftersom det riskerar att tolkas som att allt som görs kan tas till intäkt för att påvisa elevens brist på kunskaper. Med det sagt är lärarna inte förhindrade att använda information om elevernas kunskaper från andra sammanhang än formella bedömningssituationer vid betygssättningen. Det kan röra sig om att elever presterar mindre bra med avseende på vissa moment vid bedömningstillfället, medan eleven redan har visat att den behärskar dessa moment vid undervisningstillfällena. Det kan också röra sig om ämnestraditioner där bedömning behöver göras i själva undervisningssituationen, t.ex. i slöjd, idrott och hälsa eller några yrkesämnena. Det är en svår avvägning för lärare att göra, eftersom en del av betygets goda prognosvärde är allsidigheten i lärarens betygsunderlag. Betygsunderlaget ska vara rättvisande och tillförlitligt samtidigt som det ska ge alla

¹⁵ Prop. 2009/10:165, s. 667.

¹⁶ Kapitel 19.

¹⁷ Black m.fl. (2003); Wiliam (2000).

elever en rättvis chans att visa sina kunskaper. Det är heller inte rimligt för läraren att blunda för information om elevernas kunskaper. Kraven på rättssäkerhet och validitet i betygssättningen är hög och frågan kan inte på ett enkelt sätt regleras, utan lämnas till lärarens professionella omdöme.

16.4.4 Att särskilt beakta nationella prov

Förslag: Bestämmelsen om att lärare i ett ämne eller på en nivå i ett ämne som det ges ett nationellt prov i särskilt ska beakta elevens resultat på det nationella provet ska tas bort.

De nationella proven i årskurs 6 i grundskolan och årskurs 7 i specialskolan ska inte längre utgöra ett stöd för lärares betygssättning.

Bedömning: De nationella proven i årskurs 6 i grundskolan och årskurs 7 i specialskolan bör göras om till prov för att stödja bedömning av elevers utvecklingsbehov inom ämnet.

Bestämmelsen om att resultaten från de nationella proven särskilt ska beaktas av lärarna vid betygssättningen tas bort i samband med att meritvärdeskalibreringsmodellen införs. Det innebär att resultatet på de nationella proven inte längre kommer att kunna användas av lärarna vid betygssättningen och de nationella slutproven får en annan roll än dagens nationella prov.

Inte heller i årskurs 6 i grundskolan och 7 i specialskolan har likvärdighet i betyg uppnåtts till följd av lärares beaktande av nationella provresultat. Det kan anses mindre viktigt att betygen i mellanstadiet är nationellt jämförbara, eftersom de inte används för urval. Vi bedömer att ett rimligt syfte för proven i mellanstadiet är att utvärdera i vilken utsträckning elevernas utvecklade kunskaper inom ämnets innehåll, så att den fortsatta undervisningen kan utformas utifrån elevernas behov. Ett sådant syfte är mer förenligt med att betygen snarare fungerar som återkoppling till eleven och skolan om elevens kunskaper i ämnet, än som ett stöd för nationellt likvärdiga betyg. Därför är det rimligt att ta bort bestämmelsen även för dessa årskurser och att förändra proven i årskurs 6 i grundskolan och 7 i specialskolan så att de primärt syftar till att kartlägga vilka ämnes-

kunskaper eleverna har. Proven bör, åtminstone till övervägande del, utformas för att kunna automaträttas. De bör också genomföras tidigt på höstterminen så att skolan kan använda resultaten för att utforma undervisningen utifrån elevernas identifierade styrkor och utvecklingsbehov. En jämförelse kan göras med Danmark och Norge vars nationella prov (till skillnad mot dessa länders examensprov) har denna funktion i grundskolan. Liknande prov finns även i de lägre årskurserna i andra europeiska länder såväl som i bl.a. Hongkong och Singapore.

Automat rättning innebär minskad administration för lärare eftersom proven inte behöver bedömas eller rättas manuellt. Det innebär att provens syfte för årskurs 6 närmar sig syftet för proven i årskurs 3 snarare än årskurs 9.

16.4.5 Yrkesprov

Bedömning: Yrkesprov bör införas för att säkerställa kvaliteten i gymnasial yrkesutbildning så att elever efter genomgången yrkesutbildning har erforderlig kompetens för det tänkta yrkesområdet och därigenom blir anställningsbara.

Meritvärdena, som blir mer likvärdiga genom våra förslag, bygger i både gymnasieskolan och komvux på nationella slutprov i framför allt de gymnasiegemensamma ämnena. Detta gör att ett meritvärde inte nödvändigtvis säger något om en yrkeselevs yrkesskicklighet eller anställningsbarhet. Studerande på yrkesprogram kan dessutom välja bort grundläggande behörighet och avstå från att genomföra de nationella slutproven. För att åstadkomma likvärdighet i bedömningen av elevers yrkeskunskaper krävs således andra verktyg.

Vi bedömer, enligt de resonemang som förts i betänkandet *Fler vägar till arbetslivet*, att ett externt bedömt yrkesprov bör införas som ett sätt att säkerställa kvaliteten i den gymnasiala yrkesutbildningen. Efter genomgången yrkesutbildning kan eleven avlägga ett yrkesprov som med fördel kan innehålla såväl praktiska som teoretiska inslag. Ett godkänt yrkesprov bör innebära att eleven har den

kompetens som krävs för yrkesutövning inom ett visst yrkesområde och därmed har formella meriter för att vara anställningsbar.¹⁸

¹⁸ SOU 2024:74, kapitel 10.

17 Förslag på ändringar i det nationella provsystemet

Dagens nationella prov är produkter av skiftande syften under de senaste decennierna. De är därför inte optimala för den kalibrering som vi föreslår. I kapitel 5 förklarade vi varför det är olämpligt att konstruera prov, i synnerhet *high stakes*-prov, för multipla syften.

I detta kapitel lämnas förslag på hur de nationella slutproven behöver utformas för att fungera i meritvärdeskalibreringsmodellen och som slutprov i kommunal vuxenutbildning (komvux). Vi redovisar också förslag på vilka nya prov som behövs samt vilka befintliga nationella prov som kan utgå samt beskriver nödvändiga åtgärder för nationella slutprov enligt vårt alternativa förslag till betygssystem för grundskolan. Därefter följer en redovisning om hantering av oegentligheter och fusk vid provgenomförandet samt en hur bedömning av proven i framtiden skulle kunna förenklas genom AI. Slutligen beskrivs andra förslag som har utretts.

17.1 Förslag om nationella prov och nationella slutprov

I detta avsnitt beskrivs åtgärder som vi bedömer är nödvändiga för att de nationella slutprovresultaten ska fungera som ett säkert kalibreringsverktyg i meritvärdeskalibreringsmodellen för grundskolan, specialskolan och gymnasieskolan samt för meritvärdering genom nationella slutprov i kommunal vuxenutbildning (komvux) på gymnasial nivå.¹

¹ Förslagen bygger på rekommendationer som Cambridge University Press and Assessment på uppdrag av utredningen har lämnat; se bilaga 5.

Förslag: Ett nytt nationellt slutprovsystem ska införas i grundskolans årskurs 9, specialskolans årskurs 10, gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå.

De nationella slutprovets syfte ska vara att kalibrera betygsvärden samt ge oberoende information om elevers kunskapsnivå som kan utgöra en komponent i enskilda elevers meritvärden.

De nationella slutproven behöver vara ändamålsenliga för de förslag som vi lämnar. För att undvika att det nya syftet tolkas utifrån tidigare syften bör syftet omdefinieras till hur de nationella slutproven är avsedda att användas. Proven ska ge ett så mätsäkert värde som möjligt på elevens genomsnittliga kunskapsnivå. Detta värde används för att kalibrera elevernas genomsnittliga betygsvärde till en nationellt jämförbar nivå för genomsnittliga slutbetyg från grund- respektive gymnasieskolan. De utgör även en oberoende komponent i elevens meritvärde. Hur stor del komponenten utgör beror på om eleven endast fått betyg från grund- respektive gymnasieskolan (30 % vikt) eller om meritvärdet delvis eller helt och hållet består av betyg från komvux (upp till 100 % vikt).

17.1.1 Ansvar och organisation för nationella slutprov

Förslag: Statens skolverk ska ansvara för en enhetlig utveckling av samtliga nationella slutprov. Detta inkluderar formulering, konstruktion och sammansättning av uppgifter till respektive prov. Dessutom ska Statens skolverk ansvara för enhetlig standardisering och efterföljande analys.

Statens skolverk ska även föreskriva om hantering och genomförande av nationella slutprov.

Regeringen eller den myndighet regeringen bestämmer ska få meddela föreskrifter om skyldighet att delta i nationella slutprov.

Enligt myndighetens instruktion ska Skolverket ”ansvara för och kontinuerligt utveckla nationella prov samt analysera resultaten av proven”.² Denna skrivning föreslås utvidgas till att även omfatta de förslag och bedömningar som vi lägger fram i detta betänkande

² 5 § förordningen (2015:1047) med instruktion för Statens skolverk.

rörande nationella slutprov. Även bemyndigandet i 29 kap. 28 § skollagen föreslås ändras till att även omfatta en rätt för regeringen eller den myndighet regeringen bestämmer att meddela föreskrifter om nationella slutprov. Skillnaden mot dagens instruktion ligger i att Skolverket i praktiken tar ansvar för att samtliga prov utvecklas, standardiseras och analyseras på ett enhetligt sätt. Olika prov kan inte längre tas fram eller kvalitetssäkras på olika sätt av olika underleverantörer. När de nationella slutproven ges ett annat syfte än de tidigare nationella proven behöver Skolverket besluta hur de nya proven ska utformas för att fylla syftet. Vår bedömning är att det, ur ett validitetsperspektiv, inte är lämpligt att modifiera nuvarande nationella prov som utvecklats för andra syften.

I meritvärdeskalibreringen ska provresultaten från olika prov aggregeras och användas samlat som kalibreringsverktyg. Proven behöver därför vara enhetliga och jämförbara med varandra samt ha en stabil svårighetsgrad mellan olika provutgåvor.

När Skolverket fick det ursprungliga uppdraget att ta fram nationella prov för grund- och gymnasieskolan³ valde myndigheten att lägga ut uppgiften på olika lärosäten.⁴ Tanken var att utnyttja den ämnesdidaktiska kompetens som finns hos lärosätena. Det ledde till att utformningen av proven kom att variera beroende på vilket lärosäte som utvecklade respektive prov. Exempelvis tillämpades olika principer för bedömning och sammanräkning. I ett provsystem där lärare själva avgör hur de ska använda provresultaten kan lärare hantera skillnader mellan de olika provens uppbyggnad från fall till fall. I ett system där kalibreringen är standardiserad behöver däremot provens upplägg vara enhetligt och jämförbart. Om Skolverket ska ha ett reellt ansvar för konstruktion och analys av nationella slutprov är det därför olämpligt att delegera denna arbetsuppgift till tredje part på det sätt som sker i dag.

Lärosäten gavs redan från början en hög grad av autonomi i provutvecklingen. Vi noterar att det under lång tid har varit samma lärosäten som konstruerat de olika proven. De har utvecklat en expertis inom området och Skolverket har förlängt överenskommelser med samma provleverantörer utan att undersöka alternativa leverantörer. Proven har över tid utvecklats för att fylla flera olika syften. Lärosätena har i konstruktionen fortsatt att tillgodose

³ Komvux var inledningsvis inte någon uttalad målgrupp för de nationella proven.

⁴ Skolverket (2017a).

gamla syften, t.ex. att stödja tolkning av kurs- och ämnesplaner, även efter att dessa syften avskaffats. Lärosätena har utvecklat etablerade modeller för provkonstruktion enligt dessa syften, vilka de önskat behålla. Kontinuiteten har medfört fördelen att gamla och nya provutgåvor varit mer jämförbara och bekanta för lärarna, men restriktiviteten i att förändra proven har också utgjort ett hinder för att optimera proven när syftena ändrats.⁵

I det nya provsystemet behöver proven i stället sättas samman och hanteras av Skolverket på ett enhetligt sätt som är optimerat för provens syfte. Myndigheten behöver också använda enhetliga metoder för att stabilisera provens svårighetsgrad över tid. Skolverket kan behöva använda sig av konsulter och underleverantörer, såsom enskilda experter verksamma vid lärosäten, för olika arbetsuppgifter.

17.1.2 Justera ramverk och informera om det nya syftet

Förslag: Statens skolverk ska ges i uppgift att justera systemramverket för de nationella proven så att de även fungerar i enlighet med det nya syftet som de nationella slutproven får. Myndigheten ska informera om det nya syftet för relevanta målgrupper. Det gäller såväl information till rektor, lärare och elever som till samarbetspartner inom provkonstruktion.

I meritvärdeskalibreringsmodellen bedömer inte elevernas lärare hur eleverna besvarat uppgifterna i proven och de ska inte beakta resultaten i betygssättningen. I stället kalibrerar resultaten från central rättning betygsvärden automatiskt. Proven ska därför inte längre konstrueras för att tillmötesgå önskemål om t.ex. konkretisering av styrdokument, kartläggning av elevers kunskaper eller analys av måluppfyllelse.⁶ I stället ska de optimeras för det nya syftet. Det innebär att proven ska ge en mätning av elevernas kunskapsnivå, oberoende av lärares betygssättning. Det ska bli ett mät-

⁵ Kapitel 5.

⁶ Se ovan. Trots att dessa aspekter inte längre är en del av syftet med proven tillgodoses de i konstruktionen.

säkert provresultat för kalibrering samt fungera som oberoende mätning av elevens kunskapsnivå.⁷

Skolverket har tagit fram ett systemramverk för konstruktion av nationella prov och myndigheten har som beställare ställt större krav på enhetlighet i lärosätenas leveranser. Systemramverket ger emellertid inte specifik vägledning om hur proven ska se ut eller vilka metoder som ska användas. Det ställer bara krav på att de val som gjorts ska motiveras av lärosätet i respektive provs ramverk. Nuvarande systemramverk medger därmed att proven i de olika ämnena fortsatt kan skilja sig åt och lärosäten kan fortsatt konstruera proven på så skilda sätt att jämförbara analyser av provens kvalitet inte är möjliga. Systemramverket för de nationella proven måste därför ses över och tydliggöras samt utformas så att det även är tillämpligt för de nationella slutproven.

Vi bedömer vidare att det finns ett behov att se över kommunikation och implementering av de nationella slutprovets syfte. Som beskrivits i kapitel 5 står ofta tidigare formulerade syften i konflikt med varandra eftersom de ställer olika krav på provkonstruktion och äldre syften har påverkat tolkningen av nya syften. Därför har Skolverket och provkonstruerande lärosäten behövt kompromissa mellan syften vid utformning av proven. Proven har också kritiserats för att förbli oförändrade trots att syftet har ändrats.⁸

Huvudmän, skolor och lärare kan ha förväntningar på att använda nationella slutprov i årskurs 9 i grundskolan eller 10 i specialskolan, gymnasieskolan och komvux på gymnasial nivå för att kartlägga vilka delar av betygsriterierna i relation till det centrala innehållet som eleven uppfyllt eller för att utveckla bedömarkompetens genom konkretisering av prestationer på olika nivåer. Proven kommer inte längre att tillgodose dessa önskemål och det är därmed viktigt att detta tydliggörs och kommuniceras till huvudmän, rektorer och lärare.

⁷ Resonemanget är tillämpligt beträffande meritvärdering genom nationella slutprov i komvux på gymnasial nivå.

⁸ Winerö (2024).

17.1.3 Poäng för varje provutgåva ska skalas om efter provens genomförande

Förslag: Statens skolverk ska ges i uppgift att tillämpa kvantitativa metoder för ekvivalering efter det att proven är genomförda och bedömda.

Vi föreslår att poängen för proven, även i fortsättningen, ska omvandlas till en skala som är jämförbar med betygsskalan. Det blir då enklaste att jämföra skillnaden mellan betygsvärden och de genomsnittliga provresultaten. Alternativet är att transformera om betygen till de skalade provpoängen eller transformera både betyg och provpoäng till en tredje skala.

För de olika stegen 1–10 måste provskalan omvandlas. Provresultaten behöver inte begränsas till betygens heltalsvärden utan kan med fördel presenteras med två decimalers noggrannhet och när de återförs ämnesvis med en decimal. Ett resultat på 64 av 100 provpoäng kan därmed skalas om till t.ex. 7,32. Man undviker därmed att ange poängintervall där t.ex. 59–67 ger provbetyget 7. Därmed hamnar inte elever precis på gränsen för olika betygssteg. För prov och provdelar som består av många uppgifter sätts i dag de poänggränser som krävs för de olika provbetygen innan proven genomförs genom kvalitativa skattningar utifrån tolkningar av betygskriterier, t.ex. modifierade Angoff-metoder.⁹ Dessa metoder bedöms inte fungera tillfredställande. I enlighet med Cambridge University Press and Assessments rekommendationer bedömer vi därför att de nuvarande kvalitativa kravgränssättningsmetoderna på förhand bör ersättas med kvantitativa ekvivaleringsmetoder som tillämpas efter att proven är bedömda.¹⁰

För provdelar som huvudsakligen mäter muntlig och skriftlig framställning (muntliga provdelar och uppsatsskrivning) sätts i dag krav, innan proven genomförts, genom exempel på elevprestationer

⁹ Cizek & Bunch (2007).

¹⁰ Cambridge University Press and Assessment genomförde sin genomlysning av provsystemet och utformade sina rekommendationer i ett tidigt skede av utredningsarbetet, vilket innebär att de är avpassade för ett förslag där lärarna ska ta del av provresultatet och själva kalibrera betygen. Utredningen frångår den rekommendation som Cambridge University Press and Assessment ger, eftersom årsvis standardisering är bättre lämpat i relation till hur de nationella slutproven ska användas i en meritvärdeskalibreringsmodell eller meritvärdering genom nationella slutprov i komvux på gymnasial nivå.

på olika nivåer, s.k. benchmarkexempel.¹¹ Poängen från de olika provdelarna läggs sedan samman och omvandlas till provresultat utifrån en kravgräns som är densamma över tid. Om vi granskar variationen mellan medelbetyg för dessa prov ser det inte ut som om svårighetsgraden varierar särskilt mycket mellan provutgåvor.¹² Denna metod verkar därmed fungera väl för delprov som behandlar skriftlig framställning och är inte i behov av förändring.¹³ Det är dock rimligt att Skolverket beslutar vilka krav på reliabilitet (bedömaröverensstämmelse) som ska gälla när öppna svarsformat används för uppgifter och hur dessa ska uppfyllas i central rättning.

Proven ska ha poängskalor som bibehåller, och undviker att reducera, mängden information

Bedömning: De nationella slutproven ska använda poängskalor som bibehåller mängden information och inte kopplas till betygsnivåer förrän resultatet har räknats samman till ett samlat nationellt provresultat.

De poängskalor som används i proven bör inte kunna förväxlas med betygsskalan förrän det samlade provresultatet har beräknats och skalats genom årsvis standardisering. Prestationer på enskilda uppgifter eller delar av prov betygssätts inte och resultaten bör inte presenteras på ett sätt som inbjuder till en sådan tolkning. Det samlade nationella slutprovresultatet bör anta kontinuerliga värden där en omfattande skala utnyttjas. Vi rekommenderar att ha en ännu mer nyanserad skala än betygsskalan, t.ex. 1–100. Det finns inga behov av att markera en elevs resultat på ett slutprov i ett visst ämne som godkänt eller icke-godkänt eftersom proven är konstruerade för kalibrering, inte för kartläggning av uppnådda kri-

¹¹ Vi föreslår dock att muntliga delprov inte ska ingå i de nya slutproven.

¹² Kapitel 5.

¹³ Provdelar som prövar muntlig och skriftlig framställning varierar troligtvis inte mycket i svårighetsgrad mellan provutgåvor och bedömningsanvisningarna förändras inte heller märkbart mellan utgåvor. Det finns dock en osäkerhet i resultatet som beror på brister i samstämmighet mellan bedömare. Denna osäkerhet behöver emellertid inte variera mellan provutgåvor.

terier. På så sätt kan betydligt mer information från proven användas och effekten av avrundningsfel minskas.¹⁴

Skalning av provresultat ska ske genom årsvis standardisering

Förslag: Statens skolverk ska ges i uppgift att ekvivalera de prov eller provdelar som innehåller flera korta uppgifter (matematik, NO, SO, engelska hör- och läsförståelse samt svenska och svenska som andraspråk läsförståelse) på ett enhetligt sätt genom årsvis standardisering.

Bedömning: Samtliga delprov som ska ekvivaleras tillsammans, genomförs på samma dag och starttid i hela landet.

Vi föreslår en modell som bygger på premissen att lärares relativa ranking av elevernas kunskaper i undervisningsgruppen är korrekt, men kan bygga på lägre eller högre ställda krav relativt krav lärare på andra skolor ställer för olika betygssteg. Vi kan därför använda oss av en relativ skalning av provresultaten med på förhand angivna standarder för provens medelvärde och spridning som bibehålls mellan olika års provtagare. Vilka standarder som ska gälla behöver bestämmas utifrån förväntat utfall. Förväntat utfall kan fastställas utifrån de första proven eller ett nationellt medelvärde och spridning av lärarsatta betyg.¹⁵

Eftersom vi behöver frångå sekretessbelagda prov efter återrapportering, föreslår vi en ekvivaleringsmetod som gör resultaten från provutgåvor med olika innehåll, jämförbara utan att använda ankringsuppgifter. Central rättning sker efter skolavslutningen och elevens lärare kan därför inte följa upp elevens resultat på provet med eleven på ett sätt som begränsar spridning av innehållet. Elevens provresultat föreslås i stället återföras direkt till eleven så som är fallet i många andra länder. När uppgifter och prestationer återförts till eleven kan provutgåvans innehåll inte längre anses hemlig

¹⁴ I dag kan en elevs provpoäng ligga väldigt nära gränsen för E eller långt ifrån, men det framgår inte när eleven bara får provresultatet E eller F. En elevs provpoäng som ligger strax över gränsen för E eller strax under gränsen för D kan vidare med mindre säkerhet sägas ha provresultatet E än provpoäng som ligger mitt emellan kravgränserna.

¹⁵ I våra exempel har ett medelvärde på 6 och en standardavvikelse på 1,5 använts för standardisering på en skala 1–10.

och uppgifter kan därmed inte återanvändas i kommande provutgåvor.

Under de relativa betygens tid standardiserades provresultaten genom att andelen elever inom varje betygssteg bestämdes på förhand. När elevernas resultat hade rapporterats in kunde man fastställa hur många poäng som krävdes för respektive betygssteg. Metoden var relativt enkel och passade väl i ett betygssystem som gick ut på att rangordna elevernas kunskaper. Provutgåvor behövde i ett sådant system inte vara jämförbara och det gjorde inget att provets innehåll spreds efter provets genomförande. Det innebar också att det var svårt att förutsäga vad som skulle komma på proven och riskerna för fusk eller styrning av undervisningen var lägre. En väsentlig skillnad mellan vårt förslag och standardiseringen på de relativa betygens tid är att spridningen bygger på standardavvikelse i stället för en tanke om en fördelning av olika andelar på varje betygssteg. Spridningen kan bibehållas fast andelen elever som får ett provresultat under fyra varierar något från år till år.

Exempel på modell för årsvis standardisering

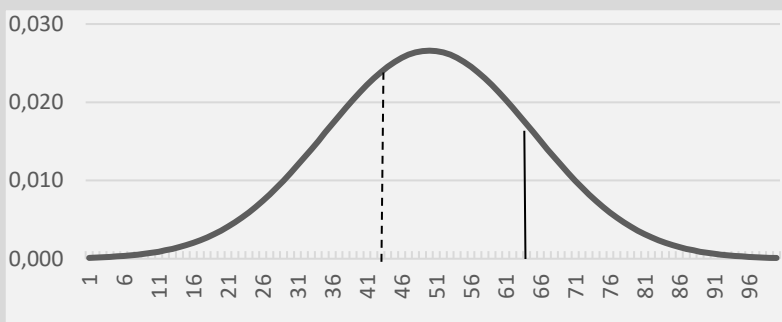
En elev får ett antal poäng från uppgifterna i en utgåva av provet. Det maximala antalet poäng kan skilja sig från tidigare provutgåvor. Svårighetsgraden varierar även något från tidigare provutgåvor. Elevens resultat måste dock bli jämförbart med tidigare elevers poäng och måste därför skalas om, det vill säga ekvivaleras. För varje elevs resultat beräknas poängen om $\left(\frac{X_i - \bar{X}}{\sigma}\right) \cdot S + m$, där X_i är elevens individuella provpoäng, \bar{X} är nationell medelpoäng på provutgåvan, σ = standardavvikelsen, S är önskad spridning mätt som standardavvikelse (t.ex. 15 på en 1–100 skala), m är det ideala medelresultatet (t.ex. 60 i en 1–100 skala).

Provresultatet omvandlas sedan till ett provresultat enligt betygsskalan (1–10 med två decimaler). För att elevernas resultat ska hamna på samma skala görs samma beräkning i varje ämne.

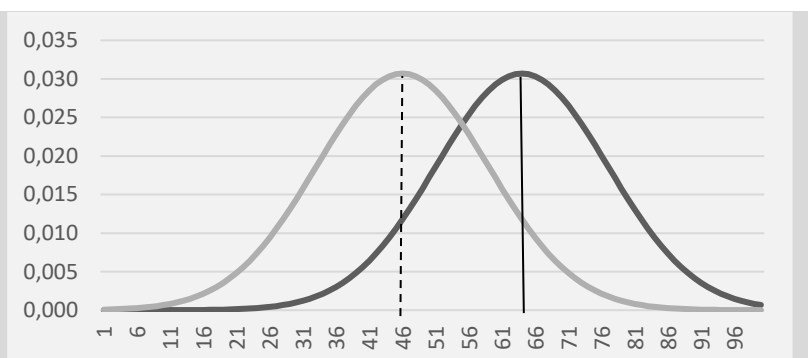
Särskild kravgränssättning i matematik i gymnasieskolan och komvux på gymnasial nivå

En majoritet av eleverna som studerar matematik på gymnasial nivå föreslås skriva både ett grundläggande prov och ett avancerat prov i matematik. Då uppstår en unik möjlighet för skalning i dessa prov. Man kan nämligen jämföra hur elever som läst olika mycket matematik fördelar sig på det grundläggande provet och använda detta medelvärde som ett på förhand definierat medelvärde på det avancerade provet. På så sätt riskerar inte eleverna att förlora på att genomföra ett mer avancerat matematikprov.

Exempel: Vi noterar ett medelvärde på 50 poäng av 100 för samtliga elever på det grundläggande provet. De elever som har läst matematik på nivå 2a och b (t.ex. samhällsvetenskapliga programmet) får i genomsnitt 46 poäng, och de som har läst matematik på nivå 3b, c eller högre (t.ex. naturvetenskapliga programmet) får 64 poäng i genomsnitt.



Därför sätts standarden för respektive avancerat matematikprov så att medelvärdet blir det samma för respektive grupp, d.v.s. 46 för avancerat 1 respektive 64 för avancerat 2.



Det grundläggande och avancerade provet i matematik har därmed jämförts och vi kan beräkna ett medelvärde för de båda proven i matematik för varje elev utan att eleven förlorar på att ha genomfört olika avancerade prov. Detta är en förbättring jämfört med dagens system där en elev förlorar på att genomföra nationella slutprov i matematik 4 eftersom det generellt anses svårare än provet i matematik 1 (i betydelsen att eleven troligtvis fått ett bättre resultat på matematik 1- än på matematik 4-provet).

Problem med kravgränssättning genom årsvis standardisering när elev missar delprov

Skalningen kräver att eleverna har genomfört samma delprov i samma provutgåva. Om en elev har kombinerat ett delprov i en provutgåva och ett delprov i en annan provutgåva har eleven i praktiken genomfört en tredje provutgåva. I proven i engelska, svenska och svenska som andraspråk standardiseras poängskalorna i varje delprov för sig och de blir därmed jämförbara. Det skulle därför vara möjligt att kombinera olika utgåvor av delprov och räkna ihop poängen till ett provresultat. Det fungerar emellertid inte för proven i matematik, NO- eller SO-ämnen där provdelarna ska skalas tillsammans. I dessa ämnen är det därför nödvändigt att samtliga provdelar genomförs samma dag. Om eleven skulle avvika under dagen eller dyka upp för sent, måste eleven i så fall göra om hela provet vid uppsamlingstillfället.

Att genomföra hela slutprovet i ett ämne på samma dag är genomgående regel internationellt och i t.ex. våra nordiska grannländer är det inte ovanligt med 4–6 timmar långa prov i vissa ämnen för studentexamen. Det medför dock att antalet uppgifter behöver begränsas och att eleven får färre möjligheter att visa vad hon eller han kan och resultatet får därmed sämre reliabilitet. En annan källa till minskad reliabilitet är att elever kan bli trötta av långa provtider och därmed inte orkar visa vad de kan. I vår modell är det mindre problematiskt eftersom det är provresultaten för samtliga prov som räknas. Att något prov gick lite sämre än förväntat kan därmed kompenseras av att ett annat prov gick lite bättre än förväntat.

Hantering av trendvisa kunskapsförändringar med årsvis standardisering

Årsvis standardisering innebär att ett visst medelvärde och en viss spridning av resultat mellan eleverna i populationen bestäms. Om detta beslut inte följs upp över tid finns det risk att förbättringar eller försämringar mellan populationens kunskaper över tid inte märks i resultaten. Det gäller i synnerhet proven i svenska som andraspråk där resultaten är beroende av demografiska förändringar samt provutgåvor som endast genomförs inom komvux där provpopulationen inte är lika stabil som i gymnasieskolan. Andelen elever med t.ex. meritvärdet 6 blir då relativt oförändrat trots att elevernas kunskaper i ett visst ämne förbättras.

För att kunna hantera nationella utbildningssatsningar eller att kunskapsnivån försämras i landet behöver standardiseringen justeras. Proven i sig kan inte användas för att notera förändringar i kunskaper eftersom utgåvor kan vara olika svåra. Detta måste uppmärksammas med andra tester med ankring mellan testutgåvor. Exempel på sådana trendmättningsverktyg är internationella studier som PIRLS, PISA och TIMSS. För ämnen som saknar trendverktyg får man förlita sig på studier av lärares nationella betygssättning. Problemet med lärares betygssättning är främst att de inte är jämförbara mellan lärare och skolor, men även att det kan uppstå betygsinflation över tid. Det kan därför vara intressant att studera hur medelbetyg och spridning förändras i riket. Vi bedömer därför att det även bör införas prov för trendmätning, vilket utvecklas i kapitel 18. Vi lämnar till Skolverket att utveckla metoder för att

hantera ekvivalering mellan provutgåvor när de vanliga metoderna för årsvis standardisering blir otillräckliga.

17.1.4 Utprovning av uppgifter i nationella slutprov

Bedömning: Utprovning av uppgifter för kommande prov bör inkluderas i de nationella slutproven. Omfattningen av utprovningssuppgifter ska inte vara mer långtgående än vad som krävs för syftet. Ett riktmärke bör vara att varje elev som genomför nationella slutprov i årskurs 9 i grundskolan genomför någon utprovningssuppgift i något av sina fem prov. Omfattningen av utprovningssuppgifter bör heller inte vara större än så i övriga skolformer.

De lärosäten som konstruerar de nationella proven vittnar om att det i dag är svårt att få skolor att ställa upp på att pröva uppgifter för kommande provutgåvor. Elever tenderar dessutom att inte prestera som de skulle ha gjort vid ett faktiskt *high stakes*-prov tillfälle.¹⁶ Att delta i utprovningar tar tid och resurser och lärare och elever får inte nödvändigtvis något ut av att pröva uppgifterna, annat än övning. Konsekvensen blir att uppgifternas egenskaper (svårighetsgrad, diskriminering m.m.) inte är så välstuderade vid provsammansättningen som vore önskvärt.

Vi bedömer därför att elever generellt bör få svara på några utprovningssuppgifter i sina nationella slutprov. Syftet är att upprätthålla ett stabilt provsystem över tid, vilket ytterst bidrar till att garantera meritvärdenas jämförbarhet mellan olika årskohorter. Att pröva ut uppgifter i ordinarie prov är vanligt internationellt samt i högskoleprovet.¹⁷ Olika elever tilldelas olika utprovningssuppgifter. Vilka uppgifter som är utprovningssuppgifter är inte känt för eleverna. Utprovningssuppgifterna räknas inte in i elevernas resultat. Det bör inte vara nödvändigt att samtliga elever besvarar utprovningssuppgifter i samtliga slutprov för att få tillräckligt med data. Speciella utgåvor innehållande utprovningssuppgifter i olika ämnen skulle kunna fördelas mellan olika skolenheter. Genom att sprida ut utprovningssuppgifter på olika skolor behöver varje elev bara

¹⁶ Knekta (2017).

¹⁷ Davis-Becker & Muckle (2017).

besvara en större eller ett fåtal mindre uppgifter beroende på hur lång tid det förväntas ta. Omfattande uppgifter som uppsatsskrivning går inte att pröva ut på detta sätt.

En fördel med obligatorisk utprövning är att det ger robusta data om uppgifternas egenskaper. Man kan även använda elevernas provresultat som ett reliabelt mått på elevernas kunskapsnivå. I dag får provkonstruktörerna ofta förlita sig på lärares preliminära termins- eller kursbetyg, vilka inte är likvärdiga eftersom olika lärare ställer olika krav för betygen.

En nackdel är att provtiden troligtvis behöver förlängas för att eleverna ska hinna med fler uppgifter. Om antalet ordinarie uppgifter i stället skulle minska för att ge utrymme för utprövningsuppgifterna minskar eleverna möjligheter att visa vad de kan och därmed provets reliabilitet. Det finns också en risk att elever, trots väl tilltagen provtid, prioriterar utprövningsuppgifter på bekostnad av de uppgifter som räknas med i elevens resultat. Denna risk och konsekvenserna av den bör analyseras noga av Skolverket i samband med provsammansättningen. Det är teoretiskt möjligt att en elev som genomför ett nationellt slutprov i gymnasieskolan får ett resultat under 4,0 på grund av prioriteringen av utprövningsuppgiften. Det vore oetiskt om eleven riskerar att bli obehörig till högskolestudier på grund av en utprövningsuppgift. I sådana gränsfall bör elevens tid på utprövningsuppgiften i förhållande till andra uppgifter i delprovet analyseras med möjlighet att justera upp elevens provresultat manuellt i meritvärdesdatabasen. Antalet granskningsfall borde bli minimalt, dels på grund av att endast ett av elevens prov innehåller en utprövningsuppgift, dels på grund av att det endast är resultat som hamnat någon decimal under 4 som behöver granskas.

Slutligen finns det en viss ökad risk för otillåten spridning när antalet elever som provar ut en uppgift ökar. Eleverna vet visserligen inte vilka uppgifter som var utprövningsuppgifter förrän de diskuterat uppgifterna med varandra efter provgenomförandet eller efter att de har fått tillbaka provet och ser att en specifik uppgift de besvarade inte längre finns med. Eleverna kan därför bara sprida vad de minns från uppgiften.

Ett alternativ är att skolor tilldelas utprövningsprov vid ett separat tillfälle som sedan kopplas till elevens provresultat. Eleverna är då medvetna om att provet endast är ett övningsprov, vilket kan på-

verka såväl deras ansträngning som deras villighet att sprida uppgifterna till yngre elever som kan tänkas få uppgifterna i kommande provutgåvor. Eleverna är dock redan i dag ofta medvetna om att det är utprovning av framtida provuppgifter när de deltar i utprovningar.

17.1.5 Central rättning ska införas för samtliga nationella slutprov

Förslag: Statens skolverk ska ansvara för att samtliga nationella slutprov bedöms centralt.

En förutsättning för att precisa skalningsmetoder ska få effekt är att bedömaröverensstämmelsen är hög och att skolornas påverkan på elevernas provresultat, genom generös eller sträng poängsättning av elevernas prestationer, är låg. Lärare, skolor och huvudmän kan alltså inte längre tillåtas bedöma sina egna elevers prestationer. De prestationer som inte kan automaträttas behöver därför bedömas av centralt rekryterade bedömare.¹⁸

Vid central rättning är förutsättningarna större för att åstadkomma reliabel bedömning. Central rättning är dock inte automatiskt mer reliabel eftersom de centrala bedömarna kan brista i samstämmighet. Det finns dock en rad metoder för att öka bedömaröverensstämmelsen mellan de centrala bedömarna. Bedömarträning, sambedömning, handledning och övervakning av mer erfarna bedömare samt medbedömning och kontrolluppgifter är exempel på sådana åtgärder.

När provresultaten inte ska användas av lärare i betygssättningen, behöver den centrala rättningen inte vara färdigställd vid betygssättningen. Central rättning bedöms därför kunna ske i huvudsak efter grundskolans, specialskolans och gymnasieskolans skol- respektive vårterminsavslutning. Även inom komvux bedöms proven centralt i maj-juni, respektive december månad.

¹⁸ Centrala bedömare kan ställa olika höga krav (jfr Skolverket 2024c), men då olika centrala bedömare bedömt olika uppgifter i elevens prov jämnar detta sannolikt ut sig i elevens provbetyg.

17.1.6 Nationella slutprov ska konstrueras för att automaträttas och bedömas centralt

Bedömning: De nationella slutproven ska bara bestå av delar som kan rättas automatiskt eller bedömas av centrala bedömare.

Som vi nämnt ovan kan inte delar av prov bedömas lokalt på en skola eftersom skillnader mellan lärares krav på betygsnivåer riskerar att återspeglas i deras tolkning av bedömningsanvisningar, vilket leder till att den kalibrerande effekten minskar. Det innebär att proven endast kan bestå av uppgifter där prestationer kan bedömas av en dator eller av centralt organiserade och tränade bedömare. Därför kan endast elevprestationer som kan lagras i en central databas, som en digital provplattform, ingå i proven.¹⁹ Vi delar Skolverkets bedömning att det inte är kostnadseffektivt att provdelar som prövar muntlig framställning eller praktiska moment bedöms av centralt utsedda censorer.²⁰ Det är svårt att, ens med träning, åstadkomma hög reliabilitet i bedömning av performansuppgifter.²¹ Det är därför stor risk att utfallet av den externa bedömningen av muntlig framställning eller praktiska moment blir beroende av om eleven får en sträng eller generös censor. Reliabiliteten hos provresultatet sänks därmed på grund av det moment som inte upprätthåller samma mätsäkerhet som övriga delar av provet.

Poängen från muntliga provdelar utgör i dag 20–30 % av provets totala poäng beroende på prov. I meritvärdeskalibreringsmodellen är det inte nödvändigt att specifikt mäta elevernas muntliga kunskap och sådana moment behöver inte finnas med i slutproven.

Såväl lärare som elever som vi i utredningen har kommit i kontakt med vittnar om att det finns elever som kämpar med de skriftliga målen för ämnet men som kan kompensera för dessa brister genom muntligt deltagande. I ett provsystem där det är skriftliga kunskapsuttryck som bedöms riskerar dessa elever att få lägre provresultat och meritvärden än i dag. Det är en av anledningarna till att vi har bedömt att 70 % av meritvärdet bygger på lärarsatta betyg och en mindre del, 30 %, utgörs av elevens provresultat.

¹⁹ Om prestationer lämnats på papper behöver dessa alltså skannas och skickas in i databasen.

²⁰ Skolverket (2022c, 2024c).

²¹ Davis & Karunathilake (2005); Hazen (2020); Gardner & Giordano (2023).

Proven bör inte domineras av frisvarsuppgifter utan av flersvars- och kortsvarsuppgifter som kan läsas upp av provplattformen. Begränsningen av vad som går att pröva i proven kan även få konsekvenser för kurs- och ämnesplanerna.

17.1.7 Återkoppling från nationella slutprov

När samtliga elevers prestationer är färdigbedömda kan en elev komma åt sina resultat och även se hur prestationer blivit bedömda. Det innebär att provens innehåll släpps fritt. I figur 17.1 syns ett exempel på hur återkoppling skulle kunna se ut.

Figur 17.1 Exempel på hur återkoppling till elev i årskurs 9 skulle kunna se ut

Ämne	Betyg (lärare/skola)	Provresultat (NSP)
Svenska	6	6,4
Matematik	6	5,7
Engelska	7	8,1
Fysik	8	
Kemi	5	
Biologi	6	
<i>NO</i>	<i>6,33</i>	<i>7,1</i>
Historia	7	
Religion	9	
Geografi	8	
Samhällskunskap	6	
<i>SO</i>	<i>7,50</i>	<i>7,8</i>
Bild	9	
Slöjd	8	
Hemkunskap	8	
Musik	7	
Idrott och hälsa	8	
Teknik	6	
	Betygsvärde	Provresultat
Elev	7,13	7,02
Skola	6,82	6,22
Riket	7,41	6,00
	Kalibrerat betygsvärde	
Elev	6,53	
Skola	6,22	
Riket	6,00	
	Meritvärde	
Elev	6,67	
Skola	6,22	
Riket	6,00	

De lärare som vi i utredningen har varit i kontakt med har uttryckt önskemål om återkoppling för att kunna analysera och korrigera sin betygssättning. En skola vill inte bli känd för att dess betygsvärden korrigeras ned. Tanken är inte att lärare ska använda återkopplingen för att, i efterhand, hitta förklaringar till enskilda elevers avvikelser. De behöver därför inte ha tillgång till individuella resultat. Det är dock bra om lärare analyserar systematiska avvikelser. De behöver få se aggregerade resultat ämnesvis. Rektor och matematiklärarna kan t.ex. behöva veta att det är just skillnaden mellan betygen i matematik och provresultaten i matematik som utgör den största kalibreringen på just den skolan. Matematiklärarna behöver höja eller sänka sina krav om skolan ska minska skillnaden mellan det lärarsatta och kalibrerade genomsnittsbetyget.

Rektor kan även ha nytta av att analysera provresultaten i relation till ämnen utan prov. Det kan t.ex. vara så att betygen på skolan ligger i linje med resultaten på de nationella slutproven i respektive ämne, men att skolans betygsvärde ändå kalibreras ned på grund av anmärkningsvärt höga betyg i idrott och hälsa. Rektor och idrottslärarna kan då resonera om det är befogat att eleverna i så stor omfattning får betydligt högre betyg i idrott än övriga ämnen. Proven släpps fria efter att all bedömning är genomförd och då kan lärarna även se vilka uppgifter eleverna fick besvara och hur bedömningsanvisningen såg ut.

17.1.8 Överklaga nationella slutprovresultat

Förslag: Det ska inte gå att överklaga bedömning av prestationer från central rättning av nationella slutprov.

I dag bedömer lärare själva hur de särskilt beaktar elevens nationella provresultat i betygssättningen. Om läraren bedömer att ett provbetyg är missvisande bör läraren samråda med en kollega hur resultatet ska beaktas.²² I meritvärdeskalibreringsmodellen får proven en indirekt påverkan på elevens meritvärde genom kalibrering och en direkt påverkan genom att elevens enskilda provresultat utgör en del av meritvärdet.

²² Skolverket (2022a).

Även vid kvalitetssäkrad central rättning förekommer det att bedömare avviker någon poäng från varandra i bedömningen av samma prestation. Olika prestationer i en elevs prov har bedömts av olika bedömare. Därför kommer strängt bedömda och generöst bedömda prestationer sannolikt bli jämnt fördelade i elevens prov. I våra nordiska grannländer, där det ofta bara är två censorer som bedömer samtliga prestationer i en elevs prov, kan man överklaga sina examensprovresultat. Det gäller främst bedömningen av mer omfattande uppgifter som uppsatser. Hanteringen av överklagandet varierar, men överlag bedömer först myndigheten som ansvarar för bedömningen om de båda censorernas bedömning kan anses vara rimlig. Om rimligheten kan ifrågasättas bedöms elevens prestation om av en expertbedömare utan kännedom om tidigare bedömning. Resultatet av ombedömningen gäller även om det blir lägre än det ursprungliga resultatet. Risken att få ett ännu sämre resultat från seniora censorer medför att få elever överklagar bedömningen. Även inom IB-systemet kan man begära ombedömning av prestationer i prov och examinationsuppgifter.

Vi har tittat på länder som använder olika betygsmoderingsmodeller, t.ex. Australien, och där man kan göra undantag från eller justera modereringen om ett provresultat skiljer sig avsevärt från det lärarsatta betyget. Sådana avvikelser kan systemet upptäcka automatiskt genom att göra jämförelser mellan flera olika lärarsatta betyg och provresultat. På så sätt kan det bedömas rimligt om ett enskilt provresultat är missvisande.

Det går varken att överklaga ett betyg satt av en lärare eller resultatet från högskoleprovet i Sverige i dag. Därför bedömer vi att det inte heller ska gå att överklaga bedömningen av ett nationellt slutprov.²³ Risken finns att överklagan med ombedömning blir omfattande i relation till de resurser som krävs för första omgångens centrala rättning. Systemet ska vara så säkert att inga fel uppstår. Om en elev mot förmodan upptäcker ett fel, t.ex. att bedömningsresultat saknas för en prestation, behöver Skolverket ha kapacitet att hantera sådana felanmälningar.

Det föreslås finnas möjlighet att göra om nationella slutprov.²⁴ En elev som är missnöjd med sitt provresultat kan, vid ett senare

²³ Det är inte möjligt att överklaga resultatet på ett högskoleprov. Man kan dock anmäla att rättningen av en uppgift är inkorrekt i betydelsen att något av de andra alternativen skulle kunna anses vara korrekt eller att det korrekta svaret inte är helt korrekt.

²⁴ Kapitel 14.

tillfälle, skriva ett nytt nationellt slutprov. Det nya resultatet ersätter då provresultatet i den del som utgörs av elevens individuella provresultat.

17.1.9 Antalet prov i grundskolan

Förslag: Antalet nationella slutprov i grundskolan ska vara det samma, fem stycken, som nuvarande antal nationella slutprov.

De tre proven i ämnena biologi, fysik och kemi bör ersättas med ett sammanfattande NO-prov och de fyra proven i ämnena geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap bör ersättas med ett sammanfattande SO-prov.

De tre befintliga proven i biologi, fysik och kemi respektive de fyra proven i geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap i årskurs 9 genomförs av en tredjedel vardera i varje årskohort. Ett roterande system gör det emellertid förutsägbart vilket provämne som kan förväntas komma. Det riskerar att påverka undervisningen mot fokus på kommande provämne på bekostnad av övriga ämnen. Svårighetsgraden mellan ämnen och provutgåvor kan variera och när det individuella provresultatet ges en bestämd vikt i elevens meritvärde är det rimligt att alla elever genomför samma prov. I ett system med årsvis standardisering går variationen i svårighetsgrad mellan proven emellertid att hantera.

Proven ska inte utgöra ett stöd för lärares betygssättning i ämnet och de behöver därför inte täcka hela innehållet i de tre NO- respektive fyra SO-ämnena.

Våra statistiska analyser visar att korrelationen mellan elevernas betyg i samtliga tre NO-ämnena och det provbetyg eleven har från det tilldelade NO-ämnet redan i dag är hög. På samma sätt är korrelationen mellan samtliga fyra SO-ämnena och provbetyget i det tilldelade SO-ämnet hög.²⁵ Provresultatet från det tilldelade NO- respektive SO-ämnet, ger alltså redan i dag ett gott mått på elevens kunskapsnivå inom hela ämnesblocket.

²⁵ Se avsnitt 10.2.2.

17.1.10 Nya prov i gymnasieskolan och komvux

Förslag: De nationella slutproven ska konstrueras som ämnessammanfattande prov i de gymnasiegemensamma ämnena engelska, historia, matematik, naturkunskap, samhällskunskap, svenska eller svenska som andraspråk samt biologi, fysik och kemi.

Bedömning: Om det finns ett behov av att säkra kompetensnivå för svenska eller svenska som andraspråk på lägre nivåer än den slutgiltiga nivå 3 är det lämpligt att ersätta det nationella provet med ett yrkesinriktat språkprov.

När elevens resultat från ett nationellt slutprov inte ska användas för att kalibrera betyg i enskilda ämnen finns ingen anledning att mäta elevernas kunskaper mot olika nivåer (tidigare kurser) i ämnet. Därför föreslås alla gymnasieprogram genomföra samma ämnessammanfattande prov som baseras på det gemensamma innehållet för programmen. Proven konstrueras så att eleverna förväntas klara av att svara på frågorna oavsett vilken nivå de avslutade studierna i ämnet på. Som vi beskrivit i kapitel 11, skulle det inte vara likvärdigt att kalibrera samma elevgrupp med olika ”svåra” utgåvor av proven beroende på elevens avslutningsnivå.

Eleverna genomför nationella slutprov i de gymnasiegemensamma ämnena engelska, historia, matematik, naturkunskap, samhällskunskap samt svenska eller svenska som andraspråk.²⁶ Det behöver dock finnas tre nationella slutprov i matematik. Ett grundläggande matematikprov genomförs av elever på alla program. De elever som läst matematik på nivå 2a, 2b (2c) eller högre genomför dessutom ett avancerat prov i matematik.²⁷ Det avancerade provet finns i två olika versioner; ett för dem som avslutar studierna på matematik i nivå 2a eller 2b (2c) och ett annat för dem som avslutar studierna på nivå 3b, 3c eller högre.

²⁶ Idrott och hälsa och religionskunskap är också gymnasiegemensamma ämnen, men vi föreslår inte nationella prov i dessa, då betyg i dessa ämnen inte krävs för grundläggande eller särskild behörighet.

²⁷ Matematik på nivå 2c ska normalt inte vara den avslutande nivån för en elev, men eleven kan byta program, vilket kan medföra att 2c blir elevens avslutande nivå i matematik. Eleven genomför då den version av det nationella slutprovet som gäller för elever som avslutar studierna på nivå 2a och 2b.

Elever på yrkesförberedande program samt det naturvetenskapliga programmet och teknikprogrammet genomför ett sammanfattande nationellt slutprov i historia och samhällskunskap i stället för separata prov i de båda ämnena. Elever på det naturvetenskapliga programmet och teknikprogrammet genomför inte prov i naturkunskap. I stället genomför de nationella slutprov i fysik och kemi. Elever på det naturvetenskapliga programmet genomför även ett nationellt slutprov i biologi.

Samtidigt som ovanstående förslag medför behov av prov i ämnen som det i dag inte ges nationella prov i behövs inte längre nationella prov i engelska för nivå 1 (tidigare 5) eller svenska och svenska som andraspråk för nivå 1. Betyget i svenska eller svenska som andraspråk på nivå 1 krävs visserligen för att ta ut en yrkesexamen som undersköterska. En oro för att undersköterskor skulle kunna få en yrkesexamen med alltför dåliga språkkunskaper för att hantera yrket, om det inte finns ett externt stöd för lärares betygsättning, kan vara befogad. De nationella slutproven blir dock inte lämpliga att användas som behörighetsprov eftersom de är kompensatoriska och inte konstruerade för att kartlägga uppnådda mål inom ämnet.²⁸ Därför bedömer vi att en yrkesprovslösning är mer relevant för det specifika syftet.

En elev som läser på komvux med avsikt att få en högskoleförberedande gymnasieexamen behöver på motsvarande sätt som i gymnasieskolan genomföra de nationella slutproven. Elever i komvux på gymnasial nivå som vill komplettera sina behörigheter till högre utbildning, t.ex. efter att ha läst ett yrkesprogram i gymnasieskolan, genomför på motsvarande sätt nationella slutprov.

17.1.11 Samma prov i komvux som i gymnasieskolan

Vi bedömer att samma nationella slutprov kan användas för komvux och gymnasieskolan. I kapitel 5 beskrev vi att det är olämpligt att använda samma prov för olika syften eftersom de behöver designas på olika sätt för de olika syftena. När prov designas för kalibrering i gymnasieskolan behöver inte proven ta upp allt som

²⁸ De nationella provresultaten är kompensatoriska (bristande prestationer inom ett ämnesområde kan kompenseras genom goda prestationer inom ett annat) och visar bara elevens generella betygsnivå. Enskilda betygskriterier behöver inte vara uppfyllda för de olika provbetygsstegen.

ska tas upp i undervisningen eftersom syftet bara är att sprida ut elevernas resultat utifrån deras genomsnittliga kunskapsnivå i ämnet. I komvux används däremot inte resultaten för kalibrering utan de räknas direkt in i meritvärdet. När provresultatet inte får samma funktion i komvux som de kalibrerade betygsvärdena i gymnasieskolan, skulle det kunna vara önskvärt att slutprovresultaten baserades på hela ämnets innehåll på samma sätt som lärarsatta betyg gör. De nationella slutproven i komvux på gymnasial nivå ska dock inte ensamma utgöra grund för behörighet till högre utbildning utan kombineras, precis som för elever som ska bli behöriga från gymnasieskolan, med gymnasieexamen, godtagbara resultat i vissa nivåer i ämnen och ett godtagbart slutprovresultat.

Vi bedömer emellertid att prov med en hög konstruktäckning skulle bli för omfattande både för konstruktion och för genomförande. I vår kontakt med länder där man helt baserar intagningsprov på examens- eller intagningsprov, har vi erfaren att man inte har ambitionen att täcka ens alla väsentliga delar av ett ämne. Många gånger består examensproven av uppgifter från enskilda, enkelt bedömningsbara delar av ämnet. Det anses vara tillräckligt för att bedöma elevens kunskapsnivå i ämnet. Det görs alltså inte en kontroll av elevens kunskaper inom ämnets olika domäner trots att proven används för både urval som behörighet.

17.1.12 Anpassningar ska beslutas av rektor och undantag ska beslutas av Skolverket

Förslag: Det ska på förordningsnivå regleras att rektor ska besluta om anpassningar vid en elevs provgenomförande. Beslutade anpassningar ska dokumenteras.

Statens skolverk ska föreskriva vilka anpassningar som ska tillåtas vid provgenomförande.

Förslag: Det ska finnas möjlighet att undanta en elev från att genomföra ett nationellt slutprov. Elevens samlade provresultat beräknas då som ett genomsnitt av resultatet på de prov eleven genomfört. Statens skolverk ska ges i uppgift att hantera ansökningar och besluta om undantag från genomförande av ett eller

flera nationella slutprov. Statens skolverk ska även kunna föreskriva hur ansökan ska utformas.

Vilka anpassningar som ska gälla för en elev behöver beslutas på lokal nivå eftersom det är skolan som har kunskap om elevens särskilda behov. Förutom de anpassningar som finns i den digitala provtjänsten, t.ex. uppläsning av text eller utökad provtid, ska rektor kunna välja från en lista på ytterligare anpassningar som kan vara nödvändiga, t.ex. att en elev genomför provet bevakad i ett enskilt rum. Vilka anpassningar som ska vara tillåtna ska beslutas av Skolverket för varje enskilt prov för att säkerställa att provet fortfarande prövar det som ska prövas. Anpassningar som tillämpats på skolan ska dokumenteras för att kunna följas upp vid tillsyn eller nationell uppföljning av i vilken omfattning och form det förekommer anpassningar vid provgenomförande.

I särskilda fall kan det vara nödvändigt att helt undanta en elev från att genomföra proven, t.ex. för att en elev har medicinska skäl som hindrar eleven från att examineras genom prov. Det kan även gälla tillfälliga omständigheter som att eleven vårdas på sjukhus under provperioden. Om eleven undantas från ett eller flera prov beräknas elevens samlade provresultat endast som ett genomsnitt av de prov eleven genomfört. Om eleven undantas från samtliga nationella slutprov, utgörs elevens meritvärde till 100 % av det kalibrerade betygsvärdet. Många av gymnasieskolans elever som saknar kunskaper i svenska går språkintröduktion och behöver inte genomföra nationella slutprov under den tiden. I grundskolan kan det emellertid vara aktuellt att undanta elever från några prov på grund av för svaga kunskaper i svenska, eftersom de ändå ska vidare till språkintröduktion eller en av de nya yrkesutbildningar inte helt utan antagningskrav som föreslås i SOU 2024:74, *Fler vägar till arbetslivet*. I de fall eleven söker vidare till språkintröduktion eller en av de nya yrkesutbildningarna och eleven undantagits från nationella slutprov, ska elevens meritvärde endast utgöras av elevens kalibrerade betygsvärden. Eleven tillhör en skolenhet och betygsvärdet för de betyg eleven har kan kalibreras.

Enligt vår internationella jämförelse fattas beslut om undantag i regel av de myndigheter som utfärdar examensprov. För att undantas från provgenomförande ska skolan enligt vårt förslag skicka in en ansökan till Skolverket. Ansökan ska ange elevens svårigheter

och vilka anpassningar och undantag från deltagande som eleven har i sitt vanliga skolarbete. Dessutom ska ett läkarintyg bifogas där det är relevant. Beslutet behöver ligga centralt för att praxis ska vara enhetlig och inte bero på lokala gränsdragningar. Skolverket ges därigenom också möjlighet att över tid följa omfattningen av och anledningarna till undantag.

En elev som uteblir från eller avbryter sitt prov, t.ex. på grund av akut insjuknande, kan i stället genomföra provet vid de uppsamlade omprovstillfällena.

17.1.13 Nödvändiga åtgärder för nationella slutprov i komvux och för prövning

Komvux påbörjar och avslutar kurser (framöver nivåer i ämnen) kontinuerligt under året och nationella prov ska i dag genomföras i slutet av kursen där ett sådant finns. Provinnehållet i utgåvor som återanvänds sprids lätt mellan studenter så lärare växlar mellan olika utgåvor av proven. När de nationella proven digitaliseras kommer komvux att erbjudas s.k. modulprov, där olika delar av provet sätts samman i varierade kombinationer för olika elever. Det går även i dag att använda gamla nationella prov som underlag vid prövning. Samtliga dessa beskrivna möjligheter bidrar till en olikvärdighet mellan betyg och meritvärden från gymnasieskolan jämfört med komvux och prövning. Återanvändning av provutgåvor på detta sätt föreslås inte vara möjligt med meritvärdeskalibreringsmodellen.

17.1.14 Antalet provtillfällen ska begränsas

Förslag: Antalet provtillfällen ska begränsas till fasta provdatum och tider under året. Provgenomförandet regleras för att minimera möjligheterna för spridning av provens innehåll.

Statens skolverk ska närmare kunna föreskriva vilka datum proven ska genomföras och om möjlighet att genomföra proven vid andra tillfällen än de som föreskrivs av Statens skolverk.

Eleverna får ta del av bedömda prestationer på sina genomförda prov och sina resultat efter att nivån i ämnet har avslutats. När innehållet i proven blir känt är det inte möjligt att återanvända uppgifter efter att denna återkoppling skett. Däremot är det inte möjligt att, så som tillämpas i komvux i dag, använda en uppsättning provutgåvor under hela året. Samtliga skolformer, inklusive komvux, behöver därför förlägga provgenomförandet till specifika datum.

Alla prov i samtliga berörda skolformer bör ges med ett ordinarie provtillfälle och ett omprovstillfälle varje vår. Därutöver föreslås att ett extra provdatum erbjuds för studerande i komvux på hösten. För de vanligaste proven – engelska, grundläggande prov i matematik samt svenska och svenska som andraspråk – bör det även erbjudas ett omprovstillfälle i komvux på höstterminen.

Ekvivaleringen är känslig för oönskade omständigheter såsom att elever genomför prov i efterhand på grund av frånvaro vid provtillfället. Om eleverna får genomföra samma provutgåva vid det ordinarie och ett senare tillfälle, för en gemensam kravgränsättning, är risken stor att delar av innehållet blivit spritt till det senare tillfället. Kraven blir då för låga för den senare gruppen elever. Kraven blir också orättvisa eftersom några elever kände till innehållet och andra inte. Om det ska vara helt unika provutgåvor vid ordinarie och uppsamlingsstillfällena kan kravgränssättningen vid uppsamlingsstillfället dock bli mindre säker eftersom den baseras på en mindre grupp elever. Det går i viss mån att hantera genom att en andel av uppgifterna är gemensamma och ankrar de båda utgåvorna. Sådan ankring är känslig för förekomst av otillåten spridning av provinnehåll. Provresultatet och bedömda svar återförs först till eleverna under sommaren respektive årsskiftet, men elever kan minnas uppgifter och sprida dem om de vet att det finns en chans att de kan dyka upp i uppsamlingsprovet. Brister i själva organiseringen av provgenomförandet, såsom att elever får genomföra prov obevakade i ett avskilt rum och får möjlighet att fotografera uppgifter som de sedan sprider, skulle underminera sådan ankring.²⁹ Vi rekommenderar därför inte denna metod. Ett alternativ är att i stället ankra med uppgifter från gamla provutgåvor. Då dessa provutgåvor släppts fria i samband med återkoppling till

²⁹ Att elever genomför prov enskilt utan bevakning är inte tillåtet, men förekommer enligt rapporter till Skolverket.

eleven är risken stor att elever lär sig gamla prov. Det skulle i synnerhet gälla de första åren när antalet gamla provuppgifter är få. Med tiden skulle det dock bli för många uppgifter att memorera.

Ytterligare ett alternativ är att jämföra betygsstatistik från de båda provpopulationerna och beräkna medelvärde och spridning för ersättningsprovet.

17.1.15 Möjlighet att göra om prov

Bedömning: Det bör inte vara tillåtet att skriva om prov under tiden eleven är inskriven i gymnasieskolan. Eleven bör dock kunna välja att inte lämna in ett prov och i stället skriva provet vid uppsamlingstillfället.

En elev med ett giltigt provresultat kan efter 20 års ålder välja att genomföra proven igen vid komvux och byta ut sitt provresultat om det nya är bättre. Vi bedömer att det inte är lämpligt att låta elever skriva om nationella slutprov i gymnasieskolan. För det första är risken alldeles för stor att elever känner att de bör skriva prov varje gång provet ges, vilket skulle medföra ökad stress. För det andra skulle det kräva enorma resurser för central rättning.

En elev som inte upplever sig kunna prestera ett bra resultat vid det ordinarie provtillfället, på grund av oförutsedda händelser, kan välja att inte lämna in sitt provresultat och i stället genomföra provet vid uppsamlingstillfället. Hur stora delar av provet som sedan måste genomföras på nytt beror på vilket prov eleven väljer att inte lämna in. Det är troligt att de nationella slutproven i engelska, svenska och svenska som andraspråk kommer att skalas per delprov. Det blir då möjligt att kombinera delprov från olika utgåvor. Det kan betyda att eleven bara behöver göra om de delprov som eleven inte lämnade in den aktuella dagen. I övriga nationella slutprov kommer skalningen att göras för samtliga delar tillsammans och eleven kommer därmed att behöva göra om samtliga delprov vid uppsamlingstillfället så att det blir en och samma utgåva av provet.

För att hinna med central bedömning av uppsamlingstillfällena behöver dessa ligga koncentrerade under en vecka. Vi bedömer där-

för att elever kommer att vara återhållsamma med att inte lämna in sina prestationer i nationella slutprov.

17.2 Nödvändiga åtgärder för nationella slutprov enligt alternativt förslag till betygsmodell för grundskolan

Om regeringen väljer att gå vidare med ämnesvis kalibrering i stället för meritvärdeskalibrering ställs andra krav på provsystemet.³⁰

17.2.1 Skolverket behöver fastställa de olika provens svårighetsgrad

Som alternativ modell för grundskolan föreslås en modell där lärare själva kalibrerar undervisningsgruppens betyg. Skolverket behöver i denna modell fastställa vilken svårighetsgrad som ska gälla för proven, dvs. överföras från en provutgåva till en annan.

Exempelvis visar figur 5.8 i kapitel 5 att fördelningen av provbetyg mellan olika provutgåvor i samhällskunskap för årskurs 9 har varierat mycket över tid i nuvarande provsystem. Att elevpopulationernas kunskaper skulle variera på detta sätt bedöms osannolikt, vilket även lärares mer stabila betygsfördelning indikerar. Skolverket behöver analysera krav och genom expertpaneler jämföra prestationer i olika provutgåvor för att undersöka hur de skiljer sig åt. Utifrån sådana analyser kan Skolverket bestämma vilken svårighetsgrad som ska gälla för proven. Vilka standarder som fastslås beror på vilken ekvivaleringsmetod som ska användas.

17.2.2 Kravgränserna för varje provutgåva ska sättas genom ankring till tidigare provutgåvor

I det alternativa förslaget för grundskolan är det lämpligast att proven ekvivaleras genom återanvändning av uppgifter, s.k. ankaruppgifter, vilket möjliggör jämförelser mellan olika provpopula-

³⁰ Se kapitel 10, 11 och 13 för förslag för respektive skolform.

tioner och provutgåvor.³¹ Även om det bedöms möjligt att använda årsvis standardisering för att ekvivalera provutgåvor även i ett system där lärare kalibrerar sina betyg, såsom gjordes med standardproven och de centrala proven, är det svårare. Det kan uppfattas av lärare som att de ska kalibrera mål- och kunskapsrelaterade betyg med relativa provbetyg. Vi har utvärderat olika modeller för ekvivalering i ett provsystem där provbetyg ska indikera uppnådda kriterier för en specifik årskurs. I ett system för direkt kalibrering behövs ekvivaleringsmetoder där provens innehåll hålls så konstant som möjligt för att jämföra olika kohorter av elever.

Ekvivalering görs genom att elevens poäng på uppgifterna räknas samman. Genom resultaten på ankaruppgifterna går det att jämföra svårighetsgraden på olika provutgåvor och säga hur många poäng som motsvarar ett visst antal poäng på tidigare provutgåvor. Utifrån denna analys kan kravgränser för nivåer sättas som är gemensam för olika provutgåvor. På så sätt kommer resultatet att betyda samma sak oavsett vilken provutgåva eleven har genomfört. På så vis kan kravgränssättningen hantera förändringar i populationernas kunskapsnivå, t.ex. till följd av oförutsedda händelser som en pandemi eller planerade åtgärder såsom en nationell riktad insats för att öka kunskaperna i ett visst ämne.

För- och nackdelar med ekvivalering med ankaruppgifter jämfört med årsvis standardisering

En fördel är att eventuella förändringar i kunskapsnivån, t.ex. på grund av framgångsrika nationella satsningar, blir synliga genom att betygsfördelningen ändras mot högre andel elever med goda provresultat.

Ankring är dock känslig för otyllåten spridning. Om ankringsuppgifter blivit kända fungerar de inte längre som ankringsuppgifter eftersom de inte längre är lika svåra som de var för tidigare populationer. Det fungerar inte heller om lärares undervisning påverkats mot mer omfattande förberedelse av återkommande uppgifter. Genom att bygga upp en bank av ankaruppgifter som används överlappande över flera provutgåvor, går det att minska

³¹ Detta förslag lämnas i bilaga 5 av Cambridge University Press and Assessment. Vid tillfället för deras analys arbetade utredningen med en modell där lärarna själva kalibrerar sina betyg som ett huvudförslag.

möjligheten att öva in svar på återkommande uppgifter. Det blir då för svårt att förutsäga vilka ankaruppgifter som kommer att dyka upp i aktuell utgåva, även när uppgifter identifierats som ankaruppgifter genom att de förekommit i två olika utgåvor.

Ekvivalering genom ankring är mer komplex och bedöms innebära större risker än årsvis standardisering. Varje provutgåva bör innehålla ett betydande antal (minst 10) ankaruppgifter,³² dvs. uppgifter som förekommit i tidigare provutgåvor, så att man kan jämföra provpopulationer mellan utgåvor. För några prov, som i dag innehåller få uppgifter, innebär det att en stor andel av uppgifterna i provet skulle behöva utgöras av ankaruppgifter.

När det gäller val av ekvivaleringsmetoder genom ankring behöver krav på säkerhet vägas mot krav på enkelhet och transparens. I ett antagningssystem där meritvärdet är direkt beroende av provbetyget kan ett felaktigt provbetyg få konsekvenser för elevers framtida möjligheter. Riskerna med de enklaste metoderna bedöms därför vara för stora. De säkraste metoderna för kravgränssättning bedöms emellertid kräva att psykometriskt kunnig personal, företrädesvis vid Skolverket, behöver hantera kravgränssättningen av samtliga prov.

17.2.3 Poängskalor som bibehåller, och undviker att reducera, mängden information

I en modell där lärarna själva kalibrerar sina betyg behöver undervisningsgruppens samlade provresultat presenteras på samma skala som betygen. Läraren ska dock inte beakta en enskild elevs resultat och elevers poäng på delprov eller uppgifter ska därför inte spela någon roll vid kalibreringen. Elevens poäng på provet bör därför skalas om till ett provbetyg först när elevens hela provresultat sammanställs.

³² Ankaruppgifter kan vara utomordentligt svåra att konstruera eftersom det ska vara uppgifter som diskriminerar väl vid olika svårighetsgrad och fungerar likadant på alla grupper av elever. Ankaruppgifterna ska också representera olika innehåll och kompetenser inom ämnet.

17.2.4 Rättning under terminstid

I det alternativa förslaget för grund- och specialskolan behöver elevernas samlade provresultat delges skolorna inför lärarnas betygssättning. Proven behöver därför genomföras tidigare och den centrala rättningen slutföras i god tid innan lärarnas betygssättning ska vara klar. Det innebär att de lärare som arbetar med central rättning som bisyssla kommer att behöva förlägga den arbetstiden på kvällar och helger under terminstid.

17.2.5 Muntliga delprov utgår från nationella slutprov

Muntliga delprov kan ges en större betydelse i det alternativa förslaget för grundskolan (och i den mån de kan genomföras i specialskolan). Det är tveksamt om de är så viktiga att de skulle motivera kostnaderna för central rättning av kringresande centrala bedömare eller underminering av ett säkert provresultat på grund av lokala avvikelser i bedömning av dessa provdelar. Vi rekommenderar därför att muntliga delprov även tas bort i en ämnesstyrningsmodell.

17.3 Prov som inte berörs av utredningens förslag

Bedömning: Vi bedömer att nationella prov i årskurs 3 och årskurs 6 bör ha som syfte att stödja bedömning av elevers utvecklingsbehov inom ämnet.

Det finns i dag obligatoriska nationella prov i årskurs 3 och årskurs 6. Vi föreslår att skrivningen om att särskilt beakta provresultat ska tas bort från lagstiftningen. Då får proven i årskurs 6 samma ospecificerat stödjande funktion som innan denna lag infördes. Betyg i årskurs 6 ingår inte i något meritvärde för antagning. Konsekvenserna av olikvärdig betygssättning i årskurs 6 är därför inte lika allvarliga som för avgångsbetyg. Behovet av att stödja en likvärdig betygssättning är därför inte lika stort i årskurs 6.

Proven i årskurs 6 i bör därför i stället, likt proven i årskurs 3, utformas efter målgruppens behov av stöd för bedömning snarare än att resultera i de mätsäkra provresultat som vi föreslår för natio-

nella slutprov. Vi bedömer att det är mer lämpligt att utforma stödet för bedömning som en diagnostisk funktion. Proven bör genomföras i början av läsåret, så att lärarna kan identifiera och uppmärksamma kunskapsbrister under årskurs 6.³³ Så fungerar *nationale test* och *nasjonale prøver* i den obligatoriska skolan i Danmark respektive Norge. Provresultaten kan bli en viktig komponent i bedömningen om särskilt stöd för elever, men även uppmärksamma styrkor och utvecklingsbehov hos mer kunniga elever.³⁴

Det finns även obligatoriska nationella prov för kurser i svenska för invandrare. Betyg i komvux i svenska för invandrare, (sfi) används dock inte för antagning så vi lämnar inga förslag rörande dessa provs framtid. Konsekvenserna av olikvärdiga betyg inom sfi får, likt betygen i årskurs 6, inga allvarliga konsekvenser. Elever har dock, åtminstone tidigare, ofta upplevt de nationella proven i sfi som ett slutprov avgörande för fortsatta studier.³⁵ Om provet får en sådan avgörande betydelse bör de underställas rigorösa krav för konstruktion samt krav för likvärdigt genomförande och bedömning.³⁶ Kurser inom sfi kan ibland vara avslutade efter några få veckor eller månader och vinsterna av att göra om nationella prov i sfi till diagnostiska prov är därför inte lika stora som i årskurs 6. I tidigare utredningar har det även föreslagits mätsäkra prov för att mäta progression inom sfi.³⁷ Om dessa förslag antas kan proven ersättas med nya prov konstruerade för detta syfte.

Det finns i dag ett antal frivilliga bedömningsstöd som utformas som nationella prov. Den modell för meritvärdeskalibrering som vi föreslår hanterar olikvärdigheten mellan skolor, men lärare kan fortsatt känna ett behov av att kalibrera sina krav med andra lärare i landet för att undvika stora justeringar av skolans betygsvärden. Lärare kan även vilja ha stöd för att uppnå högre bedömaröverensstämmelse inom skolan. Det är dock inte säkert att sådant material behöver utformas som prov som elever ska genomföra och vars resultat sammanfattas med ett provbetyg.³⁸ Det kan också bli stres-

³³ Kurser i sfi kan vara korta så frågan är om dessa kurser skulle vinna på diagnostiska prov i början av kursen.

³⁴ Det beskrivs närmare i kapitel 5 om hur prov kan konstrueras optimalt för olika syften och varför det inte är lämpligt att använda prov för andra syften än det syfte de konstruerats för.

³⁵ Skolverket (2006).

³⁶ SOU 2020:66.

³⁷ SOU 2022:17.

³⁸ Bloxham m.fl. (2016).

sande för elever att genomföra bedömningsstöd samma terminer som de genomför nationella slutprov.

17.4 Oegentligheter och fusk ska förebyggas och åtgärdas

Det saknas underlag för att kvantifiera hur omfattande fusk eller oegentligheter är för dagens nationella prov i Sverige, eftersom ingen sådan information samlas in systematiskt.

17.4.1 Skolor som fuskar

Den allvarligaste formen av fusk bedömer vi är den som innebär systematiska och av skolpersonal sanktionerade avvikelser från regelverket för provgenomförande. Vi har fått anekdotisk information om oegentligheter i samband med dagens nationella prov i betydligt mer allvarlig bemärkelse än enskilda elever som har ”fusklappar” och liknande. Det rör sig om få men allvarliga fall där skolor och lärare systematiskt rapporteras ha brutit mot regelverk eller medvetet låtit sina elever bryta mot regler i syfte att ge dem fördelar. Det vanligaste bedöms vara att skolor inte följer bedömningsanvisningarna utan bedömer sina egna elevers prestationer orimligt generöst. Det kan även förekomma att rektor utövar påtryckningar på lärare kring hur de ska bedöma för att godkänna så många som möjligt.

Det förekommer också uppgifter om fusk på skolnivå i form av att man öppnar provmaterialet i förväg för att förbereda sina elever på vissa typer av uppgifter och att hjälpa enskilda eller hela gruppen av elever under proven. Det rapporteras vidare om att skolor tillämpar otillåtna anpassningar eller låter elever sitta obevakade, i grupp eller enskilt, under provgenomförandet.

Risken för att skolor och skolpersonal fuskar kan eventuellt väntas öka i ett system där enskilda skolor och lärare förlorar inflytande över elevernas provresultat genom att de inte längre själva får besluta om undantag från provgenomförande eller bedöma sina elevers prestationer.

17.4.2 Individer som fuskar

Det förekommer också att individer fuskar vid prov. De vanligaste exemplen som Skolverket fått kännedom om i samband med frågor från skolor som hör av sig är att man samtalar under provgenomförandet, tar med otillåtna saker (fusklappar, mobiltelefoner eller liknande) eller att man sprider provmaterial till andra i efterhand.

Om skolan i dag misstänker att enskilda elever kan ha fuskat vid genomförandet av ett nationellt prov kan detta påverka lärarens beaktande av provresultatet vid betygssättning. Det kan innebära att läraren helt bortser från resultatet om det är uppenbart att eleven har fuskat. Om provet genomförts på papper kan läraren helt underlåta att bedöma elevens prestationer. Vilka konsekvenser det får för eleven i slutändan blir alltså upp till den betygssättande läraren att avgöra. I den digitala provplattformen, som Skolverket för närvarande implementerar, kommer prestationer att skickas till lokal eller central bedömning och eleven kommer som rutin att få ett provresultat.

17.4.3 Regelverk för och hantering av oegentligheter i andra länder

I detta avsnitt redogör vi för hur oegentligheter och fusk hanteras i de länder som ingår i vår internationella jämförelse och som har examensprov på både grundskole- och gymnasienivå.

England

I publikationen *Suspected Malpractice Policies and Procedures* definieras vad som ska anses vara oegentligheter (*malpractice*) i samband med examensprov i England.³⁹ Det framgår också vilka förebyggande åtgärder som arrangerar av prov ska vidta i syfte att förhindra oegentligheter samt hur rapportering och utredning ska gå till. Anmälningar om oegentligheter kan rapporteras av alla som har misstankar och kan göras anonymt.

³⁹ Joint Council for Qualifications (2024).

Konsekvenserna av oegentligheter varierar beroende på om det gäller elever, personal eller huvudmän.⁴⁰ För elever rör det sig vanligen om en trappa där mindre förseelser resulterar i varningar av olika slag, medan poängavdrag och ogiltigförklarat prov följer därefter. Även personal och huvudmän kan varnas men också åläggas att delta i kompetensutveckling för att säkerställa att de kan garantera ett rättssäkert provgenomförande framgent. Bland exemplen finns otillåten hjälp och assistans till provtagare men också s.k. *maladministration*, t.ex. att man som arrangör av provtillfället inte har informerat provtagarna korrekt om vad som är tillåtet att ha med sig eller inte tillgodosett provtagare med anpassningar som de har rätt till. Enskild personal kan ytterst stängas av och examinationscentra kan förlora rätten att arrangera examensprov. Beslut kan överklagas.

Rapporterade oegentligheter under genomförandet av examensproven för GCSE, AS levels och A levels 2024: Det fastställdes 5 190 fall av oegentligheter på elevnivå, 250 fall bland personal och 145 fall på huvudmannanivå.⁴¹ De 5 190 fallen motsvarar 0,03 % av de drygt 17 miljoner genomförda proven bland elever. Ofqual konstaterar att det är att betrakta som få samtidigt som man noterar en viss ökning över tid, där mobiltelefonanvändning står för en ökande och betydande andel (43 % 2024). En motsvarande andel i vårt föreslagna provsystem skulle innebära 756 fall per år (givet våra antaganden om provgenomförande och storlek på elevkohorter i kapitel 21). Ofqual sätter också de 250 fallen av oegentligheter bland skolpersonal i relation till att det beräknas arbeta cirka 365 000 lärare och stödpersonal i offentligt finansierade *upper secondary schools* i England, dvs. motsvarande 0,07 %. Även om det av Ofqual betraktas som ”*a small proportion*” noterar vi att det är en dubbelt så hög andel som bland eleverna. En möjlig tolkning är att proven för eleverna är så pass *high stakes* generellt att få tar risken att fuska samtidigt som det finns incitament från engelska skolor med sin relation till externa *Exam Boards* att påverka sina elevers resultat i viss omfattning.

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Ofqual (2024). Vi observerar att det inte framgår hur många fall som har utretts, dvs. vi kan inte avgöra hur stor andel som anses uppfylla kriterierna för oegentligheter av de rapporterade fallen.

Norge⁴²

Grundskoleelever som ertappas med fusk under examensprovet genomförandet får slutföra provet men rapporteras till skolledningen för vidare utredning. Provvakterna får inte vara elevernas egna lärare.⁴³ Skolledningen kan besluta om varning eller underkänt provbetyg. I särskilt allvarliga fall kan den kommunala förvaltningen kopplas in i hanteringen. Beslutet och konsekvenserna för elevernas resultat uppges inte påverka tillträde till fortsatt utbildning.

På gymnasial nivå är förfarandet snarlikt men här kan konsekvensen bli att få göra om proven vid nästa provtillfälle eller att inte få en examen. Vid misstanke om förfälskning kan frågan utredas i domstol.

Nederländerna⁴⁴

I Nederländerna är hanteringen av oegentligheter starkt decentraliserad. Vi har inte kunnat hitta några centralt framtagna riktlinjer som dem i England, vilket också är i linje med att vissa examensprov konstrueras lokalt i Nederländerna. Från centrala myndigheter påpekas att det är prioriterat att motverka elevfusk och att provvakter i grundskolan ska dokumentera misstankar till skolledningen som utreder och beslutar om konsekvenser. Det kan röra sig om att enskilda eller hela provprestationer ogiltigförklaras men skolor kan också ha egna påföljder.

På gymnasial nivå går besluten att överklaga till en central kommitté. En vanlig konsekvens uppges vara att elevens svar ogiltigförklaras och att den får göra om provet.

I Nederländerna tycks den allmänna linjen således inte vara lika strikt som i England och vi har inte funnit exempel på någon hantering av oegentligheter på personal- eller skolnivå.

⁴² Forskrift om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringsforskrifta); Utdanningsdirektoratet (2024).

⁴³ Novari (2024).

⁴⁴ Government of the Netherlands (u.å.).

Estland⁴⁵

Det finns inget centralt framtaget regelverk för oegentligheter i samband med examensproven i grundskolan utan det är upp till skolorna själva att hantera alla aspekter av frågan. Från nationellt håll påpekas vilka rättigheter som provtagarna har i samband med provgenomförandet såsom att få medföra mat, dryck och läkemedel, men det är inte omvänt definierat vad som är otillåtet.

Det framgår inte hur vanligt det är med elevfusk på grundskolans examensprov. Vi antar dock att examensproven för de estländska eleverna inte ses som *high stakes* på samma sätt som i vissa andra länder eftersom det ofta krävs särskilda antagningsprov till gymnasieskolor.

Frankrike⁴⁶

I Frankrike är det brottsligt enligt lag med elevfusk på samtliga nationella examensprov inklusive *brevet* som ges på motsvarande grundskolenivå. Elever som ertappas med att fuska under provgenomförandet får skriva klart provet men misstanken rapporteras sen för central utredning och hantering. Bland konsekvenserna för konstaterat fusk finns varningar, ogiltigförklarade provuppgifter eller hela prov. Man kan också bli avstängd från att få göra examensprov under ett antal år. I särskilt allvarliga fall såsom otillåten spridning av provmaterial, stöld av dokument som inte får lämna lokalen eller liknande kan man även straffas i domstol. Huruvida samtliga konsekvenser i praktiken används för minderåriga framgår inte. Beslut kan överklagas.

Polen⁴⁷

Det är inte reglerat i lag hur oegentligheter i samband med examensprov i grundskolan ska definieras eller hanteras i Polen. Skolor är dock ålagda att hålla sig till det regelverk som CKE ställer upp. Hanteringen sker decentraliserat. Vanliga konsekvenser uppges vara att provprestationer ogiltigförklaras eller att eleven får en varning.

⁴⁵ Haridus- ja Noorteamet (2021).

⁴⁶ France Education International (u.å.).

⁴⁷ Centralna Komisja Egzaminacyjna (2024).

17.4.4 Hur fusk hanteras vid högskoleprovet

Ett närliggande svenskt exempel är hur fusk hanteras vid högskoleprovet. Det är i det fallet tydligt definierat i föreskrifter vad som anses vara fusk. Det handlar t.ex. om att provtagare samtalar under provet eller att de har otillåtna hjälpmedel eller mobiltelefon tillgängliga. En provtagare kan tvingas avbryta högskoleprovet om denne uppträder störande eller hotfullt och Universitets- och högskolerådet (UHR) kan besluta att provtagarens resultat ogiltigförklaras.⁴⁸

Inför genomförande av högskoleprovet ska provtagaren vidare försäkra på heder och samvete att denne lämnar svar utan att använda otillåtna hjälpmedel eller på annat sätt vilseleder vid provgenomförandet, vilket möjliggör att den som fuskar även kan åtalas och dömas för brott. Det bör dock i sammanhanget beaktas att, till skillnad mot slutproven i våra förslag, så är alla som skriver högskoleprovet straffmyndiga.

17.4.5 Förslag om hur oegentligheter vid nationella slutprov ska förebyggas och åtgärdas

Bedömning: Statens skolverk bör föreskriva regler för provgenomförande så att provgenomförandet blir likvärdigt mellan skolor. I föreskrifterna bör det bl.a. ingå hur fusk ska förebyggas och i förekommande fall hanteras.

Förslag: Regeringen ska ge Statens skolverk i uppdrag att utreda hur fusk och oegentligheter vid nationella slutprov ska hanteras och definieras, vilka konsekvenser som ska kunna följa vid oegentligheter, vem som ska fatta beslut om eventuella konsekvenser av fusk och andra oegentligheter och hur en eventuell överklagandeprocess bör utformas. I uppdraget ska ingå att analysera om regelverk och konsekvenser bör vara desamma för genomförande av nationella slutprov i grundskolan och motsvarande skolformer som i övriga utbildningsformer. Utifrån resultatet ska myndigheten ta fram nödvändiga föreskrifter och vid behov lämna förslag på ytterligare hantering.

⁴⁸ UHRFS 2015:3.

Skolverket bör ges i uppdrag att utreda och även ges möjlighet att kunna föreskriva vilka regler som ska gälla vid genomförande av nationella slutprov. Det är högt prioriterat att så långt det är möjligt utforma det nationella slutprovssystemet så att oegentligheter och fusk förebyggs och hanteras på ett ändamålsenligt och proportionerligt sätt.

Det behöver bl.a. finnas ett regelverk där det framgår vad som är tillåtet för elever att ta med sig till provtillfället, vad som händer om elever använder sig av otillåtna hjälpmedel och vad som gäller om en elev har ett ordningsstörande beteende under provgenomförandet. Av regelverket behöver det vidare framgå hur eleverna ska informeras om vilka regler som gäller och om konsekvenserna av att bryta mot dem. På motsvarande sätt behöver det framgå vilka krav som behöver ställas på provvakter samt vad skolpersonal och huvudmän har för skyldigheter att säkerställa ett rättssäkert provgenomförande. Regelverket behöver utformas så att det är möjligt för Skolinspektionen att inspektera provgenomförandet på skolor, exempelvis genom oanmälda inspektioner.

Regelverket bör omfatta både individer och huvudmän. Myndigheten behöver analysera för- och nackdelar med att ha samma eller olika regelverk och möjliga påföljder för oegentligheter för elever i olika skolformer. Konsekvenserna av olika vägval behöver analyseras i relation till exempelvis integritetsaspekter och begränsningar i tillträde till fortsatt utbildning.

Beroende på vilka åtgärder som Skolverket bedömer bör införas är det möjligt att frågan inte helt kan hanteras inom ramen för Skolverkets föreskrifter. Skolverket ska i sådana fall lämna förslag till regeringen på hur frågan bör hanteras vidare.

Faktorer som behöver beaktas i det vidare arbetet

I vårt förslag är processen från genomförande av slutproven till central rättning, provresultat och kalibrering av betygsvärden automatiserad. Riskerna för fusk till följd av spridning av hela provutgåvor på papper bedöms därmed minska avsevärt jämfört med i dag. Samtidigt behöver skolhuvudmän säkerställa att den datorutrustning som eleverna använder vid provgenomförandet inte möjliggör att annat än den digitala provplattformen kan nås under

provgenomförandet. Automatiseringen innebär även att om prestationer från en elev som fuskat inte stoppas, kommer resultatet att ingå i skolans/programmets kalibrering och eleven kommer att få ett meritvärde beräknat på resultat som kan ha erhållits genom fusk. Nedan följer fler aspekter som behöver ligga till grund för den fortsatta analysen.

De förebyggande insatserna behöver prioriteras

En del i uppdraget till Skolverket bör vara att analysera hur fusk kan förebyggas. Det bör finnas en tydlighet och transparens kring vad som gäller under själva provtillfället avseende materiel, ordningsregler och hur fusk beivras. Skolverket ska i sitt uppdrag ansvara för att innehållet i föreskrifter och information om provgenomförande är väl känt för elever och vårdnadshavare.

Definitioner och ansvar

Sannolikheten bedöms stor att det uppstår tvister angående vad som skett när det finns misstankar om elevfusk. Det behöver därför definieras vad som ska krävas för att det ska anses vara belagt att en elev har fuskat. I den mån regelverket ska utformas så att en elevs provgenomförande kan stoppas vid påkommet fusk är det också en svår fråga vem det är som ska ta beslutet att stoppa eleven från att fortsätta sitt provgenomförande. Det skulle bli ett tungt ansvar att lägga på den provvakt som ertappar eleven med oegentligheter/fusk och svårt för andra instanser att senare bedöma utifrån rapportering. I sammanhanget går det att överväga om det bör regleras vem som ska kunna vara provvakt, t.ex. att det ska vara en behörig lärare.

All hantering av fusk och felaktigheter bedöms behöva genomföras skyndsamt eftersom elevers provresultat ligger till grund för kalibrering och dessutom för individen kan vara avgörande för om den ges tillträde till fortsatt utbildning. Det är av legitimitetsskäl för prov- och betygssystemet lika viktigt att fusk och oegentligheter beivras som att den som inte begått något fel inte drabbas av konsekvenser. Det behöver här analyseras om det behövs en möjlighet att överklaga eller begära omprövning av ett beslut som är negativt för den enskilda eleven.

Riktlinjer för rapportering och hantering av fusk

Som del i uppdraget bör Skolverket föreslå hur misstänkta oegentligheter och fusk bör rapporteras och hanteras. Det handlar om hur olika aktörers skyldigheter att rapportera ska regleras, men också om en rättssäker hantering och krav på bevis för t.ex. elevfusk. Det kan finnas anledning att ha olika regelverk för olika utbildningsformer bl.a. på grund av ålderskillnaden på elever i högstadiet och gymnasieskolan.

Det behöver analyseras vad som utgör proportionerliga konsekvenser vid fusk. Om det helt skulle saknas konsekvenser av att fuska på nationella slutprov befarar vi att det blir svårt att upprätthålla ett säkert provgenomförande eftersom fusk kan löna sig både för elever och skolhuvudmän. Vi kan konstatera att i andra länder kan individfusk medföra konsekvenser i form av varningar, ogiltigförklarande av eller poängavdrag på elevens resultat.

Något som vi bedömer ska framgå är vad som gäller om en elev ertappas med fusk eller har ett ordningsstörande beteende under själva provgenomförandet. Vi bedömer dock att det kräver ett noggrant analysarbete innan det införs en reglering av hur man ska genomdriva konsekvenser av fusk på elevnivå. I detta analysarbete ska möjligheten att visa ut en individ och ogiltigförklarande av provresultatet ingå. I de fall en elev skulle hindras från att fortsätta genomföra provet eller om elevens prestation skulle stoppas från att bedömas får detta konsekvenser för elevens provresultat och i slutändan elevens meritvärde och tillträde till fortsatt utbildning. Vi bedömer å ena sidan att det är viktigt att elevens provresultat ger en rättvisande bild av elevens kunskaper och att en elev inte genom fusk vid urval till en utbildning ska kunna konkurrera ut en elev med bättre kunskaper. Samtidigt bedömer vi det som angeläget att konsekvenserna för eleven blir proportionerliga, t.ex. att inte mindre allvarliga förseelser ska förhindra tillträde till utbildning på gymnasial nivå.

Det behövs effektiva verktyg för att hantera oegentligheter på personal- och huvudmannanivå

Minst lika viktigt för legitimiteten i betygs- och provsystemet är att skolpersonals och huvudmäns oegentligheter beivras. Skolverket behöver därför även analysera om dagens bestämmelser, t.ex. vad gäller Statens skolinspektions tillsyn, behöver kompletteras inom området. Regelverket, Skolverkets föreskrifter, behöver utformas på ett sätt så att det är möjligt för Skolinspektionen att genomföra inspektioner. Detta för att säkerställa att adekvata påföljder kan verkställas gentemot skolpersonal och huvudmän som fuskar, bidrar till andras fusk eller ertappas eller misstänks för andra oegentligheter i samband med nationella slutprov.

Det bör övervägas om det är rimligt, för att säkerställa ett rätts-säkert provgenomförande, att använda externa provvakter. Skolverket bör i sin genomlysning utgå från erfarenheter från genomförandet av högskoleprovet.

17.4.6 Uppföljning av oegentligheter och fusk

Bedömning: Efter införandet av det nya provsystemet bör omfattningen av fusk och oegentligheter i samband med provgenomförande kontinuerligt följas upp med lämplig metod. Baserat på resultaten kan regeringen behöva vidta ytterligare åtgärder.

Regeringen bör säkerställa att förekomsten av fusk och oegentligheter följs upp kontinuerligt såsom sker i exempelvis England. Skolverket och Skolinspektionen, eller annan lämplig aktör bör ges i uppdrag att särskilt undersöka detta som del av sitt löpande arbete. Det kan t.ex. handla om att uppmana skolor, elever och lärare att anonymt rapportera avvikelser eller om att göra oanmälda inspektioner.

Den exakta utformningen av kartläggning och uppföljning är avhängig implementeringen av provsystemet och därför föreslår vi inte några detaljer kring hur ett rättvisande underlag bäst samlas in eller under hur lång tid som insamlingen bör ske. Beroende på resultaten av uppföljningen kan vid behov ytterligare åtgärder för att stävja oegentligheter behöva vidtas.

Bland exemplen på förebyggande åtgärder som kan vara aktuella att utreda, som vi har diskuterat under vårt utredningsarbets gång, finns krav på flera provvakter per sal, externt rekryterade provvakter och kameraövervakning. Vi bedömer att dessa i så fall behöver utredas inom kommittéväsendet snarare än att lämnas som regeringsuppdrag till skolmyndigheterna.

17.5 En framtid med ökad automaträttning och bedömning av artificiell intelligens

Den största kostnadsökningen inom det nationella provsystemet till följd av det nya betygssystemet är otvivelaktigt kostnaden för central bedömning.⁴⁹ Vi har därför utrett möjligheten att reducera kostnaderna genom att på kort sikt öka andelen provuppgifter med fasta svarsalternativ och på lång sikt låta artificiell intelligens (AI) hantera viss bedömning av elevernas egenformulerade prestationer. En ytterligare fördel med en tränad AI är att den bedömer elevsvar mer konsistent än en uppsättning mänskliga bedömare.⁵⁰

17.5.1 Vad går att mäta med uppgifter med fasta svarsalternativ?

Uppgifter med fasta svarsalternativ kan se ut på många olika sätt. Förutom en fråga med svarsalternativ, i eller efter en given text (jfr högskoleprovet), kan eleverna svara genom att markera textavsnitt eller objekt i en bild samt flytta eller ändra på objekt. De olika sätten att svara på är begränsade, vilket gör det enkelt för en dator att snabbt och konsistent sätta poäng på prestationerna.

En obefogad kritik har ibland framförts att uppgifter med fasta svarsalternativ endast kan testa elevens förmåga att minnas fakta eller enkel förståelse av begrepp. Det har även funnits en oro att elever kan uppnå höga poäng genom att chansa.⁵¹ Det finns dock ett flertal studier som visar att uppgifter med fasta svarsalternativ kan fungera väl för att testa även vad som brukar kallas högre nivåer

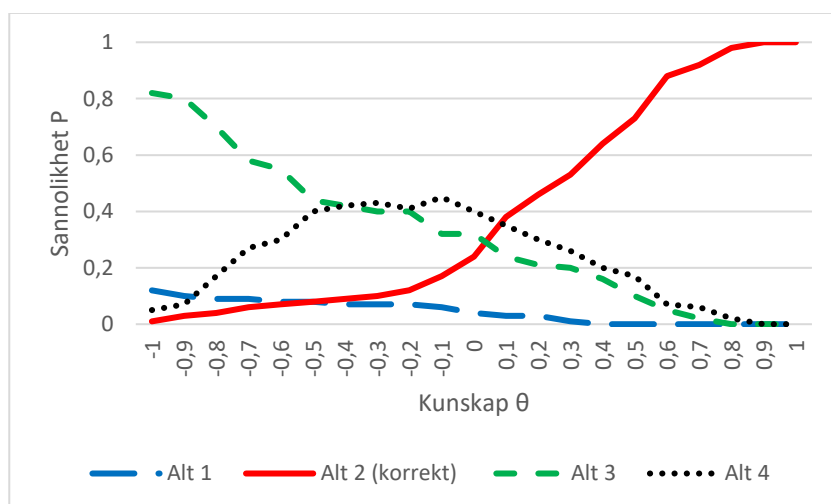
⁴⁹ Se avsnitt 21.13.

⁵⁰ En otränad AI kan bedöma samma elevprestation inkonsistent trots en tydlig instruktion.

⁵¹ Schönberg & Lindqvist (2018); Scully (2019).

av tänkande, såsom att kunna analysera, resonera och tillämpa.⁵² Vidare finns det studier som visar att provtagare sällan väljer alternativ helt slumpmässigt. Valet föregås vanligen av en avvägning om vilket svarsalternativ som är bäst, dock inte nödvändigtvis baserat på kunskaper i ämnet.⁵³ Genom att analysera hur olika alternativ förhåller sig till olika elevers kunskap kan man se om uppgifterna diskriminerar bra på höga kunskapsnivåer, se figur 17.2. I en bra uppgift som riktar sig mot högre kognitiva nivåer väljer de kunniga eleverna med större sannolikhet det riktiga alternativet medan de mindre kunniga eleverna är mer lockade att välja de felaktiga alternativen (s.k. distraktorer).

Figur 17.2 Svansfrekvens för uppgift med fasta svarsalternativ



Anm. Sannolikheten för att elever med olika kunskap ska välja något av de fyra alternativen. Alternativ 1 är inte så attraktivt för någon kategori elever. Sannolikheten för att välja korrekt alternativ 2 ökar ju kunnigare eleverna är. Sannolikheten för att välja någon av de båda felaktiga alternativen 3 eller 4 minskar när elevernas kunskaper ökar över medelvärdet ($\theta > 0$).

⁵² Ibid.

⁵³ Smith m.fl. (2019).

Det finns dock begränsningar med fasta svarsalternativ:⁵⁴

- Vissa typer av processkunskaper behövs visas genom att eleven ritar eller förklarar metoder.
- Det är generellt svårare för elever att själva komma på ett svar än att förhålla sig till givna svar.
- Fasta svarsalternativ är korrekta eller felaktiga med avseende på vad som prövas i uppgiften, medan ett svar som eleven själv formulerat kan vara delvis korrekt eller innehålla både felaktiga och korrekta delar.
- Uppgifter med fasta svar är beroende av attraktiva svarsalternativ, men det är svårare och tar längre tid att konstruera uppgifter med fasta svar än uppgifter där eleverna får formulera sig fritt.

I befintliga svenska nationella prov, såväl som i många andra länders examensprov, finns det en lång tradition av att elever i stor utsträckning formulerar sina egna prestationer som bedöms av lärare. Även om vi har evidens för att elevernas kunskaper kan bedömas mer effektivt genom uppgifter med fasta svarsalternativ kommer det därför att kräva omfattande information och bevisföring för att övertyga lärare och elever om att ett ökat antal uppgifter med fasta svar prövar samma kunskap som de tidigare frisvarsuppgifterna. Proven behöver inte heller mäta allt som lärarnas betygsättning baserar sig på eftersom det är en sammanslagning av flera prov som används för kalibrering av meritvärdet.⁵⁵ Tillsammans ger de ett säkert mått på om skolan sätter för låga eller höga betyg ändå. Något som även talar för att förändrade prov kan få legitimitet är att uppgiftsformatet med i huvudsak fasta svarsalternativ har accepterats av allmänhet och professioner som legitimt i högskoleproven.

⁵⁴ Sweiry m.fl. (2023).

⁵⁵ För det alternativa förslaget för grundskolan där lärare direkt kalibrerar sina egna betyg kan det dock bli problematiskt när provutgåvan endast tar upp en del av allt som läraren undervisat och bedömt.

17.5.2 Hur fungerar AI-bedömning?

Automatiserad rättning av elevers prestationer, speciellt flervalstuppgifter och kortsvar, har funnits länge. Sådan bedömning innebär dock bara att elevens prestationer jämförs med en algoritm för hur datorn ska poängsätta prestationen. Algoritmen kan vara enkel där prestationer jämförs med en lista på prestationer som genererar poäng. Det har även utvecklats komplexa algoritmer där datorn använder stavnings- och grammatikkontroll. AI innebär emellertid att en dator kan lära sig och bli bättre på att bedöma prestationer ju fler prestationer som datorn får läsa.

AI:n behöver därmed först få hundratals reliabelt lärarbedömda elevprestationer baserat på uppgiften. För bedömning av längre texter som uppsatser behöver AI:n dessutom en språkprocessor (*National Language Processing*, NLP) för att förstå innehållet. Vid muntliga examinationer behövs även en s.k. akustisk motor som tolkar tal. De bedömda prestationerna analyseras så att AI:n hittar mönster för hur bedömare tillämpat bedömningsanvisningen på texterna. Detta mönster kan AI:n sedan tillämpa när den själv bedömer nya elevtexter. AI:n kan givetvis fortsätta lära sig medan den själv bedömer, men det innebär i så fall att texter den redan har bedömt, behöver bedömas om enligt det nya mönstret.

Hur lär sig en AI att bedöma elevprestationer?

AI:n lär sig att identifiera ord och fraser som används ofta i prestationer som har bedömts ge många poäng jämfört med dem som bedömts ge få poäng. För en uppsats adderas faktorer som läsbarhetsindex (LIX), ordräknare, stavnings- och grammatikkontroll. AI:n får modeller för att förutsäga hur en mänsklig bedömare sannolikt skulle sätta poäng på en ny text. De olika prediktionsmodellerna jämförs med avseende på överensstämmelse (reliabilitet). Vissa modeller kan då visa sig vara olämpliga för den aktuella uppgiften och i andra fall kan det visa sig att AI:n bara behöver träna på fler prestationer för tillräckligt god prediktion med modellerna.

17.5.3 Effektiv och konsistent bedömning

En AI bedömer prestationer avsevärt snabbare än en mänsklig bedömare. Två mänskliga bedömare, även om båda är behöriga och legitimerade lärare med jämförbar erfarenhet i samma ämne, kan bedöma samma prestation olika eftersom de tolkar bedömningsanvisningen olika eller fokuserar på olika saker och förstår elevens text på olika sätt. En och samma mänskliga bedömare kan även värdera samma sak olika vid olika bedömningstillfällen. En AI har fördelen att vara konsistent och inte drabbas av trötthet, hunger eller distraktioner. Emellertid kan denna konsistens ibland vara en svaghet. En elev som skriver en text som avviker mycket från övriga elevtexter kan bedömas lågt av AI:n även när de flesta mänskliga bedömare hade värderat det som hög kvalitet. AI:n är alltså otränad på det okonventionella sättet att skriva uppsatser.

I de flesta standardiserade prov som använder AI-bedömning används denna därför som komplement till mänskliga bedömare.⁵⁶ När man tidigare använt två mänskliga medbedömare använder man nu en AI och en mänsklig bedömare. AI-bedömning kan framstå som mindre transparent och svår att förstå, men för mänskliga bedömare finns stora delar av bedömningsanvisningen egentligen inte i explicit text utan som en intuition utvecklad av varje bedömare. Mänsklig bedömning är därför inte heller transparent.⁵⁷ Validiteten i AI-bedömningen utvärderas vanligen genom att den jämförs med mänskliga bedömare, men eftersom det ofta är oklart hur mänskliga bedömare resonerar när de bedömer är en sådan validering osäker. Det har därför föreslagits att AI-bedömning snarare bör valideras mot det ramverk som proven bygger på.⁵⁸

Tekniken inom AI-bedömning har gått revolutionerande fort och AI klarar nu inte bara av att bedöma texten komposition utan även dess innehåll.⁵⁹ Tekniken har emellertid fortfarande inte samma flexibilitet som mänskliga bedömare för att hantera avvikande texter. Det finns därför en risk att undervisningen utformas för ett mer standardiserat besvarande och skrivande för att undvika missförstånd av AI:n. Detta kan i sin tur leda till brister

⁵⁶ Richardson & Clesham (2021).

⁵⁷ Hughes (2023).

⁵⁸ Zhang & Bennett (2023).

⁵⁹ Ramesh & Sanampudi (2022).

i validitet i förhållande till hela kurs- eller ämnesplanen för ämnet.⁶⁰ Även om tekniken i dag finns för att bedöma prestationer med hög precision så är det ännu inte säkert att lärare, elever och andra intressenter har förtroende för bedömning av AI så länge de beskrivna tillkortakommandena kvarstår. AI-bedömning kan dock redan i dag användas som ett kvalitetssäkringsverktyg genom att medbedöma mänskligt bedömda prestationer eller hjälpa lärare att rangordna elevprestationer för bedömning.

17.6 Andra förslag som har utretts

17.6.1 Nollalternativet

Om inte föreslagna åtgärder och bedömningar för det nationella provsystemet beaktas riskerar meritvärdeskalibreringsmodellen och modellen för meritvärden i komvux att bli verkningslös eller få oönskade effekter på grund av provens bristande reliabilitet. Den variation av krav som ställs mellan olika provutgåvor i dag och den variation i bedömning av prestationer som i dag existerar är inte förenlig med ett likvärdigt betygssystem.

17.6.2 Alternativet att genomföra prov under hela året i komvux

I ett provsystem där elever kan genomföra samma provutgåvor under en längre period, så som i dag är möjligt i komvux, uppstår problem för kravgränssättning i efterhand. Oavsett om man ekvivalerar genom ankring eller standardisering kan det vara svårt att ekvivalera prov om populationerna som genomför olika provutgåvor skiljer sig mycket åt, t.ex. om det varit betydligt större andel högpresterande elever vid ett tillfälle. Om ett tillräckligt varierat och stort antal elever skrev proven inledningsvis kan emellertid kravgränser beräknas med viss säkerhet. I ett förslag där lärare själva kalibrerar sina betyg skulle dessa kravgränser sedan, med viss osäkerhet, kunna tillämpas för provtagare som genomför proven vid ett senare tillfälle. Risken består främst i att provtagare som genomför prov senare kan ha fått kännedom om provut-

⁶⁰ Mizumoto & Eguchi (2023).

gåvornas innehåll, vilket gör att provet oavsiktligt blir lättare än beräknat. Vi bedömer att en sådan ekvivalering skulle bli allt för osäker. I avvägningen mellan att ha flexibla provdatum inom komvux och mer likvärdiga meritvärden har vi valt att begränsa flexibiliteten och avskaffa möjligheten att välja provdatum under året. Likvärdigheten mellan olika verksamheter och gentemot gymnasieskolan blir för låg för att det ska vara acceptabelt.

18 Ett nytt system för trendmätning av kunskaper

I detta kapitel redovisar vi bedömningar om behovet av ett särskilt mätinstrument för att följa elevers kunskapsutveckling över tid som komplement till nationella slutprov samt fortsatt deltagande i internationella studier för kunskapsmätning.

18.1 Meritvärdeskalibreringsmodellen accentuerar ett tidigare identifierat behov

Befintliga betyg och elevers resultat på de nationella proven är inte utformade för att följa elevers kunskapsutveckling över tid. Vad gäller betygen beror det på att de lärarsatta betygen är olikvärdiga mellan skolor och att förändringar i betygsutveckling inte kan tas som bevis för förändringar i elevers kunskapsnivåer.¹ Även resultaten på de befintliga nationella proven är svåra att jämföra från år till år, eftersom innehåll och svårighetsgrad varierar mellan utgåvor.

Våra förslag innebär att det nationella provsystemet görs om och renodlas för att erbjuda nationella slutprov för kalibrering och meritvärdesberäkning. Införandet av den årsvisa standardiseringen av proven gör att möjligheten att utveckla dem för trendmätning helt försvinner. För att med säkerhet kunna följa svenska elevers kunskapsutveckling över tid behövs därför ett särskilt mätinstrument för just det ändamålet.

Vi är emellertid inte de första som ser behovet av stickprovsbaserade nationella kunskapsutvärderingar. Tidigare har exempelvis utredningen *Likvärdigt, rättssäkert och effektivt – ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning*, SNS och OECD framhållit behovet

¹ Kapitel 5.

av mätningar som fångar trendmässiga förändringar i elevers kunskapsnivå.²

Trendmätning av elevers kunskaper i olika ämnen över tid är en viktig del i att utvärdera det svenska skolsystemet utifrån de nationellt beslutade läroplanerna. Det kan med fördel vara en del i ett system för en nationell kunskapsutvärdering där komponenter som klassrumsstudier och enkätstudier kan komplettera den information som trendinstrumentet ger. Ett system som helhet kan jämföras med de utvärderingar som gjordes i Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03). Den typen av samlade underlag om det svenska skolsystemet utgör ovärderliga underlag för att systematiskt utvärdera och revidera läroplanerna.

18.2 Nationell trendmätning

Bedömning: Ett system med stickprovsbaserade, digitala undersökningar för trendmätning av kunskapsutveckling bör införas i grundskolan och gymnasieskolan. Syftet med kunskapsutvärderingen ska vara att ge information om kunskapsutvecklingen på nationell nivå över tid.

Svenska trendmätningar gör det möjligt att följa kunskapsutvecklingen bland elever i den svenska skolan över tid. I viss mån mäts trender genom Sveriges deltagande i *International large-scale assessments* (ILSA). Behovet av ett specifikt svenskt system beror dock på att ILSA inte är konstruerade för att mäta hur väl svenska elevers kunskaper och färdigheter utvecklas i relation till den svenska läroplanen, utan i relation till olika internationella ramverk. Det är dessutom endast ett urval av ämnen och ämnesområden som undersöks i ILSA.

² SOU 2016:25; Gustafsson m.fl. (2014); OECD (2011).

18.2.1 Varför kan de nationella proven inte mäta trend?

Prov som syftar till att mäta trend behöver utformas med ankaruppgifter. I ILSA brukar andelen ankaruppgifter vara hög, runt 80 procent.³ Det innebär att nationella prov som konstrueras som *high stakes*-prov, t.ex. dagens nationella prov eller våra förslag på nationella slutprov, inte kan användas i detta syfte.

I kapitel 17 föreslår vi att de nationella slutproven standardiseras årsvis. Det innebär att utfallet i elevresultat blir detsamma mellan olika provversioner, vilket i sin tur syftar till att meritvärdena ska bli jämförbara över tid. Vi avråder från att ekvivalera proven med ankaruppgifter för att bibehålla svårighetsgraden mellan provversioner, bl.a. för att undvika spridning av provmaterial så att provinnehållet blir känt för eleverna. Det är viktigt att ha i minnet att även prov som är tillräckligt stabila över tid för att kalibrera betyg eller meritvärden genom ankaruppgifter är för instabila för trendmätning. Det beror på att ankaruppgifterna endast utgör 20–30 % av sådana prov. I prov som används för trendmätning förnyar man bara en liten andel (20–40 %) av uppgifterna. Antalet uppgifter som behövs för att täcka ett konstrukt är ofta så omfattande att man behöver fördela dem mellan olika elever. Syftena att mäta trend och examinera elevernas kunskapsnivå för betyg och meritvärden i ett och samma prov är därmed oförenliga.

18.3 Systemet ska utformas optimalt för syftet

Bedömning: Systemet ska utformas som ett komplement till deltagande i internationella studier.

Vi vill betona att Sverige bör fortsätta att delta i de internationella studierna såsom PISA, TIMSS och PIRLS. ILSA syftar till att ge information om hur det egna utbildningssystemet står sig i ett internationellt perspektiv, något som en nationell trendmätning inte kan ersätta. Samtidigt bör utformningen av det nya nationella systemet ta lärdom från de internationella studierna och andra länders goda exempel på trendmätningar. I utredningen *Likvärdigt, rättssäkert och effektivt – ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning*

³ Kapitel 17.

framhålls Tysklands trendmätning, *IQB-Bildungstrend*, som ett system som i likhet med de internationella studierna PISA, TIMSS och PIRLS undersöker förändring över tid med hjälp av modern mätteori.⁴ Samtidigt konstateras att exempelvis Finlands och Nederländernas system för nationell trendmätning av kunskaper har brister. Systematiken brister i hur mätningarna upprepas över tid och resultatredovisningen är bristfällig.

Behovet av ett kompletterande system för trendmätning bygger på att det är ett urval av ämnen och ämnesområden som undersöks i ILSA. Studierna utformas alltså inte specifikt för att mäta hur väl svenska elevers kunskaper och färdigheter utvecklas i relation till den svenska läroplanen, utan i relation till olika internationella ramverk. Även om Skolverket kan visa på god överensstämmelse mellan de internationella studier som Sverige deltar i och de svenska styrdokumenterna är det flera ämnen och ämnesområden som inte alls täcks in eller betonas på andra sätt.

I vissa fall har de internationella studierna försökt hantera att olika nationella styrdokument inte betonar olika domäner i ämnena på samma sätt genom studier om s.k. *opportunity to learn* (OTL). Studier av det slaget har genomförts i t.ex. PISA 2012. Det är en metod för att ta reda på hur mycket undervisning eleverna har fått inom de delar som täcks av PISA-proven. I ett svenskt trendmätningssinstrument kan prov i de olika ämnena helt och hållet utgå från det eleverna förväntas få undervisning om utifrån de svenska kurs- och ämnesplanerna.

18.4 Begränsad nedbrytning av resultaten

Bedömning: Resultaten från de nationella trendmätningarna ska publiceras och analyseras på nationell nivå.

Denna avgränsning syftar till att säkerställa att inga incitament alls knyts till kunskapsmätningarna på skol- eller lärarnivå. Prov som ska användas för trendmätning konstrueras som urvalsprov, vilket innebär att t.ex. 10 % av en årskohort genomför ett prov i ett visst ämne. Vidare kommer inte alla elever att genomföra samma upp-

⁴ SOU 2016:25.

gifter. Denna typ av provkonstruktion är kutym i ILSA. Det syftar dels till att begränsa hur många elever som behöver genomföra ett visst prov, dels till att få en bred domäntäckning i ämnena utan att proven blir alltför omfattande.

Med den typen av urval blir det inte möjligt att bryta ned resultatet på t.ex. huvudmannanivå, eftersom stickprovet blir så litet att det är för osäkert att uttala sig om ensstaka huvudmän, men framför allt för att inte ens elever från alla kommuner kommer att ha genomfört samtliga trendmätningssprovomgångar. Således kan man inte använda dessa studier för mervärdesberäkningar (*value added*) av verksamheter. Det blir däremot möjligt att med mindre resurser och lägre påfrestning på elever och lärare kunna mäta kunskapsutvecklingen över tid, i en bredd av ämnen, utifrån stora delar av kurs- eller ämnesplanen. Det blir också möjligt att analysera materialet uppdelat exempelvis på kön och socioekonomisk bakgrund.

18.5 Incitament att delta i proven

Till skillnad från de nationella slutproven spelar resultatet inte någon roll för eleven. Resultatet utformas inte heller för att bli användbara för skolans kvalitetsarbete. Det är därför risk för att engagemanget för deltagande skolor och elever blir lågt. Eftersom resultatet saknar betydelse för skolan eller eleven är risken för fusk eller andra oegentligheter vid provgenomförandet lägre än för de nationella slutproven. Det är okänt huruvida bortfallet skulle se annorlunda ut än för de nationella slutproven där eleverna förlorar mer på att vara frånvarande.

18.6 Införandet kräver viss fortsatt utredning

Bedömning: Den detaljerade utformningen av en nationell trendmätning behöver utredas ytterligare.

Behovet av ett särskilt system för nationell trendmätning följer av våra förslag som helt och hållet utesluter att de nationella proven utvecklas och används i trendmätande syfte. Eftersom det inte är specificerat i våra utredningsdirektiv att vi ska utreda frågan om

nationell trendmätning har vi dock inte prioriterat att fördjupa oss i detaljer eller reglering. De fortsatta behoven av utredning bedöms dock vara begränsade och skulle kunna hanteras av t.ex. en myndighet eller en tjänsteman på departementet, en s.k. bokstavsutredare.

I betänkandet *Likvärdigt, rättssäkert och effektivt – ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning* (SOU 2016:25) finns ett grundligt utredningsarbete gjort på området. De förslag och bedömningar som framgår där kan emellertid behöva kompletteras utifrån utbildningsreformer som har gjorts på senare tid. Bland annat bör det analyseras om samma digitala system som används för de nationella slutproven kan nyttjas för trendmätning och om våra förslag om ett nytt betygssystem, eller andra pågående utredningars förslag, föranleder ytterligare analys eller förändringar av den tidigare utredningens förslag och bedömningar.

Utredningen bör också föreslå en ändamålsenlig uppgiftsfördelning mellan myndigheter så att olika aktörer ansvarar för normering och genomförande respektive analys, uppföljning och kontroll.

DEL 4

19 Prov-, betygs- och bedömningsstress

I kapitlet beskriver vi det aktuella kunskapsläget om skolrelaterad stress och prov-, betygs- och bedömningsstress bland barn och ungdomar i grundskola, specialskola och gymnasieskola.¹ Därefter redogör vi för vikten av att främja psykisk hälsa bland unga och vilka aspekter som utredningens förslag kan bidra med.

19.1 Skolan är barn och ungdomars obligatoriska arbetsplats

Barn och unga tillbringar en betydande del av sin tid i skolan och den lagstadgade tioåriga skolplikten i Sverige gör det obligatoriskt för elever att vara på plats många timmar varje vecka, stora delar av året. Sett till antalet elever och personal, konstaterar Arbetsmiljöverket att skolan är Sveriges största arbetsplats.² Arbetsmiljölagen gäller för både elever och personal i grund- och gymnasieskolan. Även om det, precis som för vuxna som kan söka nytt arbete, kan gå att byta skola för enskilda elever som inte trivs är detta inte alltid praktiskt möjligt eller någon lösning på de problem som har koppling till skolmiljön.³

Gymnasial utbildning är inte obligatorisk men det är svårt att utan arbetslivserfarenhet, särskilt för unga direkt efter grundskolan

¹ Kapitlet avgränsar sig till grundskola, specialskola och gymnasieskola baserat på att den svenska grundskolan respektive specialskolan är formellt obligatorisk och gymnasieskolan i praktiken är nödvändig för de flesta unga. Prov-, betygs- och bedömningsstress i utbildningsformer som framför allt riktar sig till vuxna (komvux, folkhögskola, yrkeshögskola och högskola) förekommer, men det finns betydande skillnader, bl.a. kopplat till att de är frivilliga och har en betydligt större bredd i examinationsformer. Därför omfattar kapitlet inte dessa.

² Arbetsmiljöverket (2017).

³ Skolverket (2021b, s. 14).

eller specialskolan, att få ett jobb. I praktiken blir gymnasieutbildningen därmed närmast nödvändig. Dessa premisser gör det extra viktigt att både skolans fysiska och sociala arbetsmiljö främjar lärande, trygghet och trivsel. Enligt skollagen ska elevhälsan främja hälsa, men i synnerhet bör skolan sträva efter att skapa en skolmiljö som inte bidrar till ohälsa.

Ungdomar ställs, som en naturlig del av sin utveckling, inför flera fysiologiska, emotionella och sociala förändringar som kan göra dem sårbara för att utveckla psykisk ohälsa.⁴ Dessa förändringar sker under en period under vilken de förväntas göra val som påverkar deras framtida hälsa, utbildning och socioekonomiska position. Därför är det viktigt att unga under denna period ges förutsättningar att utveckla goda sömnvanor och motionsvanor samt att hantera olika typer av svårigheter och lära sig att hantera sina känslor.⁵

19.2 Psykisk ohälsa bland unga globalt

Tidigare forskning pekar på ett ömsesidigt samband mellan elevers prestationer i skolan och deras psykiska hälsa.⁶ Därför är det oroande att det syns en negativ utveckling internationellt gällande psykisk ohälsa bland unga. I den återkommande enkätstudien Skolbarns hälsovanor (*HBSC, Health Behaviour in School-Aged Children*) minskade den rapporterade livstillfredsställelsen och självskattade hälsan mellan undersökningarna 2017/2018 och 2021/2022.⁷ Denna trend, i likhet med många andra indikatorer, var mer uttalad bland flickor och de uppmätta skillnaderna mellan könen ökade också mellan mätningarna.

Andelen som (samtliga länder) skattade sin hälsa som utmärkt vid elva års ålder var 41 % (pojkar 44 %, flickor 39 %) men 32 % bland 15-åringar (pojkar 40 %, flickor 23 %). Mönstret var likartat globalt, men ett fåtal länder stack ut med att pojkars självskattade hälsa var högre bland 15-åringar än bland 11-åringar.

⁴ Eriksson (2019).

⁵ Ibid.

⁶ Gustafsson m.fl. (2010).

⁷ Världshälsoorganisationen (2023).

19.2.1 Psykisk ohälsa och skolrelaterad stress bland svenska barn och unga

Folkhälsomyndigheten noterar, baserat på Sveriges resultat i enkätstudien *Skolbarns hälsovanor*, en kontinuerlig ökning av självrapporterade hälsobesvär bland svenska 13- och 15-åringar sedan mitten av 1980-talet.

Sedan enkätomgången 1997/98 har specifika frågor om upplevd skolstress ställts. Andelen svenska 13-åringar som uppgav att de var stressade över sitt skolarbete ökade markant i enkäten 2013/14 jämfört med den föregående enkäten 2009/10 (se tabell 19.1). En ökning noterades även bland 15-åringarna, men den var betydligt mindre. Någon liknande trend kunde inte ses i övriga skandinaviska länder.⁸ Därför har slutsatsen dragits att ökningen har koppling till 2011 års införande av betyg redan från årskurs 6.⁹ Huruvida det är ett kausalsamband eller om det finns ytterligare förklaringsfaktorer har inte kunnat fastslås varken i HBSK eller studier som analyserat PISA-data på angränsande områden.¹⁰ Klart står dock att det är något som påverkat svaren just bland 13-åringarna i Sverige. I enkätomgången 2009/10 låg vi bäst till i Norden och markant lägre än USA och Kanada. USA deltog inte i efterföljande enkätomgångar, men i Kanada syntes ingen skillnad alls mellan 2009/10 och 2013/14.

Tabell 19.1 Svenska elevers rapporterade stress 2009/10 resp. 2013/14

Andel elever (%) som uppger att de är stressade av skolarbetet

		2009/10	2013/14	Förändring
11-åringar	Pojkar	9	12	+33 %
	Flickor	6	11	+83 %
13-åringar	Pojkar	14	22	+57 %
	Flickor	19	35	+84 %
15-åringar	Pojkar	31	34	+10 %
	Flickor	53	60	+13 %

Källa: Världshälsoorganisationen (2016).

⁸ Högberg m.fl. (2021).

⁹ Klapp m.fl. (2023).

¹⁰ Klapp m.fl. (2023) och Twenge m.fl. (2021).

Folkhälsomyndigheten har gjort en särskild uppföljande analys av resultaten från den senaste omgången av HBSC, 2021/22, åt utredningen. Den visar att andelen 13-åringar som känner sig stressade av skolarbetet har ökat kraftigt i de senaste tre mätningarna. Bland flickorna ökade andelen från 19 % 2009/10 till 63 % 2021/22. Bland pojkarna ökade andelen från 13 % till 40 % under samma period.¹¹

Självrapporterade hälsobesvär är vanligare bland flickor och pojkar som är stressade av skolarbetet än bland dem som inte är stressade. Hög livstillfredsställelse är vanligare bland dem som inte är stressade av skolarbetet än dem som är stressade. Det framgår också att hälsobesvären ökar med ålder medan livstillfredsställelsen sjunker.

Starten på ökningen i rapporterad ohälsa sammanfaller i huvudsak med införandet av Lgr11 och den nya betygsskalan A–F. När det gäller 11-åringarna syns en ökning framför allt efter 2010/11, men bland 13- och 15-åringar startade det tidigare. Om inte införandet av betyg från årskurs 6 spelade roll bedömer vi att ökningen bland 15-åringar borde ha varit större, precis som i de yngre åldersgrupperna (jfr tabell 19.1). 15-åringarnas betydligt högre nivå men lägre ökning kan tolkas som att de är vana vid, och stressade av, att få betyg sedan tidigare och därför inte påverkats lika mycket av förändringen som de yngre. Den långsammare ökningen i alla åldersgrupper över en lång tidsperiod tyder dock på att det sannolikt finns flera parallella förklaringsfaktorer än Lgr11 med införande av betyg från årskurs 6, de tidigare och det ökade antalet nationella proven och nya betygskriterier.

Tidigare svenska studier visar att det på gruppnivå finns ett samband mellan funktionsnedsättning och nedsatt välbefinnande och förekomst av psykiska besvär.¹² Barn och ungdomar med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar trivs sämre, presterar sämre, har mest olovlig frånvaro och tillhör dem som är mest utsatta för mobbning. Dessa elever återfinns oftast i grundskolan och gymnasieskolan. Det finns mycket få studier och lite statistik över psykisk hälsa och stress bland elever i specialskolan. Barn och ungdomar med hörselnedsättning i specialskolan tycks dock vara nöjdare och

¹¹ Effekter av covidpandemin kan t.ex. finnas men dessa har inte kunnat isoleras i Folkhälsomyndighetens analyser av den senaste enkätomgångens resultat (Folkhälsomyndigheten 2023, s. 146).

¹² Specialpedagogiska skolmyndigheten (2021).

uppleva sig mer inkluderade socialt och akademiskt än elever med hörselnedsättning i ordinarie skolor.

19.2.2 Internetanvändning och sociala medier?

Folkhälsomyndigheten och Mediemyndigheten sammanfattar i en ny kunskapsöversikt att

digital medieanvändning kan leda till sömnproblem, depressiva symtom och negativ kroppsuppfattning, och att både total skärmtid och de digitala mediernas innehåll har betydelse för hälsa. Barn och unga beskriver att det är lätt att fastna med digitala medier, och att detta går ut över exempelvis sömn och fysisk aktivitet.¹³

Även om orsakssambanden ännu inte är utforskade på djupet och kopplingen till skolarbete, skolstress och skolresultat inte är be-lagd, vill vi peka på det uppenbara: att under samma tidsperiod som skolelevers självrapporterade psykiska hälsa har försämrats, har också den digitala utvecklingen och internetanvändningen ökat markant bland både barn och vuxna. Sedan 2010-talets början har över 90 % av Sveriges befolkning internettillgång i hemmet och 99 % av eleverna i högstadietåldern har i dag en smartphone.¹⁴ Från att endast var tionde svensk år 2007 uppgav att de var medlemmar i en *community* på Internet var det 80 % som svarade att de använde sociala medier år 2019.¹⁵ Det är en snabb och genomgripande samhällsförändring som, i kombination med exempelvis den pågående AI-utvecklingen, är svår att överblicka de långsiktiga konsekvenserna av.

Även om det noteras en klar ökning av psykiska ohälsa bland barn och unga samtidigt som användningen av sociala medier ökar, har forskningen hittills haft svårt att fastställa orsakssamband.¹⁶ Det finns studier som inte har påvisat något samband mellan användning av sociala medier och psykisk hälsa, och studier som identifierar positiva effekter av sociala medier för vissa barn och

¹³ Folkhälsomyndigheten (2024, s. 96).

¹⁴ Internetstiftelsen (2020).

¹⁵ "Sociala medier var ännu inte ett begrepp [år 2007] utan i rapporten pratades det om webbgemenskap, eller community" (Internetstiftelsen 2020). Enkätfrågan lydde: "Är du medlem i en community på Internet, en förening, grupp eller organisation som delar tankar och idéer eller arbetar på ett gemensamt projekt och som inte finns i någon annan form utanför nätet?"

¹⁶ Odgers (2024).

ungdomar.¹⁷ Andra studier pekar på ett U-format samband mellan ungas skärmtid och deras psykosociala välbefinnande, vilket innebär att ungdomar med måttlig användning tenderar att må bättre än både de som inte använder sociala medier alls och de som använder dem i hög utsträckning.¹⁸

Flera studier har dock kunnat visa att personer som tillbringar mycket tid med sociala medier oftare än andra uppvisar symtom på depression och ångest.¹⁹ Om det finns ett orsakssamband, eller om det är resultatet av andra underliggande faktorer, eller om det finns s.k. omvänd kausalitet, där psykisk ohälsa leder till ökad skärmtid, är inte klarlagt.²⁰ Det behövs också ytterligare forskning som undersöker om det är skillnad på hälsoeffekterna av olika former av internetanvändning och olika sociala medier, dvs. om hälsa och välbefinnande påverkas olika beroende på formen av aktivitet.²¹

Globalt är det fler barn och unga som rapporterar att de utsatts för mobbning på Internet än i skolan.²² Medan utsatthet för fysiskt våld tycks sjunka över tid ökar utsattheten på nätet. Det utesluter inte att de som utsätts även är utsatta i skolan eller att det inte finns en koppling till skola och fritid.

19.3 Prov-, bedömnings- och betygsstress

Provstress kan definieras som psykologiska, fysiologiska och beteendemässiga reaktioner förknippade med rädsla för misslyckande inför, i eller till följd av en provsituation.²³ Stressreaktioner kopplade till provsituationen är normalt sett begränsade i tid och avtar under provets gång, när eleven ser att den gör framsteg, eller efteråt, när den är klar. Väntan på och mottagandet av provresultatet kan vara förknippat med både positiva och negativa känslor: nyfikenhet, hopp och stolthet såväl som oro och besvikelse.²⁴ Bedömningsstress är bredare, och inte kopplad enbart till specifika prov- eller bedömningsituationer. Sådan stress kan också handla om

¹⁷ Beyens m.fl. (2020).

¹⁸ Przybylski m.fl. (2020).

¹⁹ Ivie m.fl. (2020).

²⁰ Keles m.fl. (2020).

²¹ Twenge m.fl. (2020).

²² Cosma m.fl. (2024, s. 11).

²³ Zeidner (1998, s. 17–18).

²⁴ McMillan (2016, s. 230).

sociala aspekter såsom hur andra uppfattar ens resultat och en själv till följd av ens prestation.²⁵ Detta observerades t.ex. i den svenska försöksverksamheten med betyg i årskurs 4.²⁶ Stress kan dock övergå i ångest och elever som inte upplever att anspänningen släpper, eller tillåts släppa, riskerar att utveckla en mer ihållande ångestproblematik.²⁷

Upplevelse av provsituationer, prestationskrav och stress är riskfaktorer för ökad psykisk ohälsa bland barn och unga både globalt och i Sverige.²⁸ Ett visst mått av stress kan dock bidra positivt, som en utmaning, och fungera motiverande och prestationshöjande för vissa elever.²⁹ För andra, eller för samma personer i andra situationer, kan nervositeten tvärtom bli ångestladdad och försämra prestationen.³⁰ I värsta fall kan man ”glömma bort” de kunskaper man faktiskt har i själva provsituationen.

Det finns studier som pekar på samband mellan bra betyg och god mental hälsa. Tolkningen är att elever som är lågpresterande har låg självkänsla och oroar sig för konsekvenserna av att misslyckas. Dock tycks sambandet inte vara linjärt utan hög prestationsgrad kan även leda till negativ påverkan på den mentala hälsan.³¹ Såväl hög som låg prestation korrelerar negativt med mental hälsa. Medelpresterande pojkar tycks påverkas minst negativt medan flickor upplever stress oavsett prestationsnivå.³² Det kan dock vara olika mekanismer som påverkar den mentala hälsan beroende på hur eleverna presterar. Lågpresterande elever tenderar att påverkas mer än andra av en formaliserad prestationskultur i skolan:

När skolprestationer blir formellt uttalade och möjliggör jämförelse med andra som vid betygsättning, triggas också möjligheter till konkurrens och social jämförelse. Det i sig riskerar att skapa känslor av misslyckande och en negativ självbild.³³

²⁵ Ofqual (2020).

²⁶ Skolverket (2021a).

²⁷ Ofqual (2020).

²⁸ Folkhälsomyndigheten (2016).

²⁹ Ofqual (2020).

³⁰ Chamberlain m.fl. (2011).

³¹ Högberg (2023b, s. 2–3 och 11–13).

³² Ibid.

³³ Skolverket (2024b, s. 96). Se även Skolverket (2024b, s. 81f) om bedömningskultur.

Delar av utbildningsreformerna med fler prov, standardbaserade betyg och en skarp godkäntgräns späder på den effekten för de lågpresterande som riskerar att inte få ett godkänt betyg och därmed inte bli behöriga till ett nationellt program i gymnasieskolan.³⁴

19.3.1 Utmärkande för *high stakes*-provstress

High stakes-prov tenderar att skapa stress hos de flesta människor i någon utsträckning, oberoende av personlighet och motivation, i alla beforskade utbildningssystem.³⁵ Att prestera och bli bedömd skapar helt enkelt en anspänning:

*It is the personal and social circumstances in which GCSEs occur which account for the stress rather than anything specifically to do with the nature of the GCSE themselves.*³⁶

Forskningen visar samstämmigt att individens uppfattning om hur provresultaten ska och kan användas, dvs. vilken roll de spelar för ens framtida möjligheter, är en faktor som kraftigt påverkar upplevelsen av provstress.³⁷ Individens uppfattningar om proven kan också påverkas av hur lärare, föräldrar och klasskamrater och andra omkring dem talar om proven. Det innebär att prov som till sin natur inte alls är *high stakes* kan uppfattas som avgörande ifall de benämns som mer betydelsefulla än vad som egentligen avsetts. I utbildningssystem med examensprov såsom det brittiska, har elever, ofta med rätta, bilden att prestationer på *GCSE*- och *A-levels*-prov påverkar tillgången till vidare utbildning eller anställning på ett helt annat sätt än vad andra bedömningar eller lärarsatta betyg i skolan gör:

*Students report high-stakes testing to be among their most stressful experiences in school.*³⁸

Examensprov upplevs därmed som mer *high stakes* för elever som är inställda på fortsatta studier, än för andra, eftersom resultaten påverkar ens livschanser och valmöjligheter i så stor utsträckning.

³⁴ Högberg (2023b, s. 2–3 och 11–13).

³⁵ Banks & Smyth (2015).

³⁶ Denscombe (2000, s. 373).

³⁷ Ofqual (2020).

³⁸ Högberg & Horn (2022, s. 984).

Studiemotiverade elever är ofta starkt engagerade i skolan och inför *high stakes*-proven men förefaller bli mer stressade och må sämre psykiskt än omotiverade elever som inte får samma negativa effekter av att göra proven.³⁹

Den samlade forskningens slutsatser bekräftas av de fokusgruppsintervjuer som utredningen låtit göra med svenska elever. Detta trots att dagens svenska nationella prov inte är fullt lika *high stakes* som examensprov, eftersom de bara ges i ett fåtal ämnen och provresultaten inte är avgörande för, utan endast särskilt ska beaktas, vid betygssättningen.⁴⁰ Proven i grundskolan i dag ges primärt i ämnen i vilka godkända betyg är avgörande för gymnasiebehörighet. Då blir ändå *high stakes*-aspekten, särskilt runt E-gränsen, hög.⁴¹ Många av eleverna som intervjuats uppfattar de nationella proven som stressande, stora och avgörande för slutbetygen. Ett stressmoment som nämndes var att vissa elever kan ha svårt att visa sina kunskaper just i provsituationer.

19.3.2 Svenska elevers relation till bedömning och nationella prov

Bedömning i samband med undervisningen

Som vi har redogjort för i kapitel 6 och bilaga 2 sticker Sverige ut, med helt och hållet lärarsatta betyg. En konsekvens av de lärarsatta betygen är att en bedömningskultur uppstått i svensk skola som innebär att lärarna för att få ett brett och varierat betygsunderlag tenderar att bedöma allting som eleverna gör:

Elever upplever sig därmed tvingade att hela tiden visa upp en oklanderlig fasad och undvika att ifrågasätta läraren, för att inte riskera att deras betyg påverkas negativt [...]. Vissa elever vågar av samma anledning inte fråga läraren om hjälp [...].⁴²

Att eleverna känner sig bedömda hela tiden och aldrig ges tid för att enbart öva bidrar till generaliserad skolstress. Upplevelsen blir att de ständigt måste visa upp toppprestationer under lektionerna.⁴³

³⁹ Högberg & Horn (2022).

⁴⁰ Se bilaga 4.

⁴¹ Diamond & Persson (2016).

⁴² Skolverket (2024b, s. 30).

⁴³ Högberg m.fl. (2021, s. 87 och s. 101).

Det finns indikationer på att utvecklingen kan kopplas till den tidigare läroplansskrivningen ”vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper.”⁴⁴ Denna skrivning problematiserades i betänkandet *Bygga, bedöma, betygssätta*.⁴⁵ Den utredningen ansåg att det var otydligt vilket betygsunderlag läraren kan förväntas ha samt att det är svårt att avgränsa antalet omprov eller möjligheter att sätta gränser för när elever ska ha slutfört uppgifter som lärare behöver för att kunna sätta betyg. Vidare konstaterades att elever tenderar att uppleva att allting de gör ligger till grund för betygssättningen. Läroplanen ändrades år 2022 till att läraren ska göra en allsidig bedömning.⁴⁶ Konsekvenserna av denna förändring är ännu svåra att bedöma.

Som framgår av avsnitt 19.2.1 är svenska elevers nuvarande syn på och erfarenhet av bedömning och betyg sannolikt även påverkad av läroplanerna som infördes 2011 och införandet av betyg från årskurs 6, dvs. reformer som har inneburit ett ökat fokus på bedömning och betygssättning.⁴⁷ Reformerna sammanföll dessutom med den internationella trenden där formativ bedömning spreds, dvs. bedömning i undervisningen för att stödja elevernas kunskapsutveckling, som många gånger har kommit att missförstås och snarare resulterat i att elevers kunskaper bedöms med betygslignande omdömen.⁴⁸ Ibland har det talats om bedömning *som* lärande, snarare än det tänkta bedömning *för* lärande.⁴⁹ Den problematiken adresserar vi i kapitel 16.

Nationella prov

Forskning om hur elever i Sverige förstår och uppfattar de nationella provens funktion över tid är nästan obefintlig. Behovet av att förstå provens roll har kanske inte heller varit stort bland eleverna utan de har varit mer intresserade av hur deras lärare resonerar vid

⁴⁴ Förordningen (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.

⁴⁵ SOU 2020:43, kapitel 14.

⁴⁶ Förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (SKOLFS 2022:8).

⁴⁷ Se t.ex. Skolverket (2015c, 2017b); Wahlström & Sundberg (2015); Bilaga till SOU 2020:43.

⁴⁸ Se t.ex. Torrance (2007); Ninomiya (2016).

⁴⁹ Se t.ex. Torrance (2007); Ninomiya (2016).

betygssättningen. I de fokusgruppsintervjuer med lärare och elever som vi har låtit göra visar det sig, som väntat, att provresultaten används väldigt olika.⁵⁰ Skillnader förekommer inte bara mellan skolor och mellan lärare på samma skola utan också i hur en enskild lärare beaktar resultat på olika sätt för sina elever. Osäkerheten om vilken betydelse provresultatet kommer att få för eleven kan således bli en källa till stress för eleverna.

En felaktig utsaga från lärare, som ibland rapporteras till Skolverket, är att provbetyget från dagens nationella prov endast kan höja, men inte sänka betyget. Elever som har svårt att visa vad de kan på prov har då ändå kunnat koppla av och tänka att det är riskfritt att skriva det nationella provet. Detta missförstånd kring provens roll kom också upp i våra fokusgruppsintervjuer.

19.3.3 Skillnader mellan flickor och pojkar

Flickor är mer benägna att rapportera upplevelse av provstress än pojkar. Detsamma gäller för oro, anspänning och negativa känslor förknippade med att få sina kunskaper bedömda eller utvärderade av andra.⁵¹ I en utvärdering av 49 studier över könsskillnader gällande provstress i engelsktalande länder konstateras att skillnaderna i upplevd provstress hos pojkar och flickor i skolåldern ökar från grundskolan till 18 års ålder för att sedan minska i högre utbildning.⁵²

Andra studier visar att pojkar och flickor förbereder sig inför prov på olika sätt; pojkar är mindre benägna att förbereda sig och aktivt söka hjälp för att studera.⁵³ Pojkar förefaller undvika att tänka på proven, distrahera sig med annat och trivialisera proven, vilket tycks fungera som en skyddsfaktor mot stress.

De uppmätta könsskillnaderna i skolstress och andra skolrelaterade problem skulle kunna bero på att pojkar är mindre benägna att dela med sig av sina bekymmer än flickor.⁵⁴ Mot förklaringen att pojkar skulle vara lika stressade, men bara inte prata om det, talar dock pojkars jämförelsevis goda prestationer i provsituationer.

⁵⁰ Se bilaga 4 och avsnitt 21.9.

⁵¹ Putwain & Daly (2014); von der Embse m.fl. (2018); Cashman m.fl. (2023).

⁵² von der Embse m.fl. (2018).

⁵³ Stöber (2004).

⁵⁴ Rose m.fl. (2012).

Högpresterande flickor tenderar att vara mer mottagliga än pojkar för intryck från omgivningen och oroade klasskamrater kan påverka varandra. Detta antas hänga ihop med att flickor är mer benägna att diskutera skolans påfrestningar och vad som oroar dem. De jämför sig också mer med varandra än pojkar.⁵⁵ Flickor rapporterar vidare att de får känslomässigt stöd i högre utsträckning än vad pojkar uppger att de får.⁵⁶ Sammantaget framträder en bild av att det för att minska stressen skulle kunna vara positivt att *inte* lufta sin nervositet och oro eftersom reaktionerna och stödet som ges inte verkar minska de negativa konsekvenserna.⁵⁷ Det krävs dock ytterligare studier kring detta, inte minst med fokus på hur effektivt stödjande insatser kan utformas.

19.3.4 Elever med funktionsnedsättningar och särskilda behov

Elever med inlärningssvårigheter, särskilda behov och funktionsnedsättning rapporterar högre nivåer av stress, nervositet och ångest i allmänhet och inför prov i synnerhet, än andra.⁵⁸ T.ex. visar en översikt om provstress, baserad på tolv studier, att elever med specifika inlärningssvårigheter eller ADHD är mer benägna att rapportera höga nivåer av provstress än andra.⁵⁹ Den högre stressnivån kan hänga ihop med att läs-, skriv- och räknefärdigheter är betydelsefulla för studieframgång, samtidigt som man inser att dessa färdigheter kan vara svårare att behärska för en själv på grund av ens funktionshinder.⁶⁰

Som framgår av bilaga 2, tillämpar praktiskt taget alla skolsystem olika anpassningar för elever med särskilda behov i provsammanhang. Syftet är ytterst att dessa elever ska få genomföra proven på likvärdiga villkor med andra utan att svårighetsgraden eller förutsättningarna förändras i övrigt. Studier visar att anpassningar såsom att få genomföra provet i en annan miljö kan minska provstressen.⁶¹

⁵⁵ Läftman m.fl. (2013).

⁵⁶ Läftman & Modin (2012).

⁵⁷ Jfr Foulkes & Stringaris (2023) och Foulkes & Andrews (2023).

⁵⁸ Heiman & Preceel (2003); Nelson & Hardwood (2010).

⁵⁹ von der Embse m.fl. (2018).

⁶⁰ Ofqual (2020).

⁶¹ Putwain (2009).

19.4 Att främja psykisk hälsa och minska stress hos barn och unga behöver prioriteras generellt

Insatser mot psykisk ohälsa bland unga behöver ske på individ-, samhälls- och strukturnivå.⁶² Det är i linje med det som framgått i tidigare avsnitt, att den ökade psykiska ohälsan bland unga inte är något som kan kopplas enbart till skol- eller betygssystemet. Skolan är däremot en arena där i princip alla barn och unga kan nås. Skolmiljöns potential för att förbättra barns hälsa och välbefinnande har visat sig vara stor och Skolverket har konstaterat att tidigare forskning visar på tre övergripande områden som skolor kan arbeta med för att effektivt bidra positivt till elevers psykiska hälsa:

1. Att anta ett helhetsperspektiv där flera personalgrupper i skolan samverkar.
2. Arbete med den sociala miljön i skolan inklusive relationer mellan elever, lärare och föräldrar.
3. Arbete med att utveckla elevers livskunskaper (t.ex. kunskaper om hur man kan hantera svåra situationer).⁶³

Ovanstående är övergripande och betydligt mer generellt än inriktningen på vårt utredningsuppdrag. Det kräver också att skolor och lärare prioriterar och behärskar kunskapsbaserade relationsskapande arbetssätt.⁶⁴

19.4.1 Hälsöfrämjande insatser för psykisk hälsa

Vetenskapsbaserad skolundervisning med fokus på psykisk hälsa har visat sig effektiv som komplement till elevhälsans arbete.⁶⁵ Världshälsoorganisationen (WHO) rekommenderar därför att unga bör erbjudas undervisning i psykisk hälsa, gärna inom ramen för skolan.⁶⁶ Vi vill betona att ett brett hälsöfrämjande och evidensbaserat arbete för psykisk hälsa inom ramen för skolan är lovtvärt och behövligt. Med tanke på att timplanen för ämnet idrott och

⁶² Eriksson (2019).

⁶³ Skolverket (2019d).

⁶⁴ Collberg m.fl. (2024).

⁶⁵ Helle (2023).

⁶⁶ Världshälsoorganisationen (2020).

hälsa har utökats på senare tid bör det finnas goda möjligheter att genomföra undervisning inom ramen för det ämnet. Finland, Danmark, Norge och Australien är länder som redan har obligatorisk undervisning på området. Det har potential att vara en kostnadseffektiv insats som ökar studiero och välbefinnande.⁶⁷

Samtidigt ser vi utifrån vårt uppdrag skäl för ”en systemförändring som innebär att resultat på nationella prov, examensprov, eller liknande, kan användas för att öka likvärdigheten i betyg eller meritvärden”.⁶⁸ Skolan behöver därför utveckla sitt arbete med just prov och provgenomförande i syfte att göra elever vana vid och mer bekväma med provsituationen.

19.5 Vad kan utredningens förslag bidra med?

19.5.1 Läroplaner, mål och en skarp godkänthetsgräns för behörighet

I kapitel 5 diskuteras tydlighet i det målrelaterade betygssystemet. En grundläggande tanke när det betygssystemet infördes var att målen skulle bli tydliga och om målen var tydliga skulle eleverna veta vad de skulle lära sig i skolan och därmed kunna ges godkända betyg.⁶⁹ Så blev dock inte fallet och det har dessutom visat sig svårt att formulera betygskriterier som bidrar till likvärdighet i betygssättningen. Snarare tycks betygskriteriernas konstruktion ha skapat svårigheter för eleverna att förstå vad som krävs i skolarbetet och vad de ska lära sig i skolan.

Mental hälsa kan delas upp i olika dimensioner: psykologisk, kognitiv och social, som alla har undersökts i två svenska årskohorter av elever.⁷⁰ Psykologiskt välbefinnande operationaliseras med frågor om stress och oro, kognitiv hälsa med frågor om hur eleven fungerar i skolan och om eleven förstår sina uppgifter och den sociala skolsituationen om trivsel i skolan. Den övergripande bilden är att senare årskohorter rapporterar sämre mental hälsa än de tidigare. Sambandet mellan hur väl elever presterar och de olika dimensionerna i mental hälsa skiljer sig åt. Kognitiv förmåga tycks

⁶⁷ Världshälsoorganisationen (2021).

⁶⁸ Bilaga 1.

⁶⁹ SOU 1992:86, s. 40 och 59–66.

⁷⁰ Klapp m.fl. (2023).

viktig för psykologiskt och kognitivt välmående, men inte för det sociala välmåendet. Samtidigt konstateras att högpresterande elever tenderar att ha sämre mental hälsa än övriga.⁷¹ En intressant slutsats är att:

... students who feel that they can manage academic activities, such as concentrating during lessons and doing certain tasks given in class, tend to perform better compared to students who feel that they do not manage those activities as well. (...) cognitive well-being was more important for students' academic achievement than their cognitive ability was. This indicates how important it is for students to feel that they manage their everyday academic activities.⁷²

Citatet är relevant inte minst för att det indikerar att det är av vikt att eleverna upplever att de behärskar skolarbetet och att de faktiskt presterar bättre om de känner så. Det kan kopplas till frågan om rimliga krav och förväntningar. Å ena sidan ökar elevernas känsla av hopplöshet när de ständigt misslyckas. Å andra sidan finns ett flertal studier som visar att elever lätt genomskådar när de utsätts för låga krav och förväntningar, vilket de tolkar som att de redan på förhand dömts ut som svagpresterande.⁷³

Det finns således ett behov av förskjutning från tydlighet i betygskriterier, eller vad som ska göras för ett visst betyg, till tydlighet i undervisningen och vilken kunskap eleven behöver utveckla. Detta är något som inte helt och hållet kan hanteras inom ramen för våra förslag. Den parallellt pågående *Läroplansutredningen* (U 2023:09), har emellertid i uppdrag att undersöka frågan i detalj. Tillsammans med ett nytt betygssystem med en kontinuerlig betygsskala där all visad kunskap tillskrivs ett värde, har potential att bidra till minskad stress för eleverna avseende vad de ska lära sig i skolan. Det ökade antalet betygssteg som indikerar låga kunskaper har potential att fungera bättre än dagens system, eftersom det visar att det alltid lönar sig att anstränga sig för att nå ett högre betyg även om progressionen inte nödvändigtvis når betygsstegen för godtagbara kunskaper.⁷⁴ Det innebär en förändring i linje med litteraturen som konstaterar att det finns ett värde för elever att få återkoppling på alla framsteg i sin kunskapsutveckling.⁷⁵ Avslutningsvis ska nämnas

⁷¹ Klapp m.fl. (2023).

⁷² Klapp m.fl. (2023, s. 292).

⁷³ Hattie (2014).

⁷⁴ Kapitel 9.

⁷⁵ Vogl & Pekrun (2016, s. 123).

att vi inte har funnit någon forskning om förändrade betygsskalors effekter på psykisk hälsa bland elever i grund- och gymnasieskolan med relevans för de aktuella utredningsfrågorna. Forskningen om just effekten av (sambandet mellan) antalet betygssteg på stress eller välmående är begränsad (den rör primärt högskolestudenter, främst medicinstuderande, dvs. bedöms inte relevant för svenska grundskoleelever) och tenderar inte att påvisa mindre stress med fler betygssteg, snarare tvärtom eller ingen effekt.⁷⁶

19.5.2 Tydligare roll för de nationella proven

I dagens system använder vissa lärare och skolor de nationella proven på ett sätt som innebär att de i princip fungerar som examensprov, andra verkar snarare tillmäta dem väldigt låg vikt. Med våra förslag kommer de nationella slutproven att få en formaliserad betydelse för elevens meritvärde. Det blir tydligt för elever att, och hur, provresultaten påverkar meritvärdet. Stressen kan minska till följd av att det blir mer transparent när det finns en standardiserad modell för hur meritvärdet ska kalibreras, jämfört med dagens variation i hur lärare beaktar provresultat. Samtidigt kan vi inte utesluta att stress och frustration kan öka för elever som vill kompensera sämre provprestationer genom att i stället visa kunskaper under lektionerna. Provsituationerna som sådana, även om de koncentreras till korta perioder i slutet av läsåret, kan skapa ökad stress hos eleverna.

19.5.3 Det behöver bli tydligt när elevers kunskaper bedöms för betyg

Det är oklart i vilken omfattning som de växande ohälsotalen bland ungdomar härrör från skolrelaterad stress respektive i vilken utsträckning andra faktorer har betydelse. Mycket tyder på, som nämnts ovan, att reformerna år 2011 och andra trender kring formativ bedömning har inneburit ett allmänt ökat fokus på bedömning i skolan.⁷⁷ Det är problematiskt att elever upplever att deras kunskaper bedöms kontinuerligt och att det saknas utrymme för

⁷⁶ Se t.ex. Spring m.fl. (2011) och LeClair m.fl. (2023).

⁷⁷ Jfr Skolverket (2024b, s. 23).

att öva, lära eller göra fel. Detta särskilt i skenet av att varierade undervisningsformer i varierade miljöer med möjlighet till att träna och göra fel förefaller vara särskilt effektivt för långsiktig inläring.⁷⁸ Elever har uttryckt det som om att de kommer till skolan för att bli prövade på redan befintliga kunskaper snarare än att lära sig någonting nytt.⁷⁹ Forskare menar att det inte bara kan vara stressande utan t.o.m. skadligt att utsättas för konstant stress på det sättet:

A consequence of this combination of high-stakes final grades and intensive testing throughout the school year is that pressure to perform is constant for pupils, and is not concentrated in specific test periods. Considering the negative consequences of chronic stress [...] such a system could be potentially harmful.⁸⁰

Vår slutsats är att det behövs något annat än läroplansförändringen om "allsidig bedömning" som föreslogs av den tidigare betygsutredningen.⁸¹ Det bör ges mer tid för eleverna att lära sig saker i skolan och därför behöver det bli mer explicit uttalat när elevernas kunskaper bedöms i syfte att samla in ett betygsunderlag. Elever ska också känna sig trygga i att deras kunskaper bedöms lika oavsett vilken lärare de har.

Lärare ska inte behöva blunda för kunskaper som elever har visat under undervisningens gång, men det är av vikt att säkerställa att skolmiljön inte präglas av att eleverna upplever att allt de gör konstant bedöms. Därför behöver det också framgå för elever och vårdnadshavare att:

... not every quiz or assignment needs to receive a grade; many can be completed for formative or purely instructional purposes.⁸²

Formativ bedömning för att stödja elevernas kunskapsutveckling behöver inte kommuniceras eller dokumenteras, det är en del av undervisningen. Att tydliggöra detta kan bidra till att minska elevernas stress kring bedömning i skolan.⁸³

⁷⁸ Soderstrom & Björk (2015, s. 182).

⁷⁹ Jahnke & Hirsh (2020).

⁸⁰ Högberg m.fl. (2021, s. 101).

⁸¹ SOU 2020:43.

⁸² Cizek & Burg (2006, s. 92).

⁸³ Se t.ex. Skolverket (2024b, avsnitt 4.3). Se även vår bedömning på området i kapitel 16.

19.5.4 "Det är inte farligt att skriva prov"

Det är värt att notera att även om många studier har undersökt orsaker till och faktorer som har samband med provstress så finns det betydligt mindre forskning om effektiva åtgärder för att minska provstress. I detta kapitel redogör vi för den kunskap som kan tillämpas generellt och på systemnivå. Även om det också finns exempel på insatser som kan tillämpas på enskilda elever eller mindre grupper har dessa lämnats därhän. Sådana interventioner bedöms inte lämpa sig för skolmiljön som helhet eller alla elever utan riktar sig till särskilt oroliga elever utifrån en individuell bedömning.⁸⁴

Redan i betänkandets inledande kapitel konstaterade vi att kunskapsmätning och bedömning är ofrånkomliga inslag i grundskolan, specialskolan och gymnasieskolan. Att få sin kunskapsutveckling och sina prestationer i skolan bedömda förbereder för vuxenlivet och arbetslivet. Snarare än att undvika dessa moment behöver elever öva på och utsättas för dem under sin skolgång.

Verksamma lärare som vi talat med har betonat vikten av att elever vänjer sig vid summativa situationer där deras samlade kunskaper på ett område bedöms. Samtidigt behöver eleverna informeras om när bedömningarna är av större vikt för betygssättningen så att de i andra sammanhang kan känna att de får möjlighet att fokusera på att lära sig mer i ämnena.

Det finns belägg för att läxförhör, diagnostiska prov och andra testbaserade metoder som främjar repetition, är effektiva pedagogiska metoder som stärker inläringen.⁸⁵ Återkommande förhör och mindre prov gör att elever studerar regelbundet, kunskapen fastnar bättre i långtidsminnet och kunskapsluckor identifieras.⁸⁶ Detta samtidigt som kraven kan upplevas som hanterbara för eleverna, vilket har visat sig vara förknippat med god självskattad hälsa, särskilt om det kombineras med upplevelse av stöd från klasskamrater och lärare.⁸⁷ Det kan också upplevas som mindre stressande för eleverna på grund av att de vänjer sig vid att testas och blir bättre förberedda för de summativa, större proven. Genom

⁸⁴ Se t.ex. von der Embse m.fl. (2013) och Skolverket (2024b) för kunskapsläget gällande sådana insatser.

⁸⁵ Rohrer & Harold (2010); Bertilsson m.fl. (2020); McMillan (2016, s. 238).

⁸⁶ Roediger m.fl. (2011).

⁸⁷ Låftman m.fl. (2021).

att arbeta så kan skolan befästa bilden av att ”det inte är farligt att skriva prov”, vilket en av lärarna som vi träffade betonade.

Det är också viktigt att standardiserade prov för kunskapsmätning inte utformas för att vara stressande i sig. Det skiljer denna sorts prov från exempelvis IQ-tester och andra former av *speeded* tester där reaktionsnabbhet ingår.⁸⁸ Provsituationen vid ett nationellt skriftligt prov bör vara likt det som en elev upplever med den egna lärarens prov. Enligt lärare som vi har träffat bör det vanligtvis inte vara någon ångestframkallande upplevelse att, t.ex. vid ett uppsatsprov, sitta vid en dator och skriva under en längre period. Ämnesinnehåll bör vara sådant som man har lärt sig och eleven bör ha fått träna på sådant skrivande. Även om den möjliga positiva eller negativa konsekvensen av prestationen vid provet är det som är mest stressande bör elever utifrån ålder och mognad få vänja sig vid provsituationer så att de är bekväma med dem när det är dags för *high stakes*-prov.

19.5.5 Provkonstruktion och provtillfällen behöver utvecklas för att inte öka stress

Elevers uppfattning om, och förväntningar på, hur svår eller viktig en uppgift eller ett prov är, kan kopplas till olika frågeformat. Ju större komplexitet som krävs i ett svar, desto mer sannolikt är det att uppgiften uppfattas som svår och viktig.⁸⁹ Detta är sannolikt anledningen till att elever känner sig mindre oroliga för prov med flervalsfrågor än frågor av essäkaraktär och följaktligen förväntar sig att prestera bättre på de förra. Den ordning i vilken frågorna presenteras kan också påverka provstressen under själva provet. Prov där frågorna är ordnade från lätta till svårare i stället för tvärtom har visat sig vara förknippade med bättre prestationer och kan resultera i en mer positiv självuppfattning, vilket är förknippat med minskad provångest.⁹⁰ Både nationella slutprov och de prov som lärare själva utformar, bör konstrueras med ovanstående i beaktande.

⁸⁸ Jurich (2020).

⁸⁹ Sommer & Sommer (2009).

⁹⁰ von der Embse m.fl. (2018).

Det finns gott om exempel på hur lärare kan göra elever vana vid och öka deras känsla av kontroll i provsituationer.⁹¹

Med våra förslag kan det för gymnasieskolans elever komma att förlöpa viss tid mellan undervisningen och genomförandet av de nationella slutproven. Det kan förefalla negativt och stressande men innebär i själva verket en möjlighet. Forskningen om prestationer och inläring visar nämligen att en viss tidsperiod mellan undervisning och test är relevant när vi vill skapa incitament för elever att lära sig för långsiktig kunskaps skull.⁹² Det gynnar inläringen om undervisningen i ett ämne sker med varierade metoder och i varierade miljöer. Lärandeprocessen som leder till permanent förståelse för fenomen och behärskande av förmågor fortsätter sedan efter deltagandet i undervisningen. Om slutproven testar sådana kunskaper, och inte elevers förmåga att fokuserat memorera information för en specifik prestations skull behöver det således också gå viss tid mellan undervisningen, som för sin del kan innefatta tester och prov av både summativ och icke-summativ karaktär, och slutproven. Vi vill dock poängtera att tiden för underliggande inläring, s.k. *spacing*,⁹³ inte på något sätt utesluter att skolor bör erbjuda möjligheter till repetition och övning inför provgenomförandet.

19.5.6 Lärare har särskild potential

När lärare inte längre genomför nationella provdelar eller rättar dem kan deras roll komma att förändras till en mer stödjande roll inför och vid provgenomförandet. Det ger också lärarna utrymme att fokusera på att utveckla en samsyn kring bedömning och lärandeprocesser, inte bara sambedömning.⁹⁴

*Teachers will need time and support to develop, discuss, and debate the merits of different assessment approaches and to hone their assessment practices. [...] [P]rofessional development needs to involve teachers in collegial groups.*⁹⁵

⁹¹ Vogl & Pekrun (2016, s. 122–123). Se även Cizek & Burg (2006, s. 119–120) för en utförlig lista över strategier som kan tillämpas i undervisnings- och bedömningsituationer för att förebygga och minska elevers stress.

⁹² Soderstrom & Bjork (2015).

⁹³ Soderstrom & Bjork (2015, s. 182).

⁹⁴ Skolverket (2024b, s. 102).

⁹⁵ Cowie & Harrison (2016, s. 346).

Tidigare forskning visar att inför prov, särskilt sådana som uppfattas som *high stakes*, tenderar lärare att försöka motivera och uppmuntra elever till studier och förberedelser. Ibland innefattar det skrämselform av att betona vikten av examensproven och nödvändigheten av att uppnå vissa betyg för att eleven ska kunna ta sig vidare till nästa nivå av utbildning eller till en anställning. Även om avsikten är att motivera har detta visat sig vara negativt ur elevernas perspektiv. T.ex. riskerar lärares ständiga hänvisningar till styrdokument och påminnelser om stundande examensprov i grundskolan bli en källa till rädsla för eleverna.⁹⁶

Forskningen visar att det finns andra sätt. Lärare kan vara socialt stödjande genom att skapa positiva inlärningsmiljöer i form av lektioner som fokuserar på och bygger på elevernas styrkor och förmågor, snarare än att identifiera svagheter, ge positiv och korrekt återkoppling, uppmuntra till samarbete snarare än tävlingsinriktade kamratrelationer och uppmuntra eleverna att studera snarare än att vara tvingande eller strikt fokusera på kriterier i bedömningsmatriser.⁹⁷ Allt detta är kopplat till minskad stress och ångest i samband med bedömningar.⁹⁸

Hur förutsättningarna för lärandet struktureras är också av betydelse. En ny svensk studie visar att *lärarcentrerad* undervisning med fokus på traditionell förmedlingundervisning i kombination med prov och läxor är positivt förknippad med skolprestationer men saknar tydliga kopplingar till psykisk hälsa.⁹⁹ *Elevdominerade* undervisningspraktiker, som kräver elevernas självständiga arbete, har å sin sida ingen koppling till skolprestation men en negativ koppling till mental hälsa.¹⁰⁰ Sambandet med skolprestationer vid lärarcentrerad undervisning är starkare för elever från socioekonomiskt svaga hem, medan elevdominerad undervisning är mer negativ för dessa elevers mentala hälsa. *Elevcentrerade* undervisningspraktiker är å sin sida positivt förknippade med *både* skolprestationer och mental hälsa. Det innebär undervisning som betonar de sociala aspekterna av lärande, inklusive mellanmänskliga relationer, sam-

⁹⁶ Ofqual (2020).

⁹⁷ Ofqual (2020); Skolverket (2024b, t.ex. s. 102).

⁹⁸ Valerio (2012); von der Embse m.fl. (2018).

⁹⁹ Bortes & Giota (2024).

¹⁰⁰ Elevdominerad undervisning karakteriseras av praktiker såsom ”självständigt söka information”, ”planera och arbeta med sina uppgifter” och ”presentera sitt arbete eller projekt”. Lärarhandledningen är begränsad och eleverna förväntas ha en mycket hög grad av självständighet i inlärningsprocessen (Bortes & Giota 2024, s. 5).

arbete mellan lärare och elev, kamratstöd, elevers involvering i beslut och stöd för att möjliggöra elevers självständighet.¹⁰¹

19.5.7 Känsla av sammanhang främjar både lärande och välbefinnande

*Interventions to promote well-being may be focused on helping students to cope with the everyday stresses that come with the pressure to perform well in school from a young age.*¹⁰²

Det kan ibland framstå som att skolmiljön är allt för krävande för många och att förekomsten av hemmasittare är en direkt följd av förändringar i skol- och betygssystemen.¹⁰³

Samtidigt visar forskning att en positiv upplevelse av sammanhanget med lärare och andra elever i skolan i grunden är positivt för både elevers lärande och välmående.¹⁰⁴ Ett exempel på den i grunden positiva betydelsen av skolmiljön är effekterna som skolstängningar hade i Tyskland under coronapandemin, där både elevers välmående och lärande påverkades negativt.¹⁰⁵ Liknande resultat vad gäller elevers mående återfinns i Skolverkets utvärdering av pandemin i Sverige trots att skolorna inte stängde ner här i lika hög grad som i andra länder och att effekterna på lärandet inte tycks ha blivit lika stort i Sverige som på många andra platser.¹⁰⁶ Skolverket skriver:

vissa elevers mående i grundskolans högstadium och gymnasieskolan [har] påverkats. I många fall kopplas det till undervisning på distans och den ökade isolering och stress för studierna som detta kunde innebära.¹⁰⁷

¹⁰¹ Bortes & Giota (2024).

¹⁰² Klapp m.fl. (2023).

¹⁰³ Observera att det saknas tillförlitlig nationell statistik över förekomst av problematisk skolfrånvaro som är jämförbar över tid. Olika kartläggningar indikerar en ökning på senare tid, t.ex. efter pandemin, men huruvida det rör sig om en faktisk ökning eller en effekt av förbättrade rapporteringsrutiner har inte kunnat säkerställas (Skolverket 2021b).

¹⁰⁴ Freundl m.fl. (2021); Giota & Gustafsson (2020).

¹⁰⁵ Freundl m.fl. (2021).

¹⁰⁶ Jfr Björkegren m.fl. (2024), vars analyser också, till skillnad från myndigheternas rapporter, visar att den psykiska hälsan bland svenska elever som fick distansundervisning förbättrades under pandemin.

¹⁰⁷ Skolverket (2022b, s. 12–13).

Även Barnombudsmannen har konstaterat att ”tillgången till skyddsfaktorer som skola, sociala sammanhang och trygga vuxna har minskat under pandemin” och rapporterat om barns upplevelser av ”känsla av godtycklighet i bedömningarna, och att betygen har påverkats”.¹⁰⁸

Sammantaget konstaterar vi att ett tryggt socialt sammanhang och bra stödnätverk främjar elevernas prestationer.¹⁰⁹ Elever som uppfattar sina kamrater, föräldrar och lärare som stödjande har större tilltro till sin kapacitet, har minskad ångest och större glädje inför ett skolämne. Föräldrars stöd är en viktig skyddsfaktor för skolrelaterad stress i allmänhet, men alltför höga förväntningar från föräldrar på prestationer kan vara en stressfaktor. Positivt stöd är t.ex. att grundlägga och premiera goda studievanor och ha en positiv relation mellan hem och skola medan man bör undvika att ställa orimligt höga, och för individen onåbara, krav på prestationer.

19.5.8 Alternativa bedömningsformer

Provstress kan kopplas till specifika bedömningsformer. Forskningen visar att det i vissa sammanhang kan vara en lämplig lösning att ändra bedömningsmetod för att minska provstressen.¹¹⁰ Detta är dock endast tillämpligt om den alternativa bedömningsformen fortfarande innebär att kunskaperna kan bedömas på ett tillförlitligt och mätsäkert sätt. En prestationsbaserad bedömning behöver t.ex. inte bli mindre stressande än ett skriftligt prov, eftersom även ett muntligt prov åtminstone delvis behöver innehålla att eleven talar på ett visst sätt om givna ämnen. Ett praktiskt prov i piano behöver på samma sätt innehålla att eleven spelar piano på ett sätt som går att relatera till kurs- eller ämnesplanen. I muntliga och praktiska provsituationer tillkommer ett moment av subjektivitet i bedömningen, vilket minskar tillförlitligheten och transparensen.¹¹¹ Eleverna är medvetna om att deras resultat blir beroende av vilken bedömare de får och vad bedömaren observerar just vid deras bedömningstillfälle. Det kan leda till att elever känner större stress inför muntliga delprov än skriftliga.¹¹²

¹⁰⁸ Barnombudsmannen (2021, s. 4).

¹⁰⁹ Ofqual (2020).

¹¹⁰ Hurren m.fl. (2006).

¹¹¹ T.ex. Ringeisen m.fl. (2019) och Sayin (2015).

¹¹² Laurin-Barantke m.fl. (2016).

Under pandemin, genomfördes varken nationella prov eller undervisning fullt ut på plats i samtliga årskurser. För vissa elever, såsom de med hög frånvaro eller erfarenhet av mobbning, har det framhållits som positivt för välmåendet. I Barnombudsmannens uppföljning uttryckte samtidigt en del elever att distansundervisningen var stressande när gränsen mellan skola och fritid blev otydlig. Vissa menade också att det ställdes högre krav ”med många extra inlämningsuppgifter”.¹¹³ Alternativ till undervisning och prov i en traditionell klassrumssituation kan behövas men är inte nödvändigtvis att föredra om syftet är att minska stress.

19.5.9 Vikten av att inte utestängas från fortsatt utbildning

Studenter kan reagera olika på prov beroende på vilken betydelse resultaten har för deras framtid, dvs. om de exempelvis påverkar tillgången till vidare utbildning eller anställning.¹¹⁴ Det hänger ihop med en personlig utvärdering av nyttan och det är därför vi har anledning att tro att elever inte är motiverade att anstränga sig i lika hög grad på t.ex. TIMSS och PISA som på nationella prov.

Förslag som knyter betygen på gruppnivå till de nationella proven riskerar att öka andelen elever med underkända betyg i grundskolan. De kommer då inte in på de nationella programmen i gymnasieskolan om inte behörighetsreglerna samtidigt ses över. Det kan handla om tillträde till nationella yrkesprogram för vissa men även om inrättandet av nya yrkesutbildningar utan, eller med låga, behörighetskrav.¹¹⁵

För att inte öka skolstress och psykisk ohälsa bland unga som inte är högpresterande är det nödvändigt med utbildningsalternativ med låga trösklar, särskilt i högprofessionaliserade samhällen.¹¹⁶ Dagens introduktionsprogram är ett initiativ för att höja kunskaperna hos dessa elever så att de sedan ska kunna tillgodogöra sig utbildning på nationella program. Erfarenheten är dock att en betydande andel inte heller med extra tid klarar av att nå dagens krav för behörighet. För många har introduktionsprogrammen fått karaktären av att ”gå om”. Trots den motsatta avsikten tycks underkän-

¹¹³ Barnombudsmannen (2021, s. 4).

¹¹⁴ Ofqual (2020).

¹¹⁵ SOU 2024:74.

¹¹⁶ Högberg m.fl. (2021).

andet i form av förhindrat tillträde till nästa nivå upplevas som stressande – till och med traumatiskt – och öka riskerna för framtida skolmisslyckande och avhopp.¹¹⁷ Elevernas akademiska självuppfattning, självförtroende, motivation, skoltrivsel, beteende och relationer förefaller påverkas negativt.¹¹⁸

Vi har, med stöd av tre olika vetenskapliga underlag, visat att den skarpa godkäntgränsen för tillträde till gymnasieskolan har en negativ inverkan på eleverna.¹¹⁹ Avskaffandet av dagens skarpa godkäntgräns enligt våra förslag bedöms vara det förslag som har störst potential att bidra till minskad elevstress. Optimalt sker reformen parallellt med införandet av nya yrkesutbildningar som innebär att fler elever bereds en plats i sammanhållen och strukturerad yrkesutbildning i gymnasieskolan, även om eleven har låga kunskaper från grundskolan eller specialskolan. Att få betyg på sina kunskaper även under dagens godkäntgräns och att inte utestängas från fortsatt utbildning, även om man är lågpresterande eller har svårigheter bedöms, i enlighet med tidigare studier, vara positivt för den psykiska hälsan:

Studierna ger [...] en signal om hur relationen mellan betygsättning och ohälsa förmedlas, nämligen via självkänsla och tilltro till den egna förmågan att prestera bra i skolan.¹²⁰

¹¹⁷ Goos m.fl. (2021).

¹¹⁸ Hattie (2014, s. 141).

¹¹⁹ Bilaga 6, 7 och 8.

¹²⁰ Skolverket (2024b, s. 33).

20 Införande och ikraftträdande

I detta kapitel redovisar vi förslag gällande ikraftträdande. Vi redovisar även förslag på tidsplan för genomförande, förberedelser och övergångsbestämmelser. I figur 20.1 sist i kapitlet åskådliggörs den terminsvisa implementeringen.

20.1 Tidsplan

20.1.1 Ikraftträdande och tillämpning av förslagen

Förslag: Ändringarna i skollagen ska träda i kraft den 1 januari 2027. Ändringarna som gäller gymnasieskolan och anpassade gymnasieskolan ska tillämpas för första gången för utbildning som påbörjas höstterminen 2027. Ändringarna i bestämmelserna om meritvärdering i 16 kap. 30 och 34 §§ ska dock tillämpas för första gången för utbildning som påbörjas höstterminen 2030. De upphävda bestämmelserna i 16 kap. 31 och 32 §§ ska fortfarande gälla för utbildning som påbörjats före den 1 juli 2030.

Ändringarna för grundskolan, anpassade grundskolan, sameskolan och specialskolan ska tillämpas för första gången för utbildning i årskurs 1–8, respektive 1–9 som påbörjas höstterminen 2028. För kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå ska ändringarna tillämpas för första gången på utbildning som påbörjas efter den 31 december 2029.

Ändringarna i förordning om instruktion för Statens skolverk ska träda i kraft den 1 januari 2027. Ändringarna i skolförordningen ska träda i kraft den 1 januari 2027 och tillämpas för första gången på utbildning som påbörjas höstterminen 2028 i årskurs 1–8 i grundskolan och anpassade grundskolan och sameskolan samt i årskurs 1–9 i specialskolan. Ändringarna i gymnasie-

förordningen ska träda i kraft den 1 januari 2027 och tillämpas för första gången i fråga om utbildning som påbörjas höstterminen 2027. Ändringarna och de nya bestämmelserna om meritvärdering i 5 kap. 8, 15 och 16 §§, 6 kap. 1 § och 7 kap. 1, 1 a–g, 4 och 5 §§ ska dock tillämpas för första gången för utbildning som påbörjas höstterminen 2030. Den upphävda bestämmelsen i 7 kap. 1 § ska fortfarande gälla för utbildning som påbörjas före den 1 juli 2030. Ändringarna i förordningen om vuxenutbildning ska träda i kraft den 1 januari 2027 och tillämpas för första gången i fråga om utbildning som påbörjas efter den 31 december 2029.

Ändringarna i högskoleförordningen ska träda i kraft den 1 januari 2030 och tillämpas för första gången vid antagning till utbildning som påbörjas efter den 31 juni 2030.

Den föreslagna förordningen om avgifter vid genomförande av nationella slutprov inom kommunal vuxenutbildning ska träda i kraft den 1 januari 2030.

Ändringar i förordningen om vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år och statsbidrag för sådan utbildning ska träda i kraft den 1 januari 2030 och tillämpas för första gången för utbildning som påbörjas höstterminen 2030.

Ändringar i förordningen om läroplan för gymnasieskolan och förordningen om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena ska träda i kraft den 1 januari 2027 och tillämpas för första gången på utbildning som påbörjas höstterminen 2027.

Ändringar i förordningar om läroplaner för grundskolan, specialskolan, sameskolan och anpassade grundskolan ska träda i kraft den 1 juli 2028.

Överväganden om införande

Utgångspunkten för utredningsarbetet av vad som är en möjlig tidsplan har varit ett så snabbt införande som möjligt i syfte att minimera antalet årskullar elever som framgent påverkas av att få olikvärdiga meritvärden och de konsekvenser som detta får för elevernas utbildningsmöjligheter. En tidsplan där elever ges kalibrerade meritvärden redan år 2028 bedömdes inledningsvis som möjlig. Den avfärdades dock efter samråd med expertgrupp och andra aktörer. Invändningarna var att det bedömdes ge för kort

tid för myndigheterna att förbereda införandet och frångå praxis att elever som påbörjar en gymnasial utbildning ska få gå klart sin utbildning i samma system.

Förslaget som nu läggs, om stegvis införande, bedöms som fullt realistiskt och genomförbart givet att regeringen prioriterar reformen, att berörda myndigheter får förberedande uppdrag samt att de resurser som beräknats i kapitel 21 avsätts för ändamålet. Tidsplanen ger tid för genomförande och omorganisation av Skolverkets hantering av den nationella provverksamheten, uppbyggnad av verksamhet för att kalibrera betygsvärden samt anpassning av antagnings-systemet hos UHR.

Utredningen lämnar betänkandet den 19 februari 2025. Därefter tar Regeringskansliet (Utbildningsdepartementet) över den fortsatta processen. Efter en förmodad remittering av betänkandet är det rimligt att anta att regeringen överlämnar en proposition till riksdagen i början av 2026 och att den kan beslutas av riksdagen före sommaren 2026.

Vårt förslag om införande av förslagen ger myndigheter, skolvårdsmän, rektorer och lärare tid att planera och organisera för förändringarna. Den innebär även att parallella reformer såsom tioårig grundskola och läroplansreformer för det obligatoriska skolväsendet, kan samordnas med införandet av ett nytt betygs- och provsystem i grundskolan och motsvarande skolformer, vilket kan innebära ett effektivare genomförande samt implementering hos målgrupperna. Tioårig grundskola och nya läroplaner förväntas införas läsåret 2028/29. Även om vi föreslår ett införande som innebär att våra förslag kan samordnas med andra reformer utgår vi från den nuvarande regleringen. I våra förslag utgår vi därför från dagens årskursbeteckningar och inte från de nya årskursbeteckningar som följer av en tioårig grundskola.

Eleverna i gymnasieskolan och anpassade gymnasieskolan ska enligt vårt förslag få betyg enligt den nya betygsskalan och utifrån nya betygskriterier redan från år 1 i gymnasieskolan och eleverna kommer när de påbörjar sina gymnasiestudier att veta hur deras meritvärden kommer att beräknas efter år 3. En potentiell baksida med detta förfarande är samtidigt att lärarna kommer att behöva förhålla sig till och hantera två betygsskalor och två nationella provsystem under som minst en tvåårsperiod eftersom eleverna i gym-

nasieskolans år 2 och 3 samt ett fjärde tekniskt år ska avsluta sin utbildning enligt befintligt system.

För grundskolans vidkommande innebär förslaget att det nya betygssystemet, som först införs i årskurs 6–8 för grundskolan och motsvarande skolformer samt i årskurs 7–9 för specialskolan, börjar tillämpas ett läsår efter att det införs i gymnasieskolan. Det innebär att elever som går i årskurs 9 i grundskolan och anpassade grundskolan, i de fall där betyg sätts, samt årskurs 10 i specialskolan ska avsluta sin obligatoriska skolgång enligt nuvarande betygsskala och bestämmelser.

Komvux på gymnasial nivå och komvux som anpassad utbildning på gymnasial nivå ska tillämpa den nya betygsskalan på all utbildning som påbörjas efter den 31 december 2029. Ämnen och nivåer i ämnen som påbörjats dessförinnan ska dock avslutats enligt den nu gällande betygsskalan (se nedan). Elever som påbörjar och avslutar ämnen i komvux på gymnasial nivå efter den 31 december 2029 kommer därmed att kunna genomföra slutprov under våren 2030.

För elever som söker till vidareutbildning i form av ett fjärde teknisk år föreslås de nya bestämmelserna träda i kraft den 1 januari och tillämpas för första gången på utbildning som påbörjas höstterminen 2030. Detta sammanfaller med att de elever som påbörjat gymnasieskolan i det nya systemet tagit ut sin gymnasieexamen.

Gällande ansökan till högre utbildning föreslås de nya bestämmelserna börja tillämpas vid antagning till utbildning som påbörjas efter den 31 juli 2030. Detta sammanfaller med att de individer som påbörjade sin utbildning på gymnasieskolan med det nya betygssystemet tar examen och kan ansöka till högre utbildning.

20.2 Övergångsbestämmelser

20.2.1 Elever ska slutföra utbildning inom samma betygssystem

Förslag: För elever i grundskolan och anpassade grundskolan ska äldre bestämmelser tillämpas i årskurs 9 under läsåret 2028/29. För elever i specialskolan ska äldre bestämmelser tillämpas i årskurs 10 under läsåret 2028/29.

De elever som påbörjat sin utbildning på ett nationellt program i gymnasieskolan, ett introduktionsprogram i gymnasieskolan eller anpassade gymnasieskolan före den 1 juli 2027 ska ha rätt att slutföra sin utbildning enligt äldre bestämmelser. Även den som påbörjat studier på kommunal vuxenutbildning före den 1 januari 2030 ska ha rätt att slutföra sin utbildning enligt äldre bestämmelser.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får dock meddela föreskrifter om att dessa elever, fem år efter att de påbörjat sin utbildning, ska fullfölja utbildningen enligt de nya bestämmelserna gällande gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå.

Det ska införas en övergångsbestämmelse där Skolverket ska få rätt att meddela föreskrifter om omvandling av äldre betyg, A–F, till den nya betygsskalan. Även för Universitets- och högskolerådet ska det införas en övergångsbestämmelse där myndigheten får meddela föreskrifter om omvandling av betyg och jämförelsetal för de elever som har en examen som är utfärdad enligt äldre bestämmelser.

För elever som påbörjat vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år innan den 1 juli 2030 ska äldre bestämmelser gälla.

Äldre bestämmelser ska även gälla i fråga om antagning till högskolan för utbildning som påbörjas före den 1 juli 2030.

Elever i grundskolan

Vi föreslår att ändringarna i skollagen och skolförordningen ska börja tillämpas höstterminen 2028 i årskurs 1–8. Detta innebär att de elever som går i årskurs 9 i grundskolan och anpassade grundskolan samt årskurs 10 i specialskolan ska slutföra sin utbildning i grundskolan enligt äldre bestämmelser. För dessa elever ska beräkningen av deras meritvärde vid ansökan till gymnasieskolan höstterminen 2029 även ske enligt de äldre bestämmelserna. För att antagningen ska kunna ske enligt äldre bestämmelser föreslås att bestämmelserna om behörighet och meritvärdering inför ansökan till gymnasieskolan inte ska tillämpas förrän till utbildning som påbörjas höstterminen 2030, se ovan.

När nya antagnings- och urvalsregler till gymnasieskolan införs, dvs. för utbildning som påbörjas höstterminen 2030, kommer de sökande att ansöka med det meritvärde som har beräknats utifrån vårt förslag. Det kommer att finnas en mindre andel elever som ännu inte har påbörjat ett nationellt program i gymnasieskolan som avslutade sin grundskoleutbildning enligt det tidigare systemet. Under en kort tid kommer dessa elevers betyg att behöva kunna konverteras för att bli jämförbara med de nya meritvärdena för antagning till gymnasieskolans nationella program. En person får normalt sett påbörja en gymnasieutbildning senast det första kalenderhalvåret det år de fyller 20 år. Därför kommer övergångsregelverket att behöva tillämpas under tre till fyra år efter införandet av de nya meritvärdena. Enligt vårt förslag ska Skolverket ta fram föreskrifter för hur betygen kan omvandlas.

Elever i gymnasieskolan

En elev som påbörjar sin gymnasieutbildning på ett nationellt program innan höstterminen 2027 ska få möjlighet att avsluta sin gymnasieutbildning enligt det regelverk som gällde när eleven påbörjade sin utbildning. Det gäller vilken betygsskala som ska tillämpas, regelverket för utfärdande av gymnasieexamen och hur elevens betyg sedan meritvärderas.

Syftet med att låta elever avsluta sin utbildning enligt de bestämmelser som gällde när de påbörjade utbildningen är att det inte ska behöva utfärdas blandbetyg som sedan ska meritvärderas med resultat från nationella slutprov. Det handlar om elever som inte har haft möjlighet att genomföra slutproven exempelvis på grund av att de haft ett studieavbrott, studerat utomlands eller behövt ett fjärde år på sig i gymnasieskolan. För dessa elever kommer en examen att kunna utfärdas enligt äldre bestämmelser. Regeringen eller den myndighet regeringen bestämmer föreslås dock få meddela föreskrifter om att de som fullföljer sin utbildning enligt äldre bestämmelser ska fullfölja utbildningen enligt de nya bestämmelserna fem år efter att de påbörjat sin utbildning. För de elever som kommer fullfölja sin utbildning i det nya systemet föreslår vi att det vid beräkning av om eleven uppfyller kraven om i genomsnitt betyget 4 i 2 250 poäng för en gymnasieexamen ska göras en översättning av betygen från

skalan A–F till skalan 1–10. Detta görs genom att betygen standardiseras till en skala 1–10 för varje årskohort och ämne. Skolverket föreslås kunna meddela föreskrifter om hur detta ska genomföras.

De elever som söker till vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år som påbörjas höstterminen 2030 kommer vid antagningen att söka med meritvärden enligt det nya systemet. För dessa ska den nya regleringen om behörighet, betyg, betygs-kriterier och examen då tillämpas. För dem som påbörjat vidareutbildningen tidigare kommer äldre bestämmelser fortsatt vara tillämpliga.

Antagning till högre utbildning

Sökande till högre utbildning som påbörjas innan den 1 augusti 2030 kommer vid antagningen att söka enligt nuvarande bestämmelser. De som söker till en utbildning som påbörjas efter den 31 juli 2030, men som har en gymnasieexamen enligt äldre bestämmelser, föreslås få sina betyg och jämförelsetal omvandlade till ett meritvärde som är jämförbart med de meritvärden som beräknas enligt de nya bestämmelserna. För att göra meritvärdet på en skala 0–20 jämförbart med en elevs gymnasieexamen med ett meritvärde på en skala 1–10 föreslås Universitets- och högskolerådet tillämpa en omräkning. Omräkningen bör genomföras så att meritvärden utifrån A–F-betyg standardiseras på samma sätt som de nationella slutproven som vi föreslår.

Förslaget att införa en betygsskala 1–10 syftar bl.a. till att komma till rätta med takeffekter, dvs. att många elever har högsta betyg i många eller t.o.m. alla ämnen trots stora kunskapsskillnader bland dem som har fått betyget A. Detta kommer att bli ytterst ovanligt i det nya betygssystem som föreslås. Därför skulle en direkt översättning av de tidigare betygen A–F innebära en snedvriden konkurrens om A skulle ges meritvärde 10. På motsvarande sätt skulle elever med betygen A–F missgynnas om det hösta betyget ett A kunde ge vore ett lägre betyg än det högsta (10).

Problematiken kan hanteras antingen genom en permanent kvotgrupp för elever med äldre betyg eller att de äldre betygen räknas om. Vi menar att inget av alternativen är önskvärda. Särskilt inte kvotgruppsalternativet, eftersom det skulle behöva permanentas.

Universitets- och högskolerådet (UHR) räknar i dagsläget om utländska betyg så att de blir jämförbara med svenska betyg.

Vi bedömer att UHR på motsvarande sätt även ska omvandla tidigare svenska betyg så att meritvärdering med betyg från den tidigare skalan blir jämförbara med de nya meritvärdena enligt en 1–10-skala. Det kan göras genom att standardisera de äldre meritvärdena på skala 0–20 till en skala 1–10. I båda fallen anges meritvärden med två decimaler. En sådan standardisering skulle innebära att tidigare års betygsinflation hanteras eftersom man då bestämmer medelvärde och spridning för meritvärdena även på dessa årskohorter. Detta kan tillämpas för äldre gymnasieexamina, såväl från gymnasieskolan som från komvux på gymnasial nivå.

Den föreslagna modellen innebär således att meritvärden som bygger på betyg satta enligt A–F omvandlas från en skala 0–20 till en skala 1–10 genom årsvis standardisering.

Dagens meritpoäng kan ge en sökande ytterligare maximalt 2,5 poäng. Meritpoängen kan variera för en och samma sökande beroende på vilken utbildning den söker till. Därför kan inte betygen A–F rakt av standardiseras utifrån en skala 0–22,5 där meritpoäng är inräknade, till en skala 1–10. Betygen måste först standardiseras från en skala 0–20 till en skala 1–10. Därefter skulle det kunna göras en beräkning av vad 2,5 meritpoäng skäligen kan bli i tilläggs-poäng till meritvärdet. Detta värde, t.ex. 0,5 skulle sedan kunna läggas till meritvärdet av UHR beroende på den behörighet som krävs. Detta förfaringssätt bedöms dock skapa en otillbörlig orättvisa mellan de elever som kan få meritpoäng och de elever som går ut i det nya systemet som saknar meritpoäng. Detta eftersom den teoretiska möjligheten finns att sökande skulle kunna få 10,5 i meritvärde.

Gymnasieelever som får betyg enligt meritvärdeskalibreringsmodellen kommer att behöva genomföra slutprov för att få behörighet och för att maximera sina meritvärden. Detta är något som elever med en tidigare examen med betyg A–F inte behövt göra. Dessa elevers behörighet kommer fortsatt utgå från deras examina och den behörighet som denna ger i enlighet med dagens bestämmelser. Detta skulle kunna ge sökande med äldre betyg en konkurrensfördel (lärsatta, okalibrerade betyg och inga krav på nationella slutprov). Förslaget om årsvis standardisering bör dock hantera denna orättvisa. Att sökande med äldre betyg i det läget skulle få fortsätta räkna med meritpoäng skulle ge sökande med äldre betyg en orättfärdig fördel vid antagning.

Om sökande med äldre betyg ska få tillgodoräkna sig meritpoäng bedömer vi att det skulle krävas en alternativ betygsgrupp för dessa sökande. Detta anser vi dock inte är önskvärt. Ett bättre alternativ är att regeringen och myndigheterna på skol- och utbildningsområdet i god tid gör informationsinsatser om att meritpoängen tas bort fr.o.m. höstterminen 2030. Det ger gymnasieelever och potentiella sökande med A–F-betyg möjlighet att planera sina val av ämnen, studier och ansökningar till högre studier innan meritvärdeskalibrering införs och meritpoängen avskaffas.

Elever med en gymnasieexamen med blandbetyg från komvux

I de fall en elev har läst ämnen enligt ämnesplaner med betyg satta enligt en skala A–F ska eleven även fortsatt kunna ta ut en gymnasieexamen från komvux som omfattar betyg satta enligt tidigare betygsskalor. Syftet med detta är att en elev som inte avslutade sin gymnasieexamen i gymnasieskolan eller i komvux ska kunna fortsätta studera och få ut en examen på smidigast möjliga sätt. Betyg på en skala A–F behöver då omvandlas till en skala 1–10 genom standardisering ämnesvis och årsvis. Skolverket föreslås få meddela föreskrifter om omvandling av betyg.

Vid beräkning av om eleven uppfyller kraven om ett betygsgenomsnitt på 4 i 2 250 poäng för en gymnasieexamen från komvux ska betygens översättning från skalan A–F beräknas genom att standardiseras till en skala 1–10 för varje årskohort och ämne. Syftet är att möjliggöra den kompensatoriska princip för uttagande av examen som föreslås i kapitel 13 och 15. Översättningen innebär att varje års betyg kan standardiseras för respektive ämne, kurs eller nivå på förhand av Skolverket så att en tabell finns tillgänglig. Myndigheten bör även åläggas att utveckla examensberäkningsverktyg för att minimera den administrativa bördan.

20.3 Genomförande

20.3.1 Skolverket ska ansvara för genomförande och implementering av förslagen

Förslag: Det ska införas i Statens skolverks instruktion att myndigheten ansvarar för att utveckla och hantera kalibrering av betygsvärden och beräkning av meritvärden.

Statens skolverk ska ges i uppdrag av regeringen att, med utgångspunkt i utredningens förslag, förbereda en övergång till ny betygsskala och meritvärdering. Myndigheten ska också föreslå eventuella behov av förändringar i de föreskrifter som regeringen beslutar om.

Utredningens förslag kommer att innebära att Skolverket får ett uppdrag bestående av flera delar av regeringen:

- revidera det nationella provsystemet i enlighet med utredningens förslag,
- revidera kurs- och ämnesplaner som myndigheten beslutar om utifrån den föreslagna betygsskalan och med dem tillhörande betygskriterier,
- bygga upp och säkra den kompetens och struktur som krävs för att genomföra kalibrering inklusive nödvändig systemutveckling,
- definiera vilka anpassningar som rektor ska kunna tillåta vid genomförande av nationella slutprov,
- tillhandahålla en organisation som hanterar skolors ansökningar och beslutar om undantag från genomförande av ett eller flera nationella slutprov,
- utifrån utredningens förslag revidera relevanta föreskrifter samt även genomföra andra följdändringar som bedöms som nödvändiga,
- i samverkan med UHR, identifiera målgrupper som behöver informeras om förändringarna och planera för att informera om kommande förändringar, samt
- genomföra implementeringsinsatser av samtliga förslag.

Vissa delar bör påbörjas redan 2026. Det gäller i synnerhet förberedelserna för att samtliga nationella slutprov i årskurs 9 och gymnasieskolan ska vara digitala och centralt rättade eller automaträttade. Myndigheten behöver prova ut och besluta vilka algoritmer som ska användas för att kalibrera betygsvärden från grund- och gymnasieskolan. Aktuella algoritmer är linjär-, eqvipercenitil- eller en hybrid-algoritm.¹ Utvecklingen eller upphandlingen av en plattform för att beräkna meritvärden beräknas ta tid. Myndigheten behöver också säkerställa kapacitet och användarvänlighet i provplattformen och övriga tekniska system samt backupsystem som möjliggör användning av prov på papper som kan skannas för central rättning i händelse av oförutsedda händelser. Det är också av stor vikt att adekvata informations- och stödinsatser finns att tillgå för lärare och andra relevanta målgrupper innan förslagen börjar tillämpas.

Skolverket behöver genomföra en revidering av föreskrifter som myndigheten beslutar om som avser kurs- och ämnesplaner. De obligatoriska skolformerna kan bli föremål för en läroplansreform och om denna genomförs finns både reformmässiga och administrativa fördelar om införandet sker samordnat.

Möjligheter för utvärdering av kalibreringsförfarandet

Kalibreringsmodellens införande bör föregås av utvärderingar på Skolverket. Eftersom modellen ställer stora krav på förändringar i gymnasieskolan och krav på genomförande av nya slutprov så skulle utvärderingar där inte vara lämpligt. Det kan dessutom vara en fördel om slutproven i gymnasieskolan kan genomföras fr.o.m. vårterminen 2028 så att eleverna kan genomföra prov utspritt under år 2 och 3 i gymnasieskolan. Dessa prov används sedan för kalibrering efter avslutat läsår 2029/30. De nationellas slutproven på komvux på gymnasial nivå ska kunna genomföras fr.o.m. våren 2030. Det vore möjligt att göra det tidigare i och med att de nya proven kan genomföras i gymnasieskolan tidigare, fr.o.m. höstterminen 2027 när dessa bestämmelser föreslås tillämpas, men då krävs olika antagningsregler för högre utbildning, vilket inte är önskvärt.

I grundskolan och gymnasieskolan kan utvärderingar göras under läsåren innan meritvärdeskalibreringsmodellen införs skarpt, utifrån

¹ Se vidare bilaga 3.

befintliga prov. Det ger Skolverket möjlighet att utvärdera och fastställa den exakta utformningen av meritvärdeskalibreringsmodellen, gränsvärden för när meritvärdeskalibreringen inte kan tillämpas, hantering av specialfall och andra frågor som behöver fungera och finnas på plats inför att modellen tillämpas skarpt läsåret 2029/30. Vår bedömning är att detta kan genomföras helt utan att eleverna påverkas, men med den viktiga skillnaden att de nationella proven i det befintliga systemet är konstruerade på annat sätt och återförs till, samt beaktas av, lärarna enligt dagens betygsskala. För gymnasieskolan kommer det dessutom enbart att finnas tre ämnen med prov.

20.3.2 UHR ska ansvara för genomförande och implementering av förslagen

Förslag: Universitets- och högskolerådet ska ges i uppdrag av regeringen att, med utgångspunkt i utredningens förslag, förbereda en övergång till ny betygsskala och meritvärdering. Myndigheten ska också föreslå eventuella behov av förändringar i de föreskrifter som regeringen beslutar om.

Uppdraget till Universitets- och högskolerådet bör omfatta att:

- utifrån utredningens förslag revidera myndighetens relevanta föreskrifter och genomföra andra följdändringar som bedöms som nödvändiga,
- konstruera och hantera en övergångsnöckel för betygsskalor inför att förslagen ska tillämpas,
- utreda och hantera behov av förändringar vad gäller kvotgrupper på ett ändamålsenligt och enkelt sätt,
- i samverkan med Skolverket identifiera målgrupper som behöver informeras om förändringarna och planera för att informera om kommande förändringar, samt
- genomföra implementeringsinsatser av samtliga förslag som påverkar antagning till högre utbildning.

Vissa delar bör påbörjas år 2027. Det är av stor vikt att adekvata informations- och stödinsatser finns att tillgå för sökande till högskolan, högskolors antagningsenheter och andra relevanta målgrupper innan förslagen börjar tillämpas.

20.3.3 Skolinspektionen ska genomföra inspektioner

Bedömning: Statens skolinspektion kommer att kunna genomföra inspektioner av skolhuvudmännens organisering och genomförande av nationella slutprov samt av rektors organisering och genomförande av bedömningssamråd.

I och med att samtliga nationella slutprov blir digitala minskas riskerna för vissa typer av fusk och felaktigheter i samband med provgenomförande. Hur provtillfällena organiseras och praktiskt genomförs, inklusive hur beviljade anpassningar tillgodoses, behöver dock granskas. Även rektorers ansvar för att bedömningssamråd sker behöver bli föremål för inspektion.

Figur 20.1 Visualisering av stegvist införande av ny betygsskala och meritvärdeskalibrering 2027–2032

Årskohort	HT 2026	VT 2027	HT 2027	VT2028	HT 2028	VT 2029	HT 2029	VT 2030	HT 2030	VT 2031	HT 2031	VT 2032
Gymnasieår f. 2009	A-F	2	2	3	3							
Gymnasieår f. 2010	A-F	1	1	2	2	3	3					
Årskurs/gymnasieår f. 2011	A-F	9	9	1	1	2	2	3	3			
Årskurs/gymnasieår f. 2012	A-F	8	8	9	9	1	1	2	2	3	3	
Årskurs/gymnasieår f. 2013	A-F	7	7	8	8	9	9	1	1	2	2	3
Årskurs/gymnasieår f. 2014	A-F	6	6	7	7	8	8	9	9	1	1	2
Årskurs/gymnasieår f. 2015	A-F	(5)	(5)	6	6	7	7	8	8	9	9	1
Årskurs f. 2016	A-F	(4)	(4)	(5)	(5)	6	6	7	7	8	8	9
Komvux	A-F											



Anm. Årskurser i grundskolan syns mot grå bakgrund och gymnasieår mot vit bakgrund. Terminer då betyg ges på skalan 1–10 syns mot grön bakgrund. MVK = anger när meritvärdeskalibrering sker.

Källa: Utredningens visualisering

21 Konsekvenser

I detta kapitel beskrivs konsekvenserna av våra förslag i enlighet med kommittéförordningen (1998:1474), förordningen (2007:1244) om konsekvensutredning vid regelgivning och utredningsdirektivet.

En illustration av den övergripande processen för förslagen om nationella slutprov och meritvärdesberäkning finns i figur 21.4 sist i kapitlet.

Den 6 maj 2024 trädde en ny förordning, förordningen (2024:183) om konsekvensutredningar, i kraft och förordningen (2007:1244) om konsekvensutredning vid regelgivning upphörde att gälla vid samma tidpunkt. Den nya förordningen ska dock inte tillämpas för kommittéer och särskilda utredare som har tillkallats före ikraftträdandet. Detta innebär att den nya förordningen inte ska tillämpas i vårt arbete men vi har ändå valt att ta in delar från den, eftersom vi anser att de tillför något till vår konsekvensutredning och analys.

21.1 Nollalternativet

När en utredning analyserar hur ett visst mål kan nås, bör den alltid överväga alternativet att inte göra något alls. I det här fallet skulle det innebära att fortsätta tillämpa helt och hållet lärarsatta betyg och godta den olikvärdighet och konsekvenserna som detta ger upphov till. Vi bedömer att det alternativet varken är politiskt eller samhällligt önskvärt och därmed i praktiken inaktuellt. Under utredningsarbetets gång har olikvärdigheten i betygssättning fått uppmärksamhet från både politiskt och medialt håll och intressenterna på området förefaller överens om att dagens system har stora brister.

Våra statistiska analyser och kontakter med intressenter pekar samstämmigt på att de negativa effekterna av nollalternativet är för

stora och kostsamma såväl samhällsekonomiskt som legitimitetsmässigt. Att lägga det omöjliga ansvaret för likvärdig betygssättning i landet helt och hållet på enskilda lärare innebär också en onödig stress för yrkeskåren.¹

I utredningsdirektivet och i kapitel 5 redogörs för den problem- bild som tidigare, mindre genomgripande, reformer inte har fått bukt med. Som ett led i att synliggöra konsekvenserna av våra förslag har vi löpande i utredningsarbetet resonerat kring tänkbara konsekvenser ifall staten valde att inte förändra hela eller delar av dagens betygssystem. Därför har vi genomgående analyserat förslagets konsekvenser i relation till det s.k. nollalternativet, när vi bedömt att det har varit relevant.

Nollalternativet vore att stå fast vid det orimliga, nämligen att lärare ska kunna vara samstämmiga i sin tolkning av betygskriterier och ha en gemensam tolkning av elevprestationer för olika betygssteg i hela landet. Det skulle också innebära att vi accepterar betygens olikvärdighet och betygsinflation.

Unga människor upplever att den myndighetsutövning som betygssättning innebär är orättvis och att studieplatser i gymnasieskolan och i högre utbildning inte fördelas meritokratiskt utifrån vilka som har bäst förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen, utan utifrån vilken skola en elev råkade gå på. Att inte reformera betygssystemet riskerar att undergräva tilltron till skolväsendet som institution och till den offentliga maktutövningen. I avsnitt 21.5.14 redovisar vi specifikt hur våra förslag förväntas förändra elevers rangordning när betygsvärdena kalibreras för att bli likvärdiga. Därmed synliggörs vad nollalternativet innebär i bibehållen olikvärdighet och olikvärdiga livschanser.

21.2 Alternativa lösningar

I enlighet med direktivet har vi övervägt och utrett alternativa lösningar såsom regelgivning, organisatoriska respektive ekonomiska styrmedel samt informationsinsatser under arbetets gång. Det gäller det övergripande valet av huvudförslag och alternativt förslag, som

¹ Skolverket uppger att myndigheten ständigt får förfrågningar om ytterligare stödmaterial för bedömning och betygssättning. Myndigheten har också argumenterat för att det är en omöjlig uppgift för lärare att åstadkomma en nationellt likvärdig betygssättning även med stöd från myndigheten (Skolverket 2020c).

vi är ålagda att redogöra för enligt direktivet, men även utformningen av olika delkomponenter såsom betygsskala, stabilisering och kravgränssättning av nationella prov samt behörighets- och urvalsfrågor. Alternativa lösningar som har övervägts redovisas i respektive förslagskapitel.

21.3 En reform som förändrar synen på vad betyg är

Genomförandet av förslagen innebär en betydande reform som ställer krav på en ny syn på betygssättning i svenskt skolväsende och samhälle för årskurser och skolformer där betygen används för antagning till fortsatt utbildning. Även om lärarsatta betyg består som en komponent i huvudförslaget ökar inslagen av extern och anonymiserad bedömning. Implementerande aktörer behöver förmedla en bild av det nya betygssystemet där objektivitet, ökad rätts-säkerhet och mer tillförlitliga betygsunderlag står i fokus. Det kan medföra positiva uppfattningar om, och en tilltro till, det nya systemet.

Förtroendet för Sveriges närmast unika tradition av helt och hållet lärarsatta betyg har länge varit obefogat och ogrundat starkt trots betygsinflation och all forskning som belagt betygens bristande likvärdighet. Lärare är generellt bra på att sätta betyg inom sina undervisningsgrupper. Systemet kan dock inte ge dem förutsättningar att, utifrån tolkning av betygskriterier, göra samstämmiga bedömningar och därigenom säkerställa betygens nationella likvärdighet.

En tendens till att ge ökad betydelse till lärarsatta betyg i slutbetygen på gymnasial nivå syns i exempelvis Frankrike och Kanada, men i dessa länder har också en diskussion om betygsinflation uppstått.² Ett särskilt talande och välstuderat exempel på motsatsen, närmast i form av ett naturligt experiment, finns i England (se fördjupningsruta för detaljer). Efter covidpandemin diskuterades där möjligheten att överge de traditionella examensproven till förmån för lärarsatta betyg, men idén visade sig inte ha stöd hos vare sig elever eller lärare. Det blev tydligt att extern och anonymiserad bedömning är det som har störst legitimitet i den engelska kontexten. Dessa erfarenheter har påverkat de överväganden och vägval som gjorts i föreliggande utredning.

² Se bilaga 2.

Lärarsatta betyg under covidpandemin i England

Under covidpandemin kritiserades Englands utbildningsdepartement för att vilja ersätta examensproven och, på ett icke-transparent och icke-legitimt sätt, använda en statistisk modell för att skatta elevers kunskapsnivåer utifrån tidigare årskohorters prestationer. Regeringen backade och eleverna fick helt och hållet lärarsatta betyg under perioden när examensprov inte gavs.³

Men inte heller detta var elever eller lärare nöjda med. I en uppföljningsenkät med elever uppgav 46 % (att jämföra med 38 % som svarade motsatsen) att de hellre hade velat göra examensprov.⁴ Nästan hälften ansåg att lärarnas betygssättning påverkades av relationen till eleven i fråga. 93 % av eleverna svarade att de fått skriva tidskrävande examensliknande prov som underlag för lärarnas betygssättning. Sex av tio menade att det hade gått ut över tiden som kunde ha ägnats åt undervisning. Endast 37 % av eleverna trodde att deras lärarsatta betyg speglade deras kunskaper lika bra som examensproven skulle ha gjort. Hälften trodde att de skulle ha fått bättre betyg om de skrivit prov, hälften trodde det motsatta. De vanligaste orden som eleverna använde för att beskriva erfarenheten av lärarsatta betyg var ”orolig”, ”stressande” och ”orättvist”. Samtidigt uttryckte sig en minoritet, 16 %, positivt om att betygen inte blev avhängiga prestationen på enskilda prov och att detta hade minskat stressen. Det noterades skillnader mellan elevgrupper beroende på hur stor betydelse betygen skulle ha för deras framtidsplaner.

Även lärarna i England var negativa och ansåg att de hade fått utföra obetalt arbete åt *Exam Boards* under pandemin,⁵ att de utsatts för påtryckningar från vårdnadshavare⁶ samt att det påverkat relationen till eleverna negativt att vara ”domare”.⁷ De tillkommande arbetsuppgifterna och den ökade arbetsbelastningen ökade stress och psykisk ohälsa bland lärarna.⁸ De oroade sig dessutom för hur betygsinflationen, som de såg som ofrånkomlig, skulle drabba framtida elevkohorter.⁹

³ Adams m.fl. (2020); Elgot & Adams (2020); Shaw & Nisbet (2021).

⁴ Case m.fl. (2022, s. 103).

⁵ Jellis m.fl. (2021).

⁶ Johnson & Coleman (2021, s. 7).

⁷ Ibid. (s. 7).

⁸ Ibid. (s. 51).

⁹ Ibid. (s. 44).

21.4 Framför allt elever och lärare berörs av förslagen

Förslagen berör i första hand elever. Förändringarna kan ha betydelse för studierna under hela skolgången i den mån elever funderar på eller strävar efter vissa betyg. Framför allt är det dock för elever och lärare i grundskolans årskurs 9, specialskolans årskurs 10, gymnasieskolan och komvux på gymnasial nivå som förslagen medför påtagliga förändringar i form av mer likvärdiga meritvärden. Förslaget till ny betygsskala påverkar även årskurserna 6–9 i grundskolan och 7–10 i specialskolan, årskurs 6 i sameskolan, årskurserna 6–9 i anpassade grundskolan (i de fall betyg sätts), anpassade gymnasieskolan samt det fåtal skolor som sätter betyg från årskurs 4 respektive 5.

I gymnasieskolan införs nationella slutprov och de sammanfattar kunskaper i respektive ämne snarare än för en genomgången kurs såsom dagens nationella prov. Förändringarna bedöms påverka grundskolans och specialskolans elever mindre än elever på gymnasial nivå. För elever i komvux blir förändringarna störst, eftersom de lärarsatta betygen där inte kan användas som grund för kalibrering och därmed inte räknas in i ett meritvärde.

Lärares arbete med betygssättning förändras genom att de får sätta betyg på en ny betygsskala; de nationella proven ersätts med nationella slutprov, som lärarna inte ska särskilt beakta, och arbetet med likvärdig betygssättning inom skolenheterna prioriteras genom införandet av bedömningssamråd. I följande avsnitt redogörs mer detaljerat för antalet som beräknas vara berörda på individ- och gruppnivå.

21.4.1 Antalet elever och lärare i grundskolan och gymnasieskolan

Av figur 21.1 framgår att det i dag finns cirka 1 100 000 elever fördelade på 4 700 skolenheter i grundskolan. Skolverkets prognos, baserad på förväntade födelsetal utan hänsyn tagen till eventuell invandring, är att elevantalet ökar marginellt de närmaste läsåren men att en minskning i samtliga årskurser väntas fr.o.m. läsåret 2027/28.¹⁰

¹⁰ Skolverket (2024j).

Knappt 40 % av skolenheterna har elever i årskurserna 6–9. Det motsvarar strax under 600 000 elever som varje år får betyg. År 2023 var det knappt 123 000 av dessa elever som gick i årskurs 9.¹¹ I årskurs 9 genomför eleverna nationella prov och får betyg som används för urval vid konkurrens i samband med ansökan till gymnasieskolan. I dagsläget är det dock endast cirka 85 % av eleverna som får tillräckligt många godkända betyg för att bli behöriga till nationella gymnasieprogram.

Figur 21.1 Grundskolan läsåret 2023/24

4 667 skolenheter	1 100 000 elever	92 600 lärare (heltidstjänster) 75 % kvinnor, 25 % män 72 % behöriga
<ul style="list-style-type: none"> • 3 830 (82 %) kommunala • 816 (18 %) enskilda • 21 (0,4 %) internationella • 3 813 rektorer, 73 % kvinnor, 23 % män • 82 % skolenheter med elever i en eller flera av årskurserna 6–9 	<ul style="list-style-type: none"> • 495 000 i åk 6–9 • 122 600 i åk 9 • 122 200 med slutbetyg <ul style="list-style-type: none"> • varav behöriga till nationellt gymnasieprogram 84 % • Andel behöriga elever till nationellt gymnasieprogram: <ul style="list-style-type: none"> • Kommunal huvudman 82 % • Enskild huvudman 90 % • Svensk bakgrund 88 % • Utländsk bakgrund 75 % • Föräldrar m. eftergymnasial utbildning 91 % • Föräldrar m. högst gymnasial utbildning 76 % 	<ul style="list-style-type: none"> • 107 000 tjänstgörande lärare • 86 800 lärare med pedagogisk högskoleexamen <ul style="list-style-type: none"> • varav 32 900 som undervisar i åk 7–9

Anm. Antalet heltidstjänster ska tolkas med försiktighet eftersom lärare kan tjänstgöra på olika stadier.
Källor: Skolverket (2024n, 2024o, 2024w, 2024x, 2024y, 2024z, 2024å).

Läsåret 2023/24 arbetar cirka 93 000 personer som lärare, varav tre fjärdedelar är kvinnor, i grundskolan. Ungefär 75 % av lärarna är legitimerade och kan således sätta betyg. Av dessa är det en dryg tredjedel som arbetar i de årskurser där betyg sätts. I statistiken saknas information om i vilken omfattning de är behöriga i samtliga ämnen som de undervisar i.

Av figur 21.2 framgår att det i dag finns gymnasial utbildning i 252 av landets 290 kommuner. Det går cirka 364 000 elever fördelade på 1 300 skolenheter i gymnasieskolan. Skolverket pro-

¹¹ I folkbokföringen den 31 december 2023 fanns det 123 875 16-åringar, vilket är den vanligaste åldern för att gå i årskurs 9. De som inte går i grundskolan återfinns huvudsakligen i anpassad grundskola (tidigare grundsärskolan (ca 1 900 elever i årskurs 9) och specialsolan (ca 100 elever i årskurs 9 respektive 10). Resterande antas gå i andra årskurser eller ha beviljats hemskolning (Skolverket 2023a).

gnostiserar en ökning till 381 000 elever för läsåret 2026/27. Därefter beräknas elevantalet plana ut för att läsåret 2029/30 ligga på 378 000 elever.¹²

Totalt 106 000 elever går i gymnasieskolans år 3 läsåret 2023/24 och ungefär så många beräknas få sina betygsvärden kalibrerade varje år. För dagens årskullar om cirka 34 000 elever per år på yrkesprogram blir proven något färre än för de cirka 72 000 eleverna på högskoleförberedande program. Detta kan påverkas av att grundläggande behörighet har lagts in i alla nationella yrkesprogram, vilket innebär en osäkerhet eftersom eleverna kan välja bort den.

Knappt 30 000 lärare, varav hälften är kvinnor, arbetar läsåret 2023/24 i gymnasieskolan. 83 % är behöriga. Samtliga är betygssättande och bedöms således beröras av förslagen.

Figur 21.2 Gymnasieskolan läsåret 2023/24

<p>252 kommuner där gymnasial utbildning anordnas</p> <ul style="list-style-type: none"> • 243 med kommunal huvudman • 12 med region som huvudman • 97 med enskilda huvudman • 247 med introduktionsprogram • 219 kommuner med nationella program • 213 med yrkesprogram • 196 med högskoleförberedande program 	<p>1 295 skolenheter</p> <ul style="list-style-type: none"> • 817 (63 %) kommunala • 12 (1 %) med region som huvudman • 466 (36 %) med enskild huvudman • 1 060 rektorer, 58 % kvinnor, 42 % män 	<p>364 000 elever</p> <ul style="list-style-type: none"> • 37 000 på introduktionsprogram • 327 000 på nationellt program • 221 000 högskoleförberedande (68 %) <ul style="list-style-type: none"> • 72 000 i åk 3 • 106 000 på yrkesprogram (32 %) <ul style="list-style-type: none"> • 34 000 i åk 3 	<p>29 900 lärare (heltidstjänster) 52 % kvinnor, 48 % män</p> <ul style="list-style-type: none"> • 83 % behöriga • 7 530 lärare (heltidstjänster) i dagens nationella provämnen • 12 495 lärare (heltidstjänster) i ämnen med nationella prov enligt utredningens huvudförslag
--	--	--	---

Källor: Skolverket (2024a, 2024o, 2024n, 2024p, 2024v).

21.5 Konsekvenser för elever i grundskolan och gymnasieskolan

21.5.1 Ett betygssystem som främjar likvärdighet och rättvisa

Förslagen förväntas få övervägande positiva konsekvenser för elevernas kunskapsutveckling. Vetskapen om hur meritvärdet påverkas av resultaten på nationella slutprov som rättas anonymt och externt

¹² Skolverket (2024a).

förväntas bidra till upplevelse av ökad likvärdighet och rättvisa för den enskilda eleven, men det kan också stressa. För att vi ska uppnå minskad negativ skolstress i praktiken krävs att ett nytt betygssystem uppfattas som legitimt samt följs av reformer på läroplansområdet,¹³ och förbättrade förutsättningar för lärare.¹⁴ En viktig del i systemets legitimitet är att proven verkligen prövar elevernas ämneskunskaper, vilket gör att proven premierar att eleverna lär sig mycket i ämnena. En förändrad syn på bedömning är viktig så att eleverna inte upplever att de går i skolan för att få sina kunskaper bedömda utan för att lära sig.

Det finns dock risker för *teach to the test*-effekter och avsmalning av läroplanen när de nationella slutproven får en tydligare roll för elevernas meritvärdering. Därför ska de nationella slutproven konstrueras på ett sätt så att innehållet i möjligaste mån kan variera mellan olika provutgåvor. *Teach to the test*-effekter behöver även hanteras t.ex. i den pågående läroplansöversynen för de obligatoriska skolformerna.¹⁵

21.5.2 Meritvärdeskalibrering kan uppfattas som svår att förstå

Meritvärdeskalibreringsmodellen kan till en början vara svår att förstå. Det är ett dilemma eftersom det krävs hög legitimitet för ett betygssystem och meritvärdering för att elever, avnämare och en bredare allmänhet ska acceptera modellen över tid. Därför blir det viktigt att implementera modellen på ett sätt som gör att samhället får ett grundläggande förtroende för modellen. Elever och föräldrar behöver få en grundläggande förståelse för logistiken kring provgenomförande, hur de lärarsatta betygen respektive slutproven påverkar meritvärdesberäkningen och slutligen hur kalibreringen fungerar. Det finns exempel på andra länder som tillämpar liknande modeller, framför allt i Australiens delstater. Där finns material som specifikt vänder sig till elever och vår bedömning är att dessa modeller har kunnat implementeras och åtnjuter bred legitimitet där.

Det har även framkommit i de fokusgrupper som Ungdomsbarometern genomfört samt i våra möten med lärare och elever att

¹³ Se avsnitt 9.3.6.

¹⁴ Se t.ex. avsnitt 21.8.3.

¹⁵ Se avsnitt 16.4.2.

dagens betygssystem långt ifrån upplevs som transparent.¹⁶ Det är stor skillnad mellan hur olika lärare och skolor samlar in och värderar betygsunderlag och eleverna har svårt att förstå varför det de presterat resulterar i ett visst betyg. Vikten som olika lärare lägger vid nationella provresultat varierar också. Lärare vi mött har även berättat att de resonerar på olika sätt för sina olika elever när de sätter betyg och beaktar nationella prov.

21.5.3 Bedömning och betyg är naturliga och viktiga inslag i skolgången – men de kan skapa stress

Att få sina kunskaper bedömda, göra prov och få betyg är i sig förknipat med anspänning, ansträngning och stress. Det betyder inte att dessa processer bör elimineras. Att tränas i koncentration och ansträngning under skolåren förbereder för vuxenliv och ett arbetsliv där prestationer bedöms. Vi ser således all anledning till att elevers kunskaper bedöms i syfte att följa upp och understödja inläring och för att sätta betyg. Samtidigt är det angeläget att lärare och skolor hanterar betyg och betygssättning på sätt som minimerar allvarlig stressproblematik och psykisk ohälsa bland elever. Särskilt utbredd är problematiken bland flickor och elever som upplever svårigheter i skolan.¹⁷

Evidensbaserade åtgärder för att motverka generell skolrelaterad stress har inte tydligt lyfts fram vid tidigare reformer på utbildningsområdet.¹⁸ Det kan inte uteslutas att den höga förekomsten av elever med underkända betyg i grundskolan, det ökade antalet hemmasittare och den ökade ohälsan till någon del är konsekvenser av att dessa aspekter har förbisetts. Det ligger utanför våra direktiv att utreda och föreslå generella åtgärder på området skolstress och psykisk ohälsa. Vi bedömer dock att det kan finnas skäl att, i andra sammanhang och för andra aktörer, prioritera området.

¹⁶ Se avsnitt 21.9.

¹⁷ Jämställdhetsmyndigheten (2023, s. 38).

¹⁸ Högberg m.fl. (2021, s. 101).

Stress i ett betygssystem med nationella slutprov

Det kan inte uteslutas att ett ökat antal nationella prov kan medföra ökad stress bland eleverna i gymnasieskolan, särskilt eftersom flera prov väntas läggas i slutet av år 3. Lärare i ämnen som det finns nationella prov i kan inte längre använda elevernas nationella provresultat som betygsunderlag. Därför är det möjligt att de inför egna sammanfattande prov efter varje avslutad nivå i ett ämne. Eftersom det i dag endast ges nationella prov i tre ämnen i gymnasieskolan bedöms dock ökningen bli marginell.

I utredningens kontakter med lärare är det framför allt lärare i matematik som har uttryckt att de skulle sakna de nationella proven som betygsstöd och därför kanske kan komma att vilja konstruera egna slutprov som underlag inför betygssättningen. Det kan medföra att elever dels examineras genom lokala slutprov i nivåer i ämnen, dels genom de nationella slutproven. Totalt sett kan det alltså bli något fler examinationer för eleverna. Lärarsatta betygs tillförlitlighet kan dock bli lidande om hela betygsunderlaget utgörs av ett prov snarare än ett mer allsidigt betygsunderlag. Det är en avvägning beroende på ämnenas karaktär och särart samt vad som utgör en rimlig examinationsbörda för eleverna.

En tidigare utredning konstaterar att elever upplever särskild stress i anslutning till de mest intensiva nationella provperioderna, såsom i slutet av årskurs 9.¹⁹ Detta får vägas mot två betydande nyttor med att förlägga slutproven så sent som möjligt:

1. Terminstiden fram till provperioden kan nyttjas maximalt för undervisning, lärande och repetition.
2. Provens resultat blir ett mått på den kunskapsnivå eleven utvecklat i slutet av ämnet.

Dessa båda fördelar väntas ge eleverna möjlighet att fokusera på att tillgodogöra sig ämnesundervisningen under terminstid och göra dem väl förberedda inför proven. Vi ska dock inte sticka under stol med att utspridning av prov och uppgifter över tid, dvs. att inte samla ihop bedömningsinslagen till slutet av terminen också kan ha sina fördelar. Utspridning har t.ex. uppgetts kunna minska upplevd stress.²⁰ Värdet av att bedöma elevernas kunskaper vid olika tillfällen och på

¹⁹ SOU 2016:25.

²⁰ SOU 2020:43, s. 401.

olika sätt, utifrån vad som är motiverat givet ämnets karaktär, behöver tillvaratas för en tillräckligt hög giltighet och tillförlitlighet i lärarens betygsunderlag. De nationella slutproven genomförs skriftligt och ska pröva elevens kunskapsnivå vid undervisningens slut.

Sverige har testat ett alternativ utan att kunna mäta några positiva effekter

I ett kursbaserat utbildningssystem, såsom dagens svenska gymnasieskola, sprids kursavsluten automatiskt ut eftersom kurserna är olika långa och i vissa fall bygger på varandra. Även timplanen i grundskolan medger att alla ämnen inte behöver avslutas i slutet av årskurs 9. Detta upplägg borde således ha minskat stressen i nuvarande skola, men det kan inte bekräftas av den uppföljning som gjorts.

Regeringen menade i propositionen 2009/10:219, *Betyg från årskurs 6 i grundskolan*, att "[t]idigare betyg bör också kunna ge eleven en vana att få betyg och därmed kanske den betygsstress som många av dagens elever upplever minskar" (s. 13). År 2012 infördes betyg från årskurs 6 och förhoppningen om att reformen skulle medföra en minskning av upplevd stress till följd av vanan av att få betyg förefaller inte ha infriats.²¹ Snarare menar forskare att de ständiga inslagen av lärarbedömning i ett system där betygen är helt och hållet lärarsatta tenderar att bidra till kronisk stress hos eleverna.²²

Flexibilitet och valfrihet är positivt laddade begrepp, men faktum är att de, åtminstone när det gäller valmöjligheter i skolan, inte har visat sig ha enbart positiva effekter. Samma utredning på betygsområdet, som refereras ovan, intervjuade gymnasieelever som framhöll att valfriheten med kurssystemet kunde upplevas stressande.²³ Eleverna ansåg att ett införande av ämnesbetyg skulle kunna bidra till minskad stress genom "en lättnad att slippa bli bedömda hela tiden, och det skulle ge tid för att lära sig och utvecklas snarare än att oroa sig för tidiga misslyckanden."²⁴

En eventuell ökning av upplevd provstress för gymnasieelever år 3 behöver följaktligen ställas mot att det i befintligt svenskt skolsystem kan vara svårt att särskilja formativ bedömning och bedöm-

²¹ Jämställdhetsmyndigheten (2023, s. 37).

²² Högberg m.fl. (2021, s. 87 och 101); Skolverket (2017b, s. 79).

²³ SOU 2020:43, s. 391.

²⁴ SOU 2020:43, s. 392.

ning för betygssättning. Eftersom lärarna kontinuerligt gör bedömningar av elevernas prestationer och kunskaper kan det vara otydligt vad som har betydelse för betygssättningen. Detta tycks ha ökat över tid, inte minst på grund av standardbaserade läroplaner och formativa bedömningspraktiker. Sammantaget riskerar det att uppfattas som om undervisningen handlar om att bedöma befintliga kunskaper snarare än att lära sig nytt. För att minska stressen i skolan är det av vikt att eleverna ges tid att öva och att de inte behöver uppleva att deras kunskaper alltid bedöms för betygssättning. Lärarna behöver även bli mer restriktiva vad gäller att kommunicera att formativ bedömning genomförs även när sådan görs.²⁵

De nationella slutprovets betydelse blir lika för alla

När det gäller provstress skiljer den sig från generell skolstress, framför allt eftersom prov är avgränsade i tid. Den stress som man kan uppleva inför och under prov är tidspress, utmattning av att behöva göra flera delprov på en dag, att behöva förbereda sig för prov samtidigt som man slutför annat skolarbete samt påverkan på relationer och sociala aktiviteter. Samtidigt är syftet med och användningen av de nationella slutproven som vi föreslår enkelt och konkret; ingen elev behöver fundera på om eller hur lärarna tänker beakta provresultaten. Dessutom genererar varje enskild korrekt prestation poäng på varje prov eftersom proven inte har någon skarp godkäntgräns såsom i dagens provsystem. Den centrala rättningen minskar också elevernas beroendeförhållande till sina lärare. Detta är en viktig aspekt när det gäller att öka likvärdigheten och att minska stressen bland elever, framför allt eftersom lärare tenderar att bedöma och särskilt beakta proven olika.²⁶

Allt kan eller ska inte bedömas

Elever ska inte behöva uppleva att allting de gör bedöms, vilket de ibland upplever det som. Samma mekanism, där varaktiga eller ofta återkommande, stressande faktorer kan kopplas till psykisk ohälsa,

²⁵ Se avsnitt 16.2.4.

²⁶ Cashman m.fl. (2023, s. 8); bilaga 4.

har noterats hos vuxna.²⁷ Detta var något som adresserades i betänkandet *Bygga, bedöma, betygssätta* genom att föreslå att läroplanens skrivning om att läraren ska beakta all tillgänglig information vid betygssättningen skulle tas bort.²⁸

Även i framtiden kommer lärare att behöva säkerställa ett tillräckligt brett och varierat betygsunderlag för att kunna sätta betyg. Det är dock av vikt att det finns gott om tid för eleverna att öva, ställa frågor, repetera, testas och att göra fel på vägen till den kunskapsmätning som ligger till grund för betygen:

Forskningen anger att elever lär sig bäst i integrerade och omhändertagande lärandemiljöer, där man inte bara tolererar utan välkomnar misstag. Det handlar om proaktiva och stödjande klassrum där eleverna tillåts ta intellektuella risker och där fokus sätts på lärande och inte bara på att veta och kunna eller på rätt svar.²⁹

21.5.4 Den skarpa godkänthgränsen i enskilda ämnen tas bort för tillträde till nationella program i gymnasieskolan

Som visats, i kapitel 7 och bilaga 8, har det betydande nackdelar på individ- och samhällsnivå att förhindra tillträde till yrkesutbildning i gymnasieskolan för elever med låg kunskapsnivå. Det gäller särskilt för elever som i dag fått betyget F i något av ämnena matematik eller engelska, men i övrigt har relativt höga meritvärden och är motiverade att gå ett yrkesprogram. Dessa elever tenderar att klara sig relativt bra på ett yrkesprogram.³⁰ Deras inträde på arbetsmarknaden riskerar att försenas – om de alls återfår studiemotivationen. Skolinspektionen har konstaterat att elever som hänvisas till introduktionsprogram för att i huvudsak repetera grundskolans matematik demoraliseras.³¹

Särskild betydelse bedömer vi att våra förslag kan få för de elever som årligen hänvisas till introduktionsprogrammen. Kalibrering beräknas leda till att fler elever skulle ges betyget F och hänvisas till introduktionsprogram om dagens betygsskala och behörighetskrav behölls. Det är tvärt emot vår avsikt. I stället föreslår vi att betygsvärden kalibreras som helhet och den skarpa godkänthgränsen i bety-

²⁷ Hallsten m.fl. (2005).

²⁸ Se t.ex. SOU 2020:43, kapitel 14 och Skolverket (2021, s. 58–59).

²⁹ Skolinspektionen (2010).

³⁰ SOU 2024:74, kapitel 18.

³¹ Jfr t.ex. eleven Benny i Skolinspektionen (2013).

gen och på de nationella proven tas bort. Behörighetskraven till dagens nationella program i gymnasieskolan görs samtidigt mer kompensatoriska eftersom de grundas på ett samlat meritvärde. En större andel av de elever som i dag faller på målnöret förväntas därmed ges möjlighet att få en utbildning på gymnasieskolans nationella program. Om förslagen i betänkandet *Fler vägar till arbetslivet* (SOU 2024:74) samtidigt genomförs kommer också fler av de elever som fortfarande inte uppfyller behörighetskraven att få en yrkesutbildning.

Introduktionsprogrammets oönskade konsekvenser

Det nuvarande systemet med introduktionsprogram har vissa likheter med att elever tvingas gå om en årskurs för att förbättra sina kunskaper innan de tillåts gå vidare i sin skolgång. Internationella studier visar att ”hotet att inte flyttas upp en klass inte är någon motivationskraft för elever”.³² Även elever som inte anses ha godtagbara kunskaper för dagens E-betyg i alla ämnen riskerar att, vid repetition av tidigare nivåer, inte få tillräckliga utmaningar i andra ämnen. Därmed kan framsteg i själva verket hindras i stället för att stimuleras. OECD:s jämförelse visar att ju större andel som går om en årskurs i ett utbildningssystem, desto lägre är den genomsnittliga matematikprestationen och desto starkare är sambandet mellan elevernas socioekonomiska profil och deras prestationer i matematik.³³ Av länderna som vi har tittat närmare på sticker Tyskland och Nederländerna ut med att de tillämpar metoden ”gå om ett år” i betydligt högre grad än övriga länder. 19,2 respektive 23,3 % av eleverna hade gått om ett år i dessa länder enligt PISA 2022. Bortsett från Hongkong med 12,3 % var motsvarande siffra under fem procent i övriga länder i jämförelsen.

De goda intentionerna med introduktionsprogrammen bör mot bakgrund av ovanstående konsekvenser också ställas mot de extra kostnader – för staten, kommuner och elever – som tiden på introduktionsprogram medför.

³² Hattie (2014, s. 141).

³³ OECD (2023e).

21.5.5 Betygsskalan utformas så att elever kan se att ansträngning lönar sig

En annan åtgärd som kan väntas bidra till minskad stress för de elever som upplevs kämpa för att nå vad som betecknas som en godtagbar kunskapsnivå är förslaget om en betygsskala med fler betygssteg. Det gäller i synnerhet differentieringen av betygsstegen under godtagbar nivå. Dessa kan tydliggöra om en elevs kunskaper har utvecklats väl sedan förra terminen och är nära att nå godtagbar nivå på egen hand eller om bristerna är så stora att det behövs särskilda stödinsatser.

Att i terminsbetygen kunna visa på progression i kunskapsutvecklingen är praxis i de flesta andra länder och har föreslagits av en tidigare betygsutredning men hittills inte införts i Sverige. I det relativa betygssystemet med betygen 1–5, som infördes på 1960-talet, fanns inte underkända betygssteg i den svenska skolan. Både OECD och svenska forskare har påpekat värdet av fler betygssteg under den nivå som betraktas som godtagbar utan att för den skull föreslå någon förändring av vilken kunskapsnivå som ska betecknas som godtagbar.³⁴ Särskilt i kombination med en reformering av den skarpa godkäntröskgränsen för tillträde till en sammanhållen yrkesutbildning i gymnasieskolan väntas en differentierad betygsskala som bygger på att kunskap är en kontinuerlig variabel få en dämpande effekt på stress och oro. Förhoppningsvis kan förslagen t.o.m. fungera motiverande när all ansträngning och kunskap tillskrivs ett värde på betygsskalan. I våra diskussioner med elever har det framkommit olika syn på saken. De flesta menar att differentieringen är positiv, särskilt eftersom progression mellan terminer kan visas i betygen även om man inte uppnår godtagbar nivå. Det finns dock även elever som har uttryckt att det kan påverka elever negativt att få svart på vitt att de har de allra lägsta sifferbetygen.

21.5.6 Likvärdiga förutsättningar att genomföra nationella slutprov

Det är centralt för det nya betygssystemets legitimitet att alla elever ges likvärdiga förutsättningar att genomföra nationella prov. I ett system som bygger på att betygsvärdet kalibreras av provresultaten

³⁴ Lundahl m.fl. (2017).

och att provresultaten i sig själva ges betydelse för meritvärdesberäkningen, krävs att så många som möjligt genomför proven, dvs. att provtagarfrekvensen ökar jämfört med i dag. Elever som, till följd av ogiltig frånvaro vid både ordinarie och uppsamlade provtillfälle, inte har något provresultat som grund för beräkning av meritvärdet får därför noll på den posten. Detta väntas motivera till provgenomförande.

Om det i dag kan upplevas som omöjligt att nå upp till kraven för E för att bli behörig till ett nationellt program i gymnasieskolan kan dessa elever genom det föreslagna betygs- och provsystemet ändå se att de kunskaper de utvecklat räknas. Våra förslag medför att de nationella slutproven i sig inte får någon skarp godkäntgräns utan utformas för att mäta vilka kunskaper eleverna har. Den slojade godkäntgränsen på proven väntas medföra att det upplevs mindre stressande för svagpresterande elever att genomföra proven. I händelse av att elever är sjuka eller av annat skäl inte genomfört ett prov vid ordinarie provtillfälle ges dessutom möjlighet att göra dessa under en uppsamlingsperiod. En annan förändring är att de muntliga provdelarna tas bort. Det medför att det blir än viktigare att muntlig förmåga bedöms av lärarna och ingår i betygsunderlaget.³⁵

Det förekommer i dag att rektor beviljar undantag från provgenomförande för såväl svag- som högpresterande elever. I vårt system kommer rektor att behöva ansöka om undantag hos Skolverket så att det sker en enhetlig nationell bedömning. Det väntas finnas ett fåtal elever som det finns acceptabla skäl att bevilja undantag från prov. Möjligheten begränsas dock och lämnar inte utrymme för godtycke. Det ska vara enkelt för myndigheten att bedöma när undantag kan medges, men detta ska tillämpas restriktivt och i praktiken väntas få elever undantas.³⁶

De digitala nationella proven innebär ökad tillgänglighet för många elever. Förutom att tillgänglighetsperspektiv beaktas i högre utsträckning till följd av europeiska WCAG-regler finns även flera funktioner i plattformen som eleven själv kan aktivera i de flesta fall.³⁷ Sådana funktioner gör det bl.a. möjligt att få text uppläst, förstora text och ändra bakgrundsfärg. Som komplement till begränsningen av undantag bör elever med en funktionsnedsättning eller

³⁵ Se kapitel 16 för resonemang om hur detta kan hanteras.

³⁶ Se avsnitt 21.13.1 för antaganden om omfattningen.

³⁷ Strategies, standards, resources to make the Web accessible to people with disabilities, <https://www.w3.org/WAI/standards-guidelines/wcag/>.

särskilda behov tillförsäkras ändamålsenligt stöd för att kunna genomföra proven på jämbördiga villkor med övriga provtagare. Elever med samma typ av behov ska därför ges samma typ av stöd oavsett kommun, skola och klass.

Konsekvenser av ett ramverk för anpassningar vid och undantag från provgenomförande

Skolverket får i dag indikationer, genom telefonsamtal och e-post, på att principer för anpassningar och undantag varierar från skola till skola. Lärare rapporterar även att det förekommer uppenbart otillåtna anpassningar vid provgenomförande, t.ex. att lärare förklarar uppgifter för elever. Genom att Skolverket definierar vilka anpassningar som är tillåtna och skolan dokumenterar vilka anpassningar som använts, väntar vi oss större likvärdighet i provgenomförandet. Det blir även enklare för Skolinspektionens inspektion. Det kan dock fortsatt förekomma lokala skillnader mellan vilka anpassningar som rektor beviljar och i besluten om vilka elever som beviljas anpassningar.

En konsekvens av att centralisera fastställandet av vilka anpassningar som ska vara tillåtna för rektor att bevilja är att regelverket måste uppdateras kontinuerligt för att hänga med i utvecklingen av tillgängliga hjälpmedel eller ny kunskap om elevers funktionsnedsättningar. Det kan t.ex. röra sig om att Skolverket behöver uppmärksamma ny programvara som eleverna snabbt blir vana att använda på lektionerna och som riskerar att inte vara tillgängliga när de sedan ska skriva digitala nationella slutprov.

Att centralisera beslut om undantag från att behöva skriva prov verkar fungera bra i andra länder och borde därför kunna fungera bra även i Sverige. Det innebär dock att Skolverket får en intensiv arbetsperiod under och strax efter provperioden för att handlägga alla ansökningar. Ansökningar måste vara handlagda inför ansökan till vidare studier så att meritvärdet kan beräknas enligt undantaget. Det kan också bli en hög belastning för Skolverket att hantera en stor mängd ansökningar om undantag när ett ökat antal nyanlända elever har otillräckliga kunskaper i språket för att kunna genomföra prov, vilket var fallet 2015.

När elever inte genomför proven

En elev som uteblir från eller avbryter sitt prov, t.ex. på grund av akut insjuknande, kan i stället genomföra provet vid de uppsamlade omprovstillfällena. Det finns en risk att elever som är missnöjda med provfrågorna väljer att inte lämna in för att försöka igen vid ett annat tillfälle. Detta bedöms dock förekomma i liten omfattning eftersom det inte bedöms missgynna eleven att chansa och då det dessutom går att göra om proven efter avslutad utbildning.

Elever som varken lyckas genomföra proven på ordinarie eller uppsamlade tillfälle i gymnasieskolans år 3 riskerar att sakna ett konkurrenskraftigt meritvärde inför ansökan till fortsatt utbildning påföljande hösttermin. Detta kan uppfattas som negativt för den enskilde som vill studera vidare men har drabbats av ohälsa eller privata omständigheter som omöjliggjort provgenomförandet. Situationen bedöms emellertid drabba få elever. Närvaron vid de nationella proven i gymnasieskolan i dag varierar men är generellt cirka 90 % i Sverige. Detta kan jämföras med Norge, Finland och Danmark där frånvaron är försvinnande låg på examensproven. Det nya provsystemets utformning syftar till att öka andelen genom att eleven har incitament till genomförande för egen del. Konsekvensen kommer dessutom endast att drabba det fåtal personer som både uteblivit från sina prov och avsett söka till högskolan direkt efter gymnasieskolan.

Våren 2021 var det, enligt SCB, drygt 87 000 personer som gick ut gymnasieskolan med en examen och av dessa påbörjade ungefär var fjärde högskolestudier inom ett år.³⁸ De flesta som började studera, 95 %, hade läst ett högskoleförberedande program. Bland nyutexaminerade från ett högskoleförberedande program påbörjade 35 % högskolestudier inom ett år. Motsvarande andel från yrkesprogram var knappt 4 %. Om vi antar att samtliga 25 % av 87 000 elever skulle vilja studera direkt under hösten efter gymnasieskolan innebär det 21 750 elever. Dessa studiemotiverade elever kan antas vara särskilt benägna att genomföra samtliga slutprov. Bortfallet bör således bli avsevärt lägre än 10 % i denna grupp.

³⁸ SCB (2022).

21.5.7 Nationella slutprovresultat och meritvärden delges efter vårterminsslutet

De nationella slutproven bedöms centralt och eleven får inte resultatet förrän efter skolavslutningen. Därför kommer inte lärarna att kunna gå igenom elevens svar i proven med eleverna såsom de kan i dag. De bedömda svaren kommer därför att behöva rapporteras direkt till elever och vårdnadshavare. Provens innehåll kan därmed betraktas som känt och behöver inte beläggas med sekretess. Det kommer således att bli möjligt för såväl lärare som elever att se vilka uppgifter som gavs på provet.

Att vänta på provresultaten och att ta emot dem efter vårterminens slut, utan att som i dagsläget kunna diskutera dem med sina lärare, kan upplevas stressande och särskilt oroa elever som aspirerar på höga meritvärden inför ansökan till nästföljande läsår och skolform. I kombination med att den preliminära antagningen till gymnasieskolan förändras kan det, åtminstone inledningsvis, bli svårare för enskilda elever att veta vad ens prestationer räcker till. Väntan kan vålla oro även för svagpresterande elever som riskerar låga meritvärden och att inte bli behöriga till önskad utbildning.

Vi har gjort avvägningen att den längre väntan på besked om provresultat och meritvärde trots allt är rimlig. Vi har förståelse för att det kan uppfattas som en negativ förändring ur elevperspektiv men bedömer att det bör kunna implementeras och få acceptans i Sverige på samma sätt som redan sker i t.ex. Danmark. Att bedömningen av proven ska ske huvudsakligen efter terminsslut är nämligen att föredra ur andra aspekter såsom att elever och lärare kan använda maximalt av terminstiden åt undervisning och studier. För frågor om provresultat och bedömning kommer elever och vårdnadshavare att hänvisas till Skolverket som följaktligen behöver ha beredskap att hantera detta under sommaren. Elever som misstänker uppenbar felaktighet i hantering eller uppenbar oriktighet i rapporterade provresultat ska kunna begära omprövning av Skolverkets hantering.

21.5.8 Lovskolan som väg till behörighet blir överflödig

De behörighetsregler som vi föreslår avgörs inte av ett godkänt betyg i enskilda ämnen. Möjligheten att använda lovskola för att godkänna elever under sommarlovet mellan årskurs 9 och gymnasieskolan blir därför överflödig. Detta kan uppfattas negativt av de elever som skulle ha kunnat nå godtagbara kunskaper under sommarlovet. I betänkandet *Förstärkningsundervisning i skolan* föreslås att åtgärder som förstärkt timplan och språkstärkande lovskola ska sättas in tidigt.³⁹ Det innebär att eleverna får mer tid med lärare för att utveckla sina kunskaper i skolan. Sådana åtgärder har bättre förutsättningar att utveckla mer beständig kompetens hos elever än att reparera observerade brister efter terminens slut. Dessa åtgärder ska inte ersätta de stödinsatser som eleven är i behov av i sin undervisning.

21.5.9 Efterfrågan på prövning bedöms minska

Elever i grundskolan och specialskolan bör endast i undantagsfall vara betjänta av att pröva i ämnen som de ska läsa, eftersom betyg ändå kommer att sättas när ämnena avslutas. Prövning efter lovskola i årskurs 9 bör minska till följd av att lärarsatta betyg inte ensamma går att använda för meritvärdering och behörighet till gymnasieskolans nationella program.

Konkurrenskomplettering genom prövning i grundskoleutbildning och på gymnasial nivå kommer inte att få samma effekt som i dag eftersom slutprov ges en annan betydelse och de lärarsatta betygen kalibreras. Det blir fortsatt viktigt för elever att få bra betyg, men incitamentet att genomgå tidig prövning bör inte längre finnas eftersom eleverna tjänar på att läsa ämnena till dess att de gör de nationella slutproven så att kunskapen är så färsk som möjligt inför proven. Att då avsluta ämnen i förtid kommer därför sällan att gynna eleverna.

Vi bedömer att antalet prövningar i gymnasieskolan och komvux på gymnasial nivå rimligen bör minska som en följd av ämnesbetygsreformen och våra förslag om ett nytt betygssystem. Ämnesbetygsreformen innebär att betyg i överliggande nivå ersätter betyg i underliggande nivå i ett ämne. Incitamentet att genomgå prövning i nivåer i ämnen där eleven ska fortsätta läsa högre nivåer kommer

³⁹ SOU 2024:94.

därmed att minska. Det kommer sannolikt inte heller att bli lika stor efterfrågan på att genomgå provning för betyg när de inte kan ligga till grund för högre meritvärden.

21.5.10 Konkurrens om utbildningsplatser i gymnasieskolan på mer likvärdiga villkor

I tabell 21.1 framgår att totalt 65 % av de sökande till gymnasieskolan 2023 kom in på sitt förstahandsval (skola och program). Över den senaste tioårsperioden har denna andel minskat kontinuerligt i riket i stort. Skillnaderna mellan olika län och kommuner är dock stora.⁴⁰

På kommunnivå hamnar storstadskommunerna Malmö, Stockholm och Göteborg i de tre lägsta decilerna (tiondelarna i fördelningen). Samtidigt noterar vi att det i såväl första som tionde decilen finns kommuner från en stor bredd av regioner och glesbygdskommuner är i majoritet i båda. Det tyder på att konkurrensen till gymnasieprogram och skolor är stor i storstadskommunerna, men det handlar heller inte om ett utpräglat storstadsfenomen.

Tabell 21.1 Antagna sökande till sitt förstahandsval, gymnasieprogram och skola 2014–2023

Som antagen på förstahandsval räknas den som i juli erbjudits plats på det program vid den skolenhet som de sökt till i första hand (elever som sökt introduktionsprogram i första hand ingår ej).

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Antagna till sitt förstahandsval, andel (%) kvinnor	76,8	73,5	72,5	69,8	71,0	70,3	71,1	71,0	70,2	68,1
Antagna till sitt förstahandsval, andel (%) män	70,1	67,8	65,6	61,2	59,1	61,7	62,7	63,8	63,7	62,4
Antagna till sitt förstahandsval, andel (%) totalt	73,3	70,5	68,9	65,2	64,6	65,8	66,8	67,3	66,9	65,2

Källa: Utredningens sammanställning utifrån Skolverkets statistik.

⁴⁰ Endast Gävleborg uppvisar en ökning och bara Jämtland har en jämn trend över tidsperioden. I övriga regioner är minskningen mellan tre och 13 procentenheter. År 2023 är Stockholm på plats 10 medan Skåne och Västra Götaland är på plats 12 respektive 16 av regionerna (1 är bäst, 21 är sämst).

Meritvärdeskalibrering i sig kan inte förväntas öka andelen elever som kommer in på sitt förstahandsval. Däremot kan den föreslagna modellen förväntas bidra till att ”rätt” elever i större utsträckning kommer in på sitt förstahandsval. Med andra ord kommer alltså eleverna, i högre grad än i dagens system, att konkurrera på mer jämbördiga villkor om utbildningsplatserna i gymnasieskolan.

Beräkningar som gjorts på den elevgrupp i grundskolan som tillhör den högsta decilen, baserat på meritvärde, dvs. de 10 % av elevkohorten som har högst betyg, visar att ungefär 18 % av de elever som i dag tillhör den högsta decilen kommer att ”bytas ut” mot andra elever om betygsvärdena kalibreras efter skolans resultat på de nationella slutproven. För gymnasieskolan är beräkningarna något mer osäkra men indikerar att en minst lika stor andel kan förväntas bytas ut med en mer likvärdig betygsmo-⁴¹

I dagsläget genomför kommunerna preliminär antagning till gymnasieskolan.⁴² Syftet är dels dimensionering av platser, dels att ge de sökande en fingervisning om hur deras meritvärden står sig i konkurrens om utbildningsplatser. Antagningen organiseras centralt i bl.a. Stockholms- och Göteborgsregionen. Huvudmännen anmäler ett preliminärt utbud av platser som efter den preliminära antagningsomgången kan justeras. På motsvarande sätt kan de sökande justera sina val utifrån vad deras meritvärden verkar räcka till. Bli- diskrepansen stor mellan elevernas preliminära betyg och slutbetygen ökar risken att eleverna gör val på felaktiga grunder eller missar att gardera sig med ytterligare alternativ i händelse av hård konkurrens.⁴³

Våra förslag väntas, åtminstone initialt, innebära att diskrepansen mellan elevernas preliminära betyg och slutbetyg ökar.⁴⁴ Meritvärdeskalibreringsmodellen syftar till att öka betygens likvärdighet mellan skolenheterna. Detta kan få konsekvensen att dimensioneringen försvåras, men även att de sökande får svårare att på förhand bedöma vilken skola och vilket program de kommer in på baserat utifrån den preliminära antagningen. Studie- och yrkesvägledande insatser blir extra viktiga så att de som ansöker anger tillräckligt många alternativa

⁴¹ För gymnasieskolan har vi inte kunnat göra beräkningen utifrån det antal prov som vi föreslår (5–8 nationella slutprov) utan endast baserat på dagens tre nationella prov (matematik, svenska/svenska som andraspråk och engelska), vilket gör beräkningarna mer osäkra.

⁴² 7 kap. 7 § gymnasieförordningen.

⁴³ Information har inhämtats från Göteborgs- och Stockholmsregionens gymnasieantagning.

⁴⁴ Det är på sikt möjligt att diskrepansen minskar om skolans betygssättning anpassas till de kalibrerade betygsvärdena.

utbildningar och skolor för att få en gymnasieplats. Det kan även vara ändamålsenligt att kommuner och regioner i högre grad än i dag tillser att sökanden anger ett visst antal alternativ i sin ansökan.

21.5.11 Kompensatoriska behörighets- och examenskrav till och i gymnasieskolan

När behörighetskraven till gymnasieskolans nationella program blir kompensatoriska kan det innebära att elever i vissa fall påbörjar en utbildning i gymnasieskolan med svaga kunskaper i ett enskilt ämne. Det krav på ett meritvärde på 4 som vi förespråkar för behörighet till ett nationellt program bedöms räcka för att klara ett sådant program.⁴⁵

Särskild hantering av matematikämnet

Matematik sticker ut som ett ämne som många elever, trots godkänt betyg från grundskolan, riskerar att inte uppnå ett godkänt betyg i dagens gymnasieskola. Läsåret 2023/24 var det i genomsnitt 4,3 % av eleverna som inte klarade matematik 1a (yrkesprogram) och i genomsnitt 1,9 % som inte klarade matematik 1b (högskoleförberedande program). Samtidigt var det 29,6 % av eleverna som vårterminen 2024 inte fick ett godkänt provresultat på det nationella provet i matematik 1a och 23,2 % i matematik 1b.⁴⁶ Många elever får alltså i dag betyg som signalerar en annan kunskapsnivå än den som de faktiskt har med sig.

I betänkandet *Fler vägar till arbetslivet* framgår

... att elever som inte har godkänt betyg i engelska eller matematik ändå har ganska god sannolikhet att klara en yrkesexamen inom tre år om de har ett högt meritvärde. Sammantaget kan utredningen konstatera att meritvärden från grundskolan på aggregerad nivå visar sannolikheten att en elev ska klara studierna på valt nationellt program.⁴⁷

Utredningen framhåller även att godkända betyg i svenska, matematik och engelska inte heller är en garanti för att nå en examen, utan att det snarare handlar om en ökad sannolikhet att ta examen

⁴⁵ Se resonemang och exempel i kapitel 15.

⁴⁶ Skolverket (2024k); Skolverket (2024l).

⁴⁷ SOU 2024:74, s. 413.

ju högre meritvärde eleven har, vilket bekräftas i våra egna beräkningar.⁴⁸

Å ena sidan föreslår vi kompensatoriska examensregler så att en elev som går ut med ett lågt betyg i matematik kommer att kunna få en examen. Å andra sidan är det inte önskvärt att elever påbörjar nivåer i ämnen som de har svaga förutsättningar att tillgodogöra sig. Detta gäller särskilt för yrkesprogram där den grundläggande behörigheten för vidare studier är valbar. Det kan därför vara rimligt att överväga huruvida den matematik som i dagsläget ges på yrkesprogrammen är ändamålsenlig eller om elever bör ges möjlighet till en renodlat yrkesinriktad matematikundervisning om de väljer bort den grundläggande behörigheten.

Elever som går ett högskoleförberedande program och yrkeselever som vill ha grundläggande behörighet behöver dock mer matematik för vidare studier. De kommer därför även att behöva få ett godtagbart resultat på slutprovet i grundläggande matematik för den grundläggande behörigheten.

21.5.12 Kraven för gymnasieexamen och behörighet till högre utbildning separeras

Vi föreslår att kraven för gymnasieexamen görs mer kompensatoriska; eleven kan kompensera ett lägre betyg i något ämne med högre betyg i ett annat. Det bör leda till att något fler elever tar en gymnasieexamen, utan att vi för den sakens skull sänker kraven, eftersom de ska ha sammantaget godtagbara kunskaper.

I förslagen till nya regler för gymnasieexamen separeras kraven mellan examen och den grundläggande behörigheten för högre utbildning. Syftet är att kunna ha mer kompensatoriska examenskrav, men fortsatt relativt strikta och specifika krav för grundläggande och särskilda behörigheter. Detta får sannolikt till följd att fler får en gymnasieexamen, men något färre blir behöriga för högre utbildning. Exempelvis kan det bli en större andel av eleverna på nationella yrkesprogram som aktivt väljer bort den grundläggande behörigheten för att slippa avlägga nationella slutprov. I förlängningen kan det eventuellt leda till ökad efterfrågan på folkhögskoleutbildning och yrkeshögskoleutbildning medan efterfrågan på hög-

⁴⁸ SOU 2024:74 och utredningens egna beräkningar.

skoleutbildning minskar jämfört med i dag. Den som senare i livet vill få grundläggande behörighet för högskolestudier kan komplettera med nationella slutprov i komvux. Omfattningen kan kvantifieras först när det finns statistik över hur många som väljer bort grundläggande behörighet över tid.

21.5.13 Gymnasieelever kan komma att vilja fördjupa sig i provämnena

Våra förslag kan skapa incitament för elever att vilja få höga resultat på slutproven. Ju mer eleverna kan i provämnena, desto bättre lär de prestera på proven. I sin tur kan det medföra att fler elever väljer att fördjupa sig i nivåer i provämnena.

Särskilt STEM-ämnena, men även svenska, engelska, historia och samhällskunskap kan gynnas av detta. Huvudmännen bör planera gymnasieutbildningarna, framför allt på de högskoleförberedande programmen, så att eleverna kan läsa så långt som möjligt i dessa ämnen i form av programfördjupningskurser och/eller individuellt val.

Det är troligt att fler elever kommer att prioritera att fördjupa sig i ett provämne som samhällskunskap än att bredda sin kunskap till ämnen som inte provas i nationella slutprov, t.ex. företagsekonomi eller sociologi. Elever som läst samhällskunskap på nivå 3 skriver samma slutprov som elever som avslutande sina studier med samhällskunskap på nivå 1. Det är troligt att en elev som läst fler nivåer i ämnet kommer att prestera bättre än en elev som läst färre. Det kan därmed finnas skäl att se över programstrukturerna dels så att eleverna får möjlighet att fördjupa sig i ämnen där prov ges, dels överväga om vissa ämnen är särskilt viktiga och därför ska läsas av alla elever på ett visst program.

21.5.14 Olika grupper av elever väntas påverkas olika av förslagen

I ovanstående har vi framför allt fokuserat på de konsekvenser som gäller elever generellt och som följer direkt av våra förslag och bedömningar.⁴⁹ Förändringarna i betygssystemet kan dock komma att

⁴⁹ Se även kapitel 19 där vi fokuserar särskilt på stress och psykisk ohälsa i relation till skola, betyg och prov.

påverka elever på olika sätt beroende på demografi och andra bakgrundsvariabler.

Förslagen som tar bort den skarpa godkäntgränsen för tillträde till gymnasieskolan bedöms inte påverka den stora majoritet elever, som redan i dagens system får godkända betyg. Dessa förslag kan dock bli av omvälvande positiv betydelse för lågpresterande elever vars möjligheter till gymnasieutbildning ökar. Detsamma gäller förslaget om en differentierad betygsskala som ger lågpresterande elever betyg på en numerisk skala, inklusive information om uppmätt eller bedömd förändring i kunskapsnivå även om deras kunskaper inte ännu motsvarar godtagbar nivå. På gruppnivå väntas störst effekt för pojkar och elever med migrantbakgrund eftersom dessa i dag är i majoritet på introduktionsprogrammen.

Erfarenheter av en delvis jämförbar förändring finns i England, där man, för GCSE-proven, gick från en åttagradig bokstavsskala till en niogradig numerisk skala med jämna skalsteg, 1–9, och minskade antalet underkända steg från fyra till tre.⁵⁰ Differentieringen tycks, som avsett, ha bidragit till en utspridning av elever i toppen. Samtidigt noterades i en uppföljning två år efter införandet att elever från resurssvaga hem hade halkat efter och i lägre utsträckning än tidigare fick de högsta betygen.⁵¹ Färre elever än tidigare blev dock underkända i matematik och engelska och behövde således inte gå om ett år.

I kombination med ett genomförande av parallellt pågående utredningars förslag, såsom *Läroplansutredningen* (U 2023:09), *Utredningen om en förbättrad elevhälsa* (U 2024:01) och *Mer obligatorisk undervisningstid för elever som behöver det* (U 2023:07), bör vi kunna vänta oss en liknande utveckling i Sverige. Observera dock att vi, till skillnad från England, inte föreslår att skalan ska ha några uttalat underkända betygssteg. Vad gäller risken för att elever från resurssvaga hushåll får svårare att få de högsta betygen väntar vi oss däremot inte någon sådan systematisk konsekvens till följd av våra förslag.

I praktiken finns förstas risken att elever i lågpresterande skolor upplever att de får lägre meritvärden än i dag eftersom meritvärdeskalibreringen eliminerar effekterna av den relativa lärarbetygsättningen. Detta gäller dock lågpresterande skolor oberoende av elev-

⁵⁰ Observera att den nya betygsskalan infördes som en del av en större GCSE-reform som också innefattade ny läroplan, ökad tillämpning av slutprov och slutprovets betydelse för betygen; se kapitel 7.

⁵¹ Burgess & Thomson (2019).

sammansättning och socioekonomiska faktorer. Den ojämlikhet i livschanser som låga meritvärden medför är något som främst bör hanteras med likvärdig undervisning och kompensatoriska insatser i de obligatoriska skolformerna.

Funktionshinder

I kapitel 12 redogörs mer specifikt för konsekvenserna för de elever som går i specialskolan och riksgymnasieskolan och i avsnitt 17.1.12 hur de nationella proven kan anpassas utifrån olika funktionsnedsättningar.

I klassrumsbedömningen kan läraren utforma olika uppgifter för olika elever utifrån dennes förmåga, men i standardiserade prov måste uppgifterna utformas så att de fungerar för alla och går att bedöma på samma sätt. Strävan att tillvarata mångfald skapar i sin tur utmaningar med att åstadkomma jämförbarhet.

Sverige har ratificerat FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. I artikel 24 anges att konventionsstaterna, för att förverkliga rätten till utbildning för personer med funktionsnedsättning utan diskriminering och på lika villkor, ska säkerställa ett sammanhållet utbildningssystem på alla nivåer och livslångt lärande. Människor med funktionsnedsättning får inte uteslutas från det allmänna utbildningssystemet. Det framgår tydligt av bestämmelserna i skollagen att elever som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som gäller, ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser.

De förändringar som vi föreslår i betygssystemet syftar i grunden till att göra behörighetsregler och urval mer likvärdiga. Detta bedömer vi gynnar alla eleverna då antagning till nästa utbildningsnivå sker mer likvärdigt och rättvist.

En modell för meritvärdering som utgår från nationella slutprov kan medföra svårigheter för elever med funktionsnedsättningar som innebär svårigheter i traditionella provsituationer. De nationella slutproven behöver därför vara möjliga att anpassa och det kommer att vara möjligt att under vissa omständigheter bevilja undantag från provgenomförande. Proven kommer, liksom betygsskalan, inte

längre att ha någon skarp godkäntgräns, vilket även innebär att de kunskaper som eleven utvecklat värderas vid meritvärdering, oavsett hur långt de nått.

I våra förslag på betygsskalans reglering gör vi bedömningar om att se över betygskriteriernas konstruktion. Förslagen innebär en kompensatorisk princip för betygssättningen och en ändrad undantagsbestämmelse. Den typ av konstruktion av betygskriterier som vi bedömer är lämplig i relation till det betygssystem som vi föreslår innebär att kriterierna inte består av beskrivande texter för de olika betygsstegen. Det innebär att undantagsbestämmelsen såsom den nu är utformad inte kommer behövas, eftersom det inte finns enstaka delar av betygskriterierna som eleven på grund av sin funktionsnedsättning kan ha svårt att uppfylla. Med dessa förändringar bedömer vi att betygssättningen som sådan i betydligt lägre utsträckning än i dag kommer att missgynna elever med ojämna kunskapsprofiler. Även behörighetskraven till gymnasieskolan och reglerna för att få en gymnasieexamen blir mer kompensatoriska, vilket också bör vara till fördel.

Elever i komvux med tidigare studiemisslyckanden

I dag har 25–30 % av dem som påbörjar högskolestudier tidigare studerat i komvux. En hel del av dessa har goda studieresultat från gymnasieskolan med sig och har behörighetskompletterat med enstaka kurser, men många är också personer med erfarenheter av studiemisslyckanden eller studiesvårigheter. En farhåga som har lyfts under utredningsarbetets gång är att de nationella slutproven kan upplevas som så *high stakes* att högskolan inte längre framstår som ett alternativ för vissa elever. Våra förslag riskerar därmed att bidra till minskad mångfald i högskolan.

Det saknas statistik för fördjupade analyser på området, men vi antar att komvuxstuderande med studiesvårigheter och tidigare studiemisslyckanden i högre grad än övriga kommer från resurssvaga hushåll med föräldrar utan studievana. Den ojämlikhet i livschanser och förutsättningar som detta medför är emellertid inte något som bör hanteras inom betygssystemet utan fordrar kompensatoriska insatser i hela utbildningssystemet med särskilt fokus på de obligatoriska skolformerna men också på likvärdighet i undervisning i

komvux. Vår bedömning är att antagningskraven avseende förmåga att studera och genomföra prov bör vara lika för alla inför tillträde till högskolan och att betygssystemet i sig inte ska vara ett verktyg för syften såsom breddad rekrytering.⁵²

Statistiska analyser av övergripande konsekvenser av meritvärdeskalibrering för rankning på gruppnivå⁵³

Med meritvärdeskalibrering kommer elevers rangordning att förändras i jämförelse med dagens betygssystem. Det är också ett implicit syfte eftersom utgångspunkten är att dagens betygssystem leder till en rangordning av eleverna som inte på ett tillfredsställande sätt motsvarar elevernas kunskaper. Samtidigt är det viktigt att få en förståelse för om, hur och i vilken utsträckning förslagen får effekter för *rangordningen på gruppnivå* jämfört med i dag. Den statistiska analysen har i detta fall gjorts med fokus på den översta decilen, dvs. de mest högpresterande eleverna, i relation till meritvärdens funktion för urval.

Kön

I dag presterar flickor i grundskolan i genomsnitt på den 56:e och pojkar på den 44:e elevpercentilen, en skillnad på 12 elevpercentiler. Om grupperna hade presterat på samma nivå skulle båda grupperna i genomsnitt presterat på den 50:e percentilen.⁵⁴ Med meritvärdeskalibrering skulle skillnaden minska till ungefär 10 elevpercentiler (55:e och 45:e elevpercentilen för flickor respektive pojkar). Även i gymnasieskolan förväntas skillnaderna i meritvärde mellan flickor och pojkar att minska, men flickor kommer även fortsättningsvis att uppnå högre meritvärden i genomsnitt.

Det är svårt att avgöra om denna förändring är positiv eller negativ. Det kan å ena sidan argumenteras för att prov gynnar pojkar och att detta leder till att flickor missgynnas med en modell som väger in elevernas enskilda provresultat i meritvärdet. Å andra sidan kan man anse att flickor gynnas i dagens system genom att lärare

⁵² Se även avsnitt 21.6 om komvux.

⁵³ Se bilaga 3 för ytterligare detaljer om de statistiska analyser som detta avsnitt bygger på.

⁵⁴ Om en elev t.ex. presterar på den 56:e elevpercentilen innebär det att den presterar bättre än 56 % av alla elever och sämre än 44 % av alla elever.

väger in aspekter som inte ska vägas in i betygssättningen och som är vanligare förekommande bland flickor.

Migrationsbakgrund

Meritvärdeskalibrering beräknas leda till marginella förändringar (i form av sänkta meritvärden) i rangordning när det gäller elever med utländsk bakgrund. I den översta decilen (topp 10 %) med avseende på meritvärde är utlandsfödda elever redan i dag underrepresenterade i grundskolan, med en andel på cirka 7 %. Den andelen skulle förbli densamma med meritvärdeskalibrering. Effekten för elever med utländsk bakgrund bedöms därmed som begränsad.

Socioekonomisk bakgrund

Meritvärdeskalibreringens konsekvenser för elever med olika socioekonomisk bakgrund, mätt utifrån föräldrarnas utbildningsnivå, är praktiskt taget obefintliga enligt våra analyser. Detta gäller för såväl grundskolan som gymnasieskolan.⁵⁵

Elever på fristående skolor

Elever som går på fristående skolor kommer i genomsnitt att få sänkta meritvärden till följd av meritvärdeskalibrering även om effekten är liten. När hänsyn tas till andra faktorer uppgår den skattade genomsnittliga effekten till cirka två elevpercentiler och är ungefär lika stor i både grundskolan och gymnasieskolan.

Elever på olika gymnasieprogram

I gymnasieskolan uppskattas meritvärdeskalibrering innebära att elever från de naturvetenskapliga och tekniska programmen i genomsnitt kommer att förbättra sina meritvärden relativt de övriga programmen. Samtidigt kommer elever på ekonomi-, samhälls- och de estetiska programmen att i genomsnitt försämra sina meritvärden

⁵⁵ Dessa effekter baseras på en regressionsmodell där hänsyn tagits till bl.a. effekter av relativ betygssättning.

relativt övriga elever. Denna förändring är i grunden positiv eftersom elever på de naturvetenskapliga och tekniska programmen i dag missgynnas betydligt när de läser mer avancerade kurser i matematik och naturvetenskapliga ämnen där det är svårare att få höga betyg. Med meritvärdeskalibreringen elimineras sådana snedvridande effekter i matematik genom att proven standardiseras årsvis och skalas baserat på resultaten på det gemensamma provet i matematik, nivå 1.⁵⁶

Skillnader mellan skolor

Vårt huvudförslag leder till att dagens olikvärdiga betygssättning mellan skolor elimineras och skillnaden mellan låg- och högpresterande skolor kommer att öka. Detta beror, som vi har redovisat mer detaljerat i kapitel 5, på att det finns ett betydande inslag av relativ betygssättning i dagens betygssystem. Det innebär att det tenderar att vara svårare att få ett visst betyg på en högpresterande skola jämfört med en lågpresterande skola, givet samma elevprestation. Därmed kommer meritvärdeskalibreringen att medföra att elever som går i lågpresterande skolor i genomsnitt kommer att få lägre betyg och elever på högpresterande skolor i genomsnitt kommer att få högre betyg jämfört med dagens betygssystem. Denna effekt är förväntad och ska inte tolkas som att kunskapsskillnaderna ökar; det som sker är att de synliggörs. Synliggörandet bedöms vara positivt eftersom det också synliggör behovet av en mer kompensatorisk resurstilldelning.

21.6 Konsekvenser för elever i komvux på gymnasial nivå

Komvux erbjuds i samtliga landets kommuner men ungefär hälften av de studerande får sin utbildning av en annan utbildningsanordnare än kommunen. Statistiken om personal hos icke-offentliga utbildningsanordnare är mindre detaljerad än för de offentliga. Av figur 21.3 framgår att knappt 300 000 personer studerar i komvux varje år. I genomsnitt är deras studier på en tredjedel av en helårsplats.

⁵⁶ Övriga prov standardiseras också årsvis, vilket eliminerar effekten av att t.ex. fysikprovet är svårare i dag.

Flest deltagare i komvux på gymnasial nivå läser i dag, utöver särskilda orienteringskurser, svenska som andraspråk 1 och engelska 6. Därefter följer yrkeskurser i omvårdnadsämnen.⁵⁷

Den största konsekvensen av våra förslag för elever som läser i komvux på gymnasial nivå är att de, även om de precis som i dagsläget kommer att kunna läsa och genomgå prövning i nivåer i ämnen, kommer att behöva avlägga nationella prov i ämnen som krävs för behörighet och urval till högre utbildning. Nationella slutprov kommer att innebära en ökad rättssäkerhet och likvärdighet för antagning till vidare utbildning. Detta kommer även att säkerställa att komvuxeleverna i högre grad än i dagsläget har de förkunskaper som krävs för att tillgodogöra sig nästa utbildningsnivå och att de kan antas på ett likvärdigt sätt med elever från gymnasieskolan. Aktörer som vi har samrått med menar att högskolor har efterlyst detta vad gäller komvuxbetygen.

Figur 21.3 Komvux läsåret 2023/24

290 kommuner är huvudmän	295 000 elever (111 000 helårsplatser) 62 % kvinnor, 38 % män	5 555 lärare (3 101 heltidstjänster) 67 % kvinnor, 33 % män
<ul style="list-style-type: none"> • 49 % av eleverna studerar i huvudmannens regi 	<ul style="list-style-type: none"> • 66 000 på grundläggande nivå • 229 000 på gymnasial nivå • varav 39 615 som läste minst 400 p yrkeskurser år 2023 • varav 42 215 som läste minst en kurs inom ett yrkespaket år 2023 	<ul style="list-style-type: none"> • 75 % behöriga • 80 % i skolor med offentlig huvudman • 64 % i skolor med annan huvudman • Offentlig huvudman: <ul style="list-style-type: none"> • 3 212 på gymnasial nivå (2 370 heltidstjänster) • 78 % behöriga • 1 782 i ämnen som krävs för behörighet (839 heltidstjänster) • 1 822 i yrkesämnen (1 424 heltidstjänster)

Anm. Skolverket samlar enbart in undervisningsämne för personal som arbetar hos kommunal/regionalt utbildningsanordnare. Således ingår personal hos externa utbildningsanordnare enbart när samtliga lärare inkluderas men inte när statistiken redovisas per nivå och ämne.

Källor: Skolverket (2024q, 2024r, 2024s, 2024t, 2024u).

⁵⁷ Skolverket (2023q, 2023r).

21.6.1 Nationella prov blir mer *high stakes* för komvuxelever

Införandet av slutprov innebär en typ av prov som är *high stakes* i högre utsträckning än dagens nationella prov i komvux. För tillträde och konkurrens om platser till nästa utbildningsnivå måste eleverna klara sina slutprov på en godtagbar nivå, förslagsvis betyget 4, för behörighet till fortsatt utbildning på nästa utbildningsnivå.⁵⁸ Det är centralt för det nya provsystemets legitimitet att ge alla elever likvärdiga förutsättningar att genomföra prov så långt det är möjligt.

Det går dock inte att förbise att elever i komvux som har svårt att genomföra prov kommer att uppleva att det är svårare att nå behörighet; de kommer inte att kunna kompensera låga provresultat med goda klassrumsprestationer eftersom deras lärarsatta betyg inte räknas in i meritvärdet. Det kan leda till att vissa komvuxelever får sämre meritvärden men det bedöms inte medföra att färre blir behöriga eller inte får examen.

Under utredningsarbetets gång har det från olika aktörer lyfts en farhåga att komvuxelever som har svårt att visa sina faktiska kunskaper i en provsituation missgynnas av våra förslag. *High stakes*-proven uppfattas signalera en kunskaps- och examinationssyn som riskerar att leda till ökad segregation i utbildningssystemet genom att endast de som är ”duktiga” på att skriva prov får tillgång till högre utbildning.⁵⁹

Vi har emellertid utifrån dagens kunskapsunderlag svårt att bedöma i vilken utsträckning som personer som inte kan visa sina kunskaper på prov i dag söker till högre utbildning och i vilken omfattning de i så fall klarar av studierna där.⁶⁰ Även om högskolor också arbetar med andra examinationsformer har vi bedömt att förmågan att kunna genomföra traditionella skriftliga prov/tentamina är en väsentlig del i att klara högskolestudier. Det är därför både hjälpsamt för individen och resurseffektivt för samhället i stort om både gymnasieskolan och komvux förbereder de elever som avser att söka till högskolan på att genomföra prov. Vi har svårt att se att komvux-

⁵⁸ Kapitel 15.

⁵⁹ Vid jämförelse av olika antagningssystem i USA kan man se att provresultat som antagningsgrund tycks gynna socioekonomiskt starka grupper (jämfört med genomsnittliga lärarbetygs-poäng), (Zwick 2017).

⁶⁰ Se avsnitt 21.26.3.

elever som inte kan genomföra nationella slutprov ens med anpassningar klarar av sedvanliga högskolestudier.

En modell som bygger på nationella slutprov är såvitt vi kan bedöma den enda egentliga möjligheten för likvärdig antagning från komvux som inte kraftigt förändrar den grundläggande flexibiliteten i komvux på gymnasial nivå i de ämnen som har nationella slutprov. Därför behöver nackdelarna med *high stakes*-prov och konsekvenserna för elever som har svårigheter att genomföra prov företrädesvis hanteras genom att det säkerställs att det finns ett tydligt ramverk för anpassningar i samband med provgenomförande.

21.6.2 Nationella slutprov kan genomföras minst tre gånger per år

De nationella slutproven för komvux behöver kunna genomföras vid specifika tillfällen samtidigt som proven genomförs på våren i gymnasieskolan och vid ett särskilt tillfälle för komvux på hösten. Tillfällena behöver anpassas så att elever har möjlighet att avlägga proven för att sedan kunna söka till högre utbildning.

Det föreslås finnas ett ordinarie provtillfälle och ett uppsamlings-tillfälle varje vår. För komvux föreslås det dessutom finnas ett ordinarie provtillfälle i samtliga provämnen varje höst och ett uppsamlingstillfälle i de vanligast förekommande ämnena. Elever kan avsluta nivåer i ämnena även vid andra tillfällen under terminerna, men betygen går då inte att använda för ansökan som kräver ett meritvärde förrän det också finns ett slutprovresultat.

Som vi beskrivit i kapitel 17, väntas de provutgåvor som ges vid uppsamlingstillfället samt på hösten var svåra att ekvivalera med gängse metoder för årsvis standardisering. Sammansättningen av elever som skriver dessa utgåvor kan inte förväntas vara lika stabil som det stora antal elever som skriver prov vid ordinarie tillfälle under våren. Det kan, om inte åtgärder vidtas, medföra att skälningen av höstens utgåvor blir mindre säker än vårutgåvorna trots att de borde vara minst lika säkra eftersom resultaten får stor betydelse för eleverna i komvux. I kapitel 17 föreslår vi därför att metoder för att hantera instabiliteten mellan provpopulationer behöver tillämpas, men vi lämnar till Skolverket att besluta om vägval och detaljer i hanteringen.

Vår bedömning är att begränsningen inte behöver få negativa konsekvenser för elevers möjligheter att söka till högre utbildning. Begränsningen av antalet provtillfällen kan dock riskera att försena studiestarten för elever som läser för en viss behörighet i komvux och avser att söka till högre utbildning där starten inte följer sedvanliga terminer. Det gäller exempelvis enstaka högskolekurser med start i mitten av terminerna. Vi har gjort en avvägning av antalet provtillfällen och provutgåvor per år i relation till kostnaden för provframtagande och hur många provutgåvor per år det är möjligt att ta fram med bibehållen validitet och stabilitet/svårighet mellan provutgåvorna.

För att förbättra sitt meritvärde kommer elever i komvux, precis som de som läst ämnen i gymnasieskolan, att kunna göra om slutprov i samma ämnen som de tidigare fått provresultat i vid ett senare ordinarie provtillfälle. Ett tidigare provresultat ska alltså kunna ersättas av ett nyare, högre, provresultat. Det är ett sätt att bibehålla möjligheten att konkurrenskomplettera, utan att det leder till betygsinflation eller att det utgör ett hot mot meritvärdernas likvärdighet.

21.6.3 Ämnen utan nationella slutprov

I utredningen har vi fokuserat på betyg som används för behörighet och urval. Deltagandet i sådana kurser utgjorde knappt en tredjedel av det totala antalet kursdeltagare i komvux på gymnasial nivå år 2022.⁶¹ Yrkeskurser i omvårdnad hör till de vanligaste kurserna som läses i komvux, vilket bedöms relevant inte minst eftersom yrkesinriktad utbildning är det som lönar sig bäst för vuxna individer.⁶² Förutsatt att inte sammansättningen av kursdeltagare förändras markant kommer således en stor del av de nivåer i ämnen som elever läser inom komvux fortsatt att ha lärarsatta betyg. Dessa kommer inte att vara mer likvärdiga än dagens betyg eftersom nationella slutprov enbart förbättrar likvärdigheten i meritvärden för dem som genomför proven. De lärarsatta betygen kan dock fortsatt ge information till bl.a. arbetsgivare om elevernas kunskaper. Efter t.ex. ett avslutat yrkespaket ska betygsdokumentet ge information om att eleven har den kunskap och kompetens som krävs för att

⁶¹ Skolverket (2024q).

⁶² SOU 2019:65.

kunna utföra ett visst yrke och i förekommande fall få legitimation som t.ex. undersköterska eller elektriker.

Betygens likvärdighet i yrkesämnen och s.k. vissa ämnen (ämnen som inte klassas som yrkesämnen eller gymnasiegemensamma ämnen) kommer inte att omfattas av slutproven. Det är inte heller rimligt att införa nationella slutprov i yrkesämnen. Däremot vore det önskvärt att yrkesprov införs för att förbättra likvärdigheten i en viss yrkesutgång i en examen eller ett yrkespaket så att arbetsgivare ges ett jämförbart och tillförlitligt mått på om en person har de kunskaper som krävs för ett visst yrke. För detta hänvisar vi till betänkandet *Fler vägar till arbetslivet*.⁶³

21.7 Elever i specialskolan och i riksgymnasieskolan

Specialskolan riktar sig till elever som är döva, har hörselnedsättning, grav språkstörning, dövblindhet eller synnedsättning i kombination med flera funktionsnedsättningar och som därför inte kan gå i grundskolan eller anpassad grundskola. Skolformen erbjuder undervisning som i stort sett motsvarar den utbildning som ges i grundskolan men består av 10 årskurser. Specialskolan omfattade läsåret 2022/23 totalt 784 elever över hela landet. Drygt sex av tio elever är pojkar. Det är således en mycket begränsad skolform med ett hundratal elever i den avslutande årskurs 10 där de nationella slutproven kommer att genomföras.⁶⁴

Efter specialskolan kan elever med nämnda funktionsnedsättningar söka till exempelvis riksgymnasium för elever som är döva eller har en hörselnedsättning, elever med grav språkstörning och elever med svåra rörelsehinder. Rh-anpassad gymnasieutbildning finns vid riksgymnasierna i Göteborg, Kristianstad, Stockholm och Umeå. De har tillsammans cirka 170 elever.

Elever i specialskolan genomför i dag nationella prov i årskurserna 4, 7 och 10. Läsåret 2023/24 var det 64 % respektive 71 % av samtliga elever i dessa årskurser som hade deltagit på alla provdelar i svenska respektive matematik.⁶⁵

Kunskaperna ska kunna mätas likvärdigt och proven anpassas för elever med en varaktig funktionsnedsättning. Det förekommer

⁶³ SOU 2024:74.

⁶⁴ Skolverket (2023b).

⁶⁵ E-post från Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2024-08-13.

dock att det görs anpassningar som medför att provet inte längre prövar de kunskaper eller förmågor som respektive delprov ska pröva.⁶⁶ Sådana anpassningar kan röra sig om att eleven får hjälp under genomförandet eller att bedömningen anpassas.⁶⁷ Såväl Skolverket som SPSM påpekar att det ska föregås av ett rektorsbeslut. Eftersom eleven då inte längre kan få ett provbetyg, behöver konsekvenserna av en sådan anpassning förklaras för eleven och dess vårdnadshavare.

När eleven saknar ett provbetyg kan inte läraren längre beakta provresultatet på det som avses (genom justering av betyg).⁶⁸ De svar och lösningar som eleven lämnat in kan ändå vara till hjälp för den betygssättande läraren, vilket innebär att en otillåten anpassning kan vara att föredra som alternativ till att eleven helt undantas från ett prov eller ett delprov. Denna informationskälla för läraren försvinner i och med utredningens förslag att endast tillåtna anpassningar kommer att ge giltiga provresultat.

Till följd av att de nationella proven digitaliseras tillgängliggörs proven på ett helt annat sätt än tidigare. Vi bedömer därför att otillåtna anpassningar borde minska kraftigt. Våra förslag innebär också en betydande fördel jämfört med dagens system: varje prestation på proven räknas och det finns ingen gräns för att få godkänt på proven. Det innebär att även om det finns provdelar som inte kan anpassas med tillfredsställande resultat för alla elever så riskerar inte elever att få ett underkänt provbetyg såsom i dagens system. Ingen elev ska därmed behöva beviljas undantag från provgenomförande och riskera att känna sig särbehandlad för att hon eller han inte gör provet tillsammans med sin klass.

Det är av likvärdighets- och legitimitetsskäl viktigt att elever i specialskolan kan genomföra de nationella slutproven med adekvata, men inte förenklade, anpassningar. Anpassningen får inte innebära att ett prov mäter något annat än avsett. I första hand ska proven redan från början konstrueras så att de är tillgängliga för alla elever. I de fall det inte är möjligt ska anpassningen göras igenomförandet så att eleven kan producera svar och lösningar på liknande villkor

⁶⁶ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2024).

⁶⁷ Det vanligaste är användning av AKK, Alternativ och Kompletterande Kommunikation. Det ersätter eller kompletterar talat språk för elever med språkstörning och teckenspråk för döva och hörselskadade vid muntliga prov och hörförståelseprov (utredningens kontakt med SPSM).

⁶⁸ Skolverket (2022a).

som övriga elever. Svar och lösningar ska därmed kunna bedömas på samma sätt för alla elever vid central rättning.

21.8 Konsekvenser för lärare

21.8.1 Reella möjligheter att ansvara för betygens likvärdighet

Många förändringar har gjorts sedan det mål- och resultatorienterade skolsystemet infördes under 1990-talet. De läroplaner och det mål- och kunskapsrelaterade betygssystem som då infördes är dock i grunden oförändrat. Exempelvis har de flesta förändringarna inneburit försök till tydligare läroplaner, kurs- och ämnesplaner med betygs-kriterier och ändrade instruktioner till och fortbildning för lärare. Tid och energi har lagts på reformer som i grund och botten inte haft förutsättningar att åstadkomma likvärdigare betyg. Vi menar därför att även om det finns en viss reformtrötthet så är de förändringar som vi, tillsammans med andra parallellt pågående utredningar, föreslår systemingripande för att på ett strukturellt sätt förändra skolsystemet. Vidare vilar våra slutsatser på en välförankrad empirisk grund om hur betyg och nationella prov fungerar. Förändringarna kan uppfattas som initialt krävande, men om implementeringen genomförs effektivt väntas lärarnas arbetsbelastning att minska. Deras status kan höjas samtidigt som tid frigörs för ökat fokus på god undervisning.

Svenska lärare utsätts för påtryckningar

Sex av tio lärare uppger i en enkät genomförd av Sveriges Lärare att de har erfarenhet av påtryckningar gällande betygssättningen det senaste året.⁶⁹ Att skolledningar och föräldrar utsätter lärare för påverkan gällande betygssättningen är oacceptabelt. Det innebär i praktiken att ett okänt antal elever varje år får högre betyg än vad deras kunskaper motiverar.

Påtryckningarna är också stressande för lärarna som upplever att deras professionalitet ifrågasätts. Mer än hälften av respondenterna i undersökningen svarar att de har känt sig stressade av vårdnadshavares påverkansförsök. Ungefär var femte har över-

⁶⁹ Sveriges Lärare (2023).

vägt att byta arbetsplats eller sluta som lärare till följd av detta.⁷⁰ I en tidigare liknande studie svarade en tredjedel av lärarna att de har låtit påtryckningar från skolledning eller föräldrar påverka deras betygssättning.⁷¹ Nuvarande betygssystem har uppenbara brister i rättssäkerhet och när lärare dessutom överväger att sluta till följd av otillbörlig påverkan innebär det att den redan allvarliga lärarbristen riskerar att förvärras.⁷²

21.8.2 Bättre arbetsvillkor och minskad risk för påtryckningar

Till skillnad från i en ren examensprovsmo­dell, föreslår vi att lärarsatta betyg ska utgöra 70 % av elevers meritvärde. Lärare i skolformer som omfattas kan därför pressas att sätta oförtjänt höga betyg. Om det sker för någon enstaka elev på en skola eller ett program skulle det kunna vara till fördel för eleven. Om det görs i större omfattning kommer det däremot att leda till att elevernas lärarsatta genomsnittsbetyg och därmed meritvärden korrigeras. Risken finns då att skolor vars meritvärden regelmässigt korrigeras ned får dåligt rykte. Skolor och elever vinner inte på systematiskt för högt satta betyg i förhållande till skolans nationella slutprovresultat. Därför bedöms pressen på enskilda lärare att minska samtidigt som det blir viktigt för skolor och huvudmän att lärarna sätter betyg som medför minimal kalibrering.

När behörighet inte längre avgörs av betygssteg i specifika ämnen minskar också pressen att ge ett visst (godkänt) betyg till elever som saknar de erforderliga kunskaperna för betyget i fråga. I synnerhet bedöms pressen minska för lärare i komvux som undervisar i gymnasiegemensamma ämnen eftersom lärarsatta betyg i dessa ämnen inte längre ska räknas in i meritvärdet.

Det finns studier som visar att examensprovresultat inte behöver vara mer reliabla än lärarsatta betyg.⁷³ Det gäller i synnerhet om examensprov inte bedöms av tränade centrala bedömare eller om examensproven konstrueras för flera syften.⁷⁴ I utredningens sök-

⁷⁰ Sveriges Lärare (2023, s. 36).

⁷¹ Lärarnas Riksförbund (2011).

⁷² Sveriges Lärare (2023, s. 40).

⁷³ Rimfeld m.fl. (2019).

⁷⁴ Skurnik & Nuttal (1968).

ningar är det dock betydligt vanligare med studier som visar att examensprov kan bli reliabla.⁷⁵

Erfarenheten från England, där examensprov ersattes av lärarsatta betyg under pandemin, är också huvudsakligen negativ med avseende på upplevelse av rättvisa.⁷⁶ Situationen, som beskrivits i avsnitt 21.1.3, visar på vikten av att betygssystemet uppfattas som rättvis och rättssäker. Det innebär att elever behöver uppfatta att de ges goda förutsättningar och ändamålsenligt stöd för att lära sig så mycket som möjligt men också möjlighet att visa sina förvärvade kunskaper och få dessa bedömda på samma villkor som andra elever. Den internationella jämförelsen i bilaga 2 visar att det finns en stor variation i uppfattningar om transparens i betygssystem. Vår sammantagna bild är dock inte att de system där en inte helt transparent viktning eller sammanvägning (t.ex. Alberta och Finland) eller där meritvärdesberäkningen har modereringsinslag (t.ex. New South Wales och Hongkong) uppfattas som mer rättssäkra eller mindre legitima än andra. Tvärtom tycks lärares status vara högre och arbetsvillkoren vara bättre på dessa platser.

21.8.3 Lärares förutsättningar att minska stress samt öka trygghet och studiero

Allt talar för att studiero, trygghet och en förtroendefull relation mellan elever och lärare, med huvudsyfte att främja elevernas kunskapsutveckling, behöver prioriteras högre i svensk skola. Det är en fråga om kunskapsresultat men också om att främja ungas utveckling till att bli välmående och produktiva vuxna. Skolverket visar i en fördjupad analys av PISA 2022 att 15-åringar som mer sällan upplever studiero på matematiklektionerna har lägre matematikresultat i PISA 2022 jämfört med elever som oftare upplever studiero. Elever som uppfattar att det finns bristande säkerhet i skolan, som t.ex. hot och slagsmål, har också lägre resultat i PISA 2022.⁷⁷

WHO konstaterar att ungdomar som uppskattar att vara i skolan och upplever skolan som en stödjande miljö är mer engagerade i skolarbetet, får långsiktigt bättre skolresultat och uppnår ett högre

⁷⁵ T.ex. Wilmut & Murphy (1996).

⁷⁶ Shaw & Nisbet (2021) och Benton (2021).

⁷⁷ Skolverket (2024e).

välbefinnande än övriga.⁷⁸ De som trivs i skolan rapporterar också högre livstillfredsställelse, lägre risk för substansanvändning och bättre psykisk hälsa. Det finns till och med studier som visar att den viktigaste faktorn för att lärandet inte ska påverkas negativt i samband med elevers skolbyte är ”huruvida ett barn får en vän under den första månaden”.⁷⁹ I sin enkelhet fångar detta vikten av trivsel. Därför menar vi, liksom WHO, att det är oroande att endast ett fåtal länder/regioner uppvisar en ökande trend i andelen elever som trivs i skolan medan många länder, inklusive Sverige, går i motsatt riktning.

Vår utredning har inte dessa frågor som fokus, men vi vill betona vikten av att de prioriteras högt för att våra förslag ska falla väl ut. En konsekvens av våra förslag är att lärare ska sätta betyg helt och hållet baserat på egna betygsunderlag i samtliga ämnen. Det kan medföra fler examinationer i de ämnen som i dag har nationella prov, eftersom de nationella proven inte kan användas som betygsunderlag. Vidare innebär det ett intensivare arbete för lärare i provämnerna med att samla in egna underlag under vårterminerna i årskurs 9 och i gymnasieskolan.

Till skillnad från faktorer som kan påverkas av utbildningssystemets övergripande struktur, staten eller familjen är trivsel och sociala relationer i skolan något som nästan uteslutande behöver hanteras i och av skolan. Metastudierna på området är samstämmiga i att en förtroendefull relation mellan elever och lärare och ett klassrumsklimat där lärarna arbetar relationsskapande och lyckas skapa grupp-känsla och sammanhållning har positiva effekter på lärandet.⁸⁰

Vi tycks således ha mycket att vinna på att skolan prioriterar de sociala relationerna mellan elever samt mellan elever och lärare. Det krävs emellertid lärare som är väl rustade för att arbeta relationsskapande i sina klasser samtidigt som det inte är något som får dominera eller ta över till nackdel för ämnesundervisningen. Av studien *Rektorers syn på nytexaminerade lärare* framgår att deltagande rektorer generellt uppfattar att nytexaminerade lärare ofta har brister i detta avseende.⁸¹

⁷⁸ Inchley m.fl. (2020).

⁷⁹ Hattie (2014, s. 119).

⁸⁰ Hattie (2014, s. 145–146 och 166).

⁸¹ Collberg m.fl. (2024).

21.8.4 Inga ytterligare administrativa arbetsuppgifter

Tidigare utredningar har noterat att lärare upplever ökad arbetsbelastning av nationella prov och betygssättning.⁸² Införandet av digitala nationella prov och central rättning väntas bidra till att undervisande lärares arbetsbelastning och stress i relation till prov och bedömning minskar framöver. Våra förslag bedöms leda till en *minskad* arbetsbelastning generellt. När lärarna i nationella provämnen inte längre ansvarar för att bedöma nationella prov eller använda resultaten, så kommer de att kunna fokusera på undervisningen fram till provperioderna. I våra möten med lärare är det framför allt matematiklärare i årskurs 9 och gymnasieskolan som sagt att de ser ett behov av att genomföra egna slutprov som underlag för betygssättningen, när de inte längre kan utnyttja resultaten från de nationella proven. De har inte uttryckt det som betungande, utan snarare som ”det naturliga, så som alla lärare i andra ämnen gör”. Den stress som i dag finns kring de nationella proven bygger i mångt och mycket på att lärarna är ansvariga för stora delar av provsystemets genomförande. På sikt kan det vara rimligt att utvärdera huruvida det är möjligt att använda externa personer som provvakter för att säkerställa ett rättssäkert provgenomförande.

Betygssystemet bör även minska lärares arbetsbelastning såtillvida att mycket administration uppstår kring dagens skarpa godkänthetsgräns och den administration som skapas för att få elever att uppfylla samtliga betygskriterier. Med en mer kompensatorisk betygssättningsprincip och en betygsskala som premierar kunskaper oavsett var på skalan de ligger blir konsekvenserna för ett betyg lägre än 4 mindre allvarliga. Det kommer samtidigt fortsatt att vara så att elever ska ges stöd om de riskerar att inte nå betyget 4.

I dagsläget finns höga förväntningar på lärare att alltid kunna svara på vilket betyg en elev kommer att få och vad eleven ska *göra* för att nå ett högre betyg. Bestämmelser i läroplanen om att lärare är skyldiga att informera om elevens kunskapsutveckling ”med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande” är något som ytterligare bidrar till en förväntan på att lärare alltid ska vara tillgängliga och prioritera dokumentation och information inklusive betyg. Den administrativa bördan är något som den parallellt pågående

⁸² SOU 2016:25; SOU 2020:43.

*Utredningen om minskad administration och om reglering av förskollärares och lärares tid ser över.*⁸³

21.8.5 En ny betygsskala

Den mer nyanserade betygsskalan kommer att göra det möjligt att skilja elevers kunskaper åt utifrån deras olika kunskapsnivåer. I kombination med standardiserade prov leder det i sin tur till att elevers sammanlagda betygsvärden sprids ut mer, vilket i sig förenklar antagning till nästa nivå.

Fler skalsteg innebär ökad precision i kalibrering av meritvärden och leder till förbättrad likvärdighet. Samtidigt är det en avvägning så att betygsskalan inte får andra negativa konsekvenser för lärarnas arbete. Vi har fått indikationer att fler betygssteg kan uppfattas leda till att det blir svårare för lärarna att förklara varför de satt ett visst betyg och att det kan bli svårare att avgöra om en elev ska få t.ex. betyget 5 eller 6. Detta kan uppfattas som ett legitimitetsproblem. En ny betygsskala införs dock inte utifrån dagens premisser med utförlig text som beskriver de olika betygsstegen. Betygsvärden föreslås kalibreras för att skapa jämförbarhet mellan skolorna.

Likvärdigheten i riket bygger därför inte på att lärare lär sig att tolka betygskriterier samstämmigt. *Läroplansutredningen* föreslår en ny typ av konstruktion där fokus i stället ligger på mål och innehåll i kursplanerna. Dessa förändringar bör underlätta betygssättningen som då handlar om att göra en sammantagen bedömning av hur väl eleverna har utvecklat sina kunskaper och färdigheter utifrån mål och innehåll samt den undervisning som har bedrivits, snarare än att bocka av enstaka delar av betygskriterier för ett visst betyg. Ju mer utvecklade kunskaper och bättre färdigheter en elev har, desto högre betyg. Det blir dock av yttersta vikt att även ämnesplanerna för gymnasieskolan och komvux på gymnasial nivå ses över. Om betygskriterier som de är formulerade i dagsläget kvarstår riskerar det att bygga in oförenliga principer för betygssättningen, vilket försvårar betygssättningen för lärarna.⁸⁴

⁸³ U 2023:01.

⁸⁴ Förslag på nya betygskriterier framgår av kapitel 9.

21.8.6 Nationella prov försvinner som stöd för lärares betygssättning

Tanken med vårt förslag är att lärares betygssättning och de nationella slutprovresultaten ska utgöra två av varandra oberoende mätningar av elevens kunskapsnivå. Lärare i nationella provämnen kommer därmed inte längre att tvingas förhålla sig till de standardiserade tolkningar av styrdokumentet som gjorts i de nationella proven. Flertalet lärare i nationella provämnen som vi varit i kontakt med vittnar om att de finner ett stöd i de konkretiseringar de sett genom bedömning av elevers prestationer i befintliga nationella prov, men det finns också lärare som menar att de lägger mindre vikt vid detta. Om inte lärarna anmäler sig som centrala bedömare, vilket de bara kan göra om de är legitimerade, kommer de inte att få kännedom om proven på samma sätt som i dag. Provens uppgifter och bedömningsanvisningar kan göras offentliga nästan omedelbart efter provgenomförandet så det finns möjlighet att sätta sig in i de senaste provutgåvorna i efterhand.

21.8.7 Central rättning

Provresultaten ska inte längre vara tillgängliga för lärarna vid betygssättningen så de behöver inte bedömas under terminstid. Elevsvar behöver därmed inte bedömas parallellt med lärares undervisning för att vara helt klara inför betygssättning. Lärare som vill arbeta med central rättning för Skolverket kommer att arvoderas för uppdraget utanför sin ordinarie tjänst. Central rättning av nationella slutprov kan bemannas av lärare i juni och i samband med höstens prov för prövning och komvux i enlighet med det system för central rättning som Skolverket redan arbetar med att införa.

21.8.8 Vad händer med undervisningen?

Bedömningsrepertoaren förändras

En möjlighet är att lärare utformar mer varierade bedömningsformer om de inte längre styrs av de nationella proven. Som vi beskriver i kapitel 17 om nationella prov, så måste standardiserade prov utformas på ett sätt så att samtliga elevers svar kan jämföras och

bedömas med samma standardiserade bedömningsanvisning för hur poäng ska tilldelas. Skolinspektionen skriver t.ex. hur de observerat att bedömning inom svenska och svenska som andraspråk i kurs 3 till stora delar utformas på samma sätt som de nationella proven i dessa båda ämnen.⁸⁵ Eventuellt kan någon finna det likvärdigt att även klassrumsbedömningen bedrivs på samma standardiserade sätt. Eleverna blir då också förtrogna med typen av bedömning när de sedan genomför de nationella proven. Om lärarnas bedömningsrepertoar reduceras till uppgiftsformat som passar standardiserade prov, riskerar dock viktiga moment och kunskapsuttryck att exkluderas från bedömning och betygsunderlag.

Proven riskerar att påverka hur undervisningen utformas

När nationella prov infördes i biologi, fysik, geografi, historia, kemi, religionskunskap och samhällskunskap fanns det lärare som var negativt inställda till dem.⁸⁶ Lärare uppfattade redan att den stora omfattningen detaljerat innehåll i kursplanen tvingade dem att hinna gå igenom en stor bredd på bekostnad av fördjupning enligt elevernas intressen. De nationella proven blev för dem en påtvingad kontroll av att eleverna lärt sig allt kursplanerna tog upp.

En kritik som ofta framförs mot nationella prov är att de styr undervisningen eftersom lärare måste särskilt beakta resultaten och därför inte vill att elevernas resultat ska skilja sig från lärarens egna betygsunderlag. En fördel med att skilja lärares bedömning från de nationella slutproven är att lärare i högre grad kan koncentrera sig på syfte och centralt innehåll och välja de bedömningsmetoder som passar arbetsområdet och eleverna bäst. De behöver inte längre särskilt beakta resultaten. I praktiken ser vi dock i länder med examensprov eller antagningsprov att lärare försöker förbereda sina elever för proven.

Kurs- och ämnesplaner utformas efter vilka kunskaper som regeringen eller Skolverket bedömer att eleverna behöver ha när de lämnat skolan. Alla sådana kompetenser är inte lätta att bedöma på ett objektivt och mätsäkert sätt. Visst innehåll behöver därför exkluderas från nationella slutprov för att resultaten ska betraktas som mätsäkra.

⁸⁵ Skolinspektionen (2019a).

⁸⁶ Lundqvist & Lidar (2013).

Om undervisningen begränsas till sådant som går att mäta med nationella slutprov blir den läroplan som i praktiken växer fram i klassrummet en reducerad och avsmalnad version av den skrivna läroplanen. Därav vår bedömning om behovet av en parallell läroplansreform med tydligare mål och innehåll.

Prioritering av ämnen och undervisningstidens förläggande i gymnasieskolan kan komma att påverkas

I och med att ämnen med nationella slutprov kan väntas bli viktigare för eleverna, men även för skolhuvudmännen, ökar betydelsen av att eleverna presterar bra på proven. Det kan skapa incitament att prioritera dessa ämnen på olika sätt, vilket skulle kunna ta sig uttryck i att skolhuvudmännen förlägger mer undervisningstid till dessa ämnen. Den garanterade undervisningstiden i gymnasieskolan är inte reglerad för enskilda nivåer i ämnen utan för de olika programtyperna i sin helhet. En huvudman som vill maximera förutsättningarna för eleverna att prestera bra på slutproven skulle därför kunna lägga ut avsevärt mer undervisningstid i dessa ämnen. Det skulle i sin tur kunna få konsekvenser för hur många lärare med behörighet som anställs i olika ämnen. Fokus på slutprov skulle även kunna öka incitamenten att koncentrera särskilt stöd till ämnen med nationella slutprov på bekostnad av andra ämnen som ingår i elevens gymnasieutbildning.

21.9 Vad säger elever och lärare som vi mött?

I detta avsnitt redovisar vi vår samlade bild av lärares och elevers reaktioner på våra förslag. Utredningsarbetet har inte innehållit någon systematisk vetenskaplig undersökning av hur våra förslag kan komma att tas emot. Vi vill dock betona värdet av att vi har fått presentera och diskutera förslagen med målgrupper och delge läsarna av betänkandet en syn av de synpunkter som anförtratts oss.

21.9.1 Betygsskalan

Jättebra. Man kan äntligen premiera en utveckling [under dagens E].
(lärare)

Bokstavsbedygen? Ta bort dem. Lärare längtar efter siffror. (lärare)

Samstämmigheten har varit närmast total bland de lärare som vi har mött kring behovet av en betygsskala med jämna skalsteg och där även kunskaper under godtagbar nivå tillskrivs ett värde. Många har särskilt påpekat det principiellt orättfärdiga i att ge underkända betyg i en obligatorisk skolform. Det är även genomgående positiva kommentarer till att tillämpa en sammantagen betygssättningsprincip för samtliga betygssteg.

En viss oro har framförts för att borttagandet av en skarp godkänthetsgräns och behörighetskrav i svenska, matematik och engelska skulle kunna leda till fler elever med sämre förkunskaper för nästa utbildningsnivå. När vi har förklarat att ett sammantaget meritvärde predikterar studieförmågan bättre än de enskilda lärarsatta betygen och att behörigheten till högskolan föreslås bygga på nationella slutprovsresultat, har vi uppfattat att det har gett acceptans för förändringen.

Några lärare har påpekat att F–A och kopplingen till den EU-gemensamma s.k. Bologna-skalan borde behållas även om det införs fler än ett betygssteg under E. Andra menar att det kan kännas onödigt med många betygssteg i ämnen med få undervisningstimmar såsom hem- och konsumentkunskap i grundskolan eller religionskunskap i gymnasieskolan. Lärare med erfarenhet från IB-systemet är samtidigt helt och hållet positiva.

Avskaffa F är superbra. Det blir 4 som man ska satsa på i vilket fall.
(elev)

Även eleverna är positiva till att behörighet inte ska bygga på en skarp godkänthetsgräns i vissa ämnen. Många av dem upplever samtidigt dagens betygskriterier, där det finns skriftliga kriterier för betygsstegen E, C och A, som i huvudsak positiva. De anser att det genom dessa är konkret hur man får tillträde till gymnasieskolan. Att få en s.k. F-varning, dvs. att bli informerad av läraren om att man är på gränsen till att få ett underkänt betyg, uppfattas av vissa som motiverande.

De sa att jag var en poäng ifrån [på ett nationellt prov] att behöva gå om nian. (elev)

När jag fick F-varning skärpte jag mig och så fick jag faktiskt ett C sen. (elev)

Samtidigt menar många elever att de inte har funderat över några alternativ till dagens betygsskala och att de inte tidigare har tänkt på hur andra skalor eller utformning av kriterier skulle påverka dem. Vissa elever är kritiska till att de högsta betygsstegen i det nya systemet skulle bli mycket ovanliga. Det bedöms bli särskilt stressande för högpresterande elever som har inställningen att de vill ha högsta betyg.

I högpresterande skolor med betygshets kommer det att bli svårt att få gehör för att redan betyget 8 är superbra. Stressen kommer att öka jättemycket om man inte vet vad som är bra nog [för 10]. (elev)

Föräldrar kommer att stressa en att nå 10. (elev)

Om 8 är som dagens A, varför ska jag sträva mer då? (elev)

Elevernas reaktioner grundar sig sannolikt i uppfattningen att det krävs högsta betyg i alla ämnen för att kunna komma in på t.ex. läkarutbildningen. Det tycks framför allt handla om en oro vid implementeringen av ett nytt betygssystem, innan elever och föräldrar förstår vad betygen står för. De betonar också vikten av att ha tillräckliga förkunskaper både för fortsatta studier och för kommande arbete. Eleverna uttrycker generellt stor igenkänning när vi talar om lokal relativ betygssättning, dvs. att lärare sprider ut betygen utifrån undervisningsgruppens sammansättning. Exempelen på elever som uppfattar sig ha fått höga betyg i en lågpresterande klass och omvänt är många. Acceptansen för visst godtycke framstår som utbredd och vissa elever upplever det t.o.m. som positivt, rent av en trygghet, att kunna påverka sina lärares betygssättning genom ”att snacka”.

21.9.2 Bedömningssamråd

Jag hade inte tidigare tänkt på att man som lärarkår skulle kunna vara emot att sätta betyg. (lärare)

Hur lärarna ser på bedömning som fenomen varierar. Vissa menar att det inte hör till de positiva sidorna av läraryrket medan andra ser det som en viktig del av sin profession.

På en skola där lärarna tycks uppskatta att arbeta självständigt och inte heller lägger särskild vikt vid nationella prov uttrycktes viss skepsis till införandet av bedömningssamråd. På andra skolor som vi besökt uttrycker lärarna att de i huvudsak redan arbetar gemensamt på sätt som vi uppfattar är i linje med bedömningssamråd. En skola utmärker sig särskilt positivt med att ha ett mycket väl utvecklat strukturerat samarbete med gemensamma prov och bedömning inför betygssättningen i arbetslaget.

Vi svensklärare sätter alla betyg i svenska gemensamt. Sen står vi framför hela kollegiet och försvarar varje elevs betyg. (lärare)

Lärarna uttrycker positiva erfarenheter av detta arbetssätt och berättar att elevens ifrågasättande av betyg, vilket tidigare var vanligt förekommande, har upphört när de upplever att bedömningarna är desamma oavsett klass och lärare. De benämner sitt arbetssätt som en etablerad och accepterad *examinationskultur*:

Vi har en examinationskultur. Eleverna vet att vi jobbar ihop årskursvis. De vet att det inte finns risk för att en av oss sätter höga betyg på just sina elever. (lärare)

21.9.3 Provsystemet

Det borde finnas nationella prov i alla ämnen. (elev)

Fantastiskt med centralt rättade prov. Helst många och i fler ämnen. (elev)

Många elever är positiva till fler nationella prov. Att samla alla nationella prov till slutet av gymnasieskolans år 3 är de flesta dock skeptiska till eftersom proven uppfattas som stressande. Eleverna förstår generellt argumentet om att skriva proven så sent som möjligt för att ha tillgodogjort sig så mycket undervisning som möjligt

men vill se en utspridning över gymnasietiden. I synnerhet gäller det elever som avslutar ämnen tidigare än år 3.

Eleverna uttrycker en stor bredd i sina erfarenheter av hur lärare beaktar nationella provresultat. Vissa har haft lärare som sagt att det nationella provet utgör 100 % av betygsunderlaget. Vanligast tycks vara att lärare sagt att nationella provresultat bara kan höja, inte sänka, det tänkta betyget, vilket gör eleverna trygga och motiverade. Eleverna är generellt mycket positiva till central rättning av nationella prov för att säkra likvärdig bedömning och att komma ifrån risker för favorisering och missgynnande. En elev som vi mötte trodde t.o.m. att central rättning redan tillämpades:

Va? Rättar lärarna våra prov? Jag trodde det var Skolverket. (elev)

Även de lärare vi träffat är i huvudsak positiva till central rättning av samtliga nationella slutprov. Det uppfattas minska den administrativa bördan men också risken för att utsättas för påtryckningar. Intresset för att anmäla sig som centrala bedömare har varierat bland lärare som vi träffat. Några ser fram emot att utvecklas tillsammans med andra lärare medan andra gärna slipper hantera nationella prov överhuvudtaget.

De vanligaste farhågorna som lärare har lyft är risken för att tappa den kompetensutveckling som bedömning av elevsvar kan innebära och att de som är vana vid att använda nationella prov som avslutande kursprov och huvudsakligt betygsunderlag kommer i stället att behöva konstruera egna summativa prov.

Ingen säger ”åh vad jag kommer att sakna att rätta nationella prov”.
(lärare)

Matematiklärare sticker ut som något mer skeptiska, vilket verkar bero på att de oftare använder de nationella proven i matematik som en stor del av betygsunderlaget och som kursprov. Proven i matematik uppfattas som att de i mycket hög grad prövar hela ämnes-/kursinnehållet jämfört med proven i NO eller SO.

Mattelärare är väldigt styrda av de nationella proven. Kanske kan detta leda till mer intresseväckande undervisning. (lärare)

Samtidigt framträder stora skillnader mellan skolorna som vi har besökt. På en skola uttrycker lärare som undervisar i ämnen utan nationella prov att de aldrig har saknat dem och att det snarare underlättar för dem att slippa.

Jag har aldrig saknat nationella prov. De skvalpar ändå bara på ytan.
(lärare)

På samma skola är lärarna som undervisar i dagens nationella prov-ämnen oeniga i sin syn på proven:

Jag tycker att de nationella proven är ett stort stöd. (lärare)

Avsaknad av prov är det naturliga. Jag kommer inte att sakna dem.
(lärare)

Vi får den sammantagna bilden av att lärarna generellt på denna skola (som har ett jämförelsevis högpresterande elevunderlag) sticker ut genom att de inte arbetar med gemensamt utformade ämnesprov, tillskriver de nationella proven lägre vikt än på många andra skolor och använder resultaten mycket lite i sin betygssättning.

Vi har fått blandade reaktioner på förslaget om att ta bort de muntliga nationella proven. Lärarna ser dem som tidskrävande och förstår generellt att dagens muntliga prov, som genomförs i grupp, inte är tillförlitliga som betygsunderlag och omöjliga att rätta centralt. De ser inte heller att det vore rimligt med censorbaserade lösningar. Vissa uttrycker en förhoppning om att det kan komma att utvecklas tekniska provsystem som möjliggör test av muntlig förmåga som kan bedömas centralt. Både elever och lärare befارar att undervisningen kommer att påverkas så att den fokuserar mindre på muntlig förmåga om proven i engelska och svenska inte innefattar muntliga provdelar.

Det sänder signalen att det inte är så viktigt att prata. Man ska läsa och skriva mycket men prata är nåt man bara behöver ibland. (lärare)

Det spelar kanske ingen roll, men jag gillar det muntliga, jag är bra på att prata. (elev)

21.9.4 Kalibrering av betygsvärden för likvärdighet

Lärare kan inte utbildas att sätta likvärdiga betyg. Det är inte realistiskt. (lärare)

De lärare som vi har mött uttrycker att det är omöjligt att i den egna betygssättningen åstadkomma likvärdighet för annat än den egna undervisningsgruppen. Vilken vikt de lägger vid det varierar dock och vissa pekar på att det prioriterade är att säkerställa likvärdig undervisning. Vissa uttrycker en särskild svårighet med PREST-ämnena där läroplaner och betygssystem behöver förändras.

Många menar att det nog behövs ett mer komplext betygssystem för att uppnå likvärdighet och då måste det finnas acceptans för att transparensen i själva systemet minskar något. Dagens system med helt och hållet lärarsatta betyg framstår som transparent på pappret men innehåller i praktiken ett stort mått av godtycke.

Samma bild framträder i diskussioner med eleverna. Vår uppfattning är att eleverna, efter att vi har förklarat och svarat på deras frågor, generellt visar god förståelse för och uttrycker hög acceptans för de förslag vi presenterar. Även om det finns de som, efter två timmar med utredningssekretariatet, fortfarande inte tycker sig förstå hur systemet är tänkt att fungera, tyder frågorna och reflektionerna från de flesta på att de förstått principerna. Det ger oss anledning att tro att det finns goda möjligheter att implementera meritvärdeskalibrering.

Krångligt. Kommer jag nånsin att förstå det här? (elev)

Jag är förvirrad, men jag tror att ni är något på spåren. (elev)

Jag kan höra klagomålen, men det är bara för att det är ett nytt system. Man måste lansera det snyggt. (elev)

21.9.5 Ny meritvärdesberäkning för urval

Meritvärden som grund för urval till gymnasieskolan framstår som allmänt accepterat. Vad gäller tillträde till högre utbildning frågar sig dock många lärare om inte särskilda urvalsprov till högskolan vore ett bättre alternativ. Vissa ser dessutom lottning som ett fullt acceptabelt förfarande bland elever med jämförbara meriter.

Inte heller elever som vi har mött har uttryckt starka åsikter i fråga om lottning för tillträde till utbildningsplatser. Tvärtom har det uttryckts en acceptans för det förfarandet eftersom de har uppfattningen att lottning sker mellan personer med likvärdiga meriter. Att det vid lottning mellan personer med samma meritvärde finns vissa som egentligen har glädjebetyg och inte borde omfattas (samt att det omvänt finns andra som fått restriktivt lärarsatta betyg men egentligen har bättre kunskaper än de förra) är inget som eleverna lägger stor vikt vid när vi förklarar det.

Många elever är stressade över de nationella proven och påpekar att det finns elever som presterar sämre på nationella prov än vad de hade gjort i andra bedömningssituationer, vilket gör att provresultatet inte är helt rättvisande. De lyfter även frågan om proven kanske väger för tungt, på grund av risken med att "ha en dålig dag". Vi uppfattar det som att eleverna accepterar att de nationella slutproven ges en vikt på 30 % och i mångt och mycket är skeptiska till om det skulle väga tyngre (t.ex. examensprov).

De flesta eleverna ser det dock som positivt att de nationella provens vikt specificeras och blir lika för alla. Vissa menar dock att provens vikt kunde vara ner mot 20 % för att inte kännas för betungande. Att varje provprestation räknas, att det inte finns någon godkäntgräns för att ens provresultat ska kunna bidra till meritvärdet och att det går att göra om prov är uppskattat.

Bra att alla nationella slutprov väger lika tungt. I dag väger lärare ofta in matteprovet jättemycket, men knappt engelskaprovet alls. (elev)

Proven får inte väga för högt men i dag är det oklart om ens prov har avgörande eller ingen betydelse. 70/30 är en bra vikt. (elev)

Jättebra att man kan göra om slutproven. Jag vill gå i er skola. (elev)

Lärarna är samstämmigt positiva till ett sammanvägt meritvärde som antagnings- och urvalsgrund till gymnasieskolan.

Det här har vi väntat på. (lärare)

Man kan inte ha varit i skolan varje frisk dag i 9 år och sen få F och inte släppas in i gymnasieskolan. (lärare)

Många lärare uttrycker, precis som eleverna, funderingar angående elever som presterar sämre på nationella prov än i bedömningar

som de själva genomför. De lyfter vikten av att kunna anpassa proven för elever med funktionsnedsättningar, t.ex. möjligheten till längre provtid. Det verkar även finnas en generellt sett positiv inställning till att proven ligger i slutet av terminerna med möjligheten att genomföra de nationella slutproven på nytt.

21.10 Konsekvenser för uppföljning och utvärdering av elevers kunskapsutveckling

Vi konstaterar att det finns behov av ett system för nationell kunskapsutvärdering och trendmätning över tid, vilket beskrivs närmare i kapitel 18. I dag saknas till stor del möjligheter att mäta de svenska elevernas kunskapsutveckling över tid ur ett nationellt perspektiv. Om ett system, som det vi redogör för, införs ges möjligheter för bättre information om kunskapsutvecklingen över tid jämfört med i dag.

21.10.1 Det nya nationella provsystemet kan inte användas för nationell kunskapsutvärdering

Även om våra förslag bidrar till att stabiliteten i proven kommer att öka över tid vill vi understryka att de nationella slutproven inte är konstruerade för att mäta trendutveckling i kunskapsnivåer för olika årskohorter eller kunskapsprogression mellan årskurser. Som beskrivits närmare i kapitel 17, skulle en betydligt större andel av uppgifterna i så fall behöva utgöras av ankaruppgifter.⁸⁷ När en så stor del av uppgifterna återkommer skulle provens innehåll behöva hemlighållas för skolorna även efter provets genomförande, vilket skulle förhindra uppföljning på skolan. Vi har, utifrån direktivet, gjort en avvägning att andra syften än trendmätning är överordnade och förslagen för de nationella proven syftar därför sammantaget till att optimera de nationella provens användning för kalibrering av betygsvärden som används som konkurrensmedel för elever som söker utbildningar på gymnasial och högskolenivå.

⁸⁷ Jfr med de internationella studierna PIRLS, PISA och TIMSS där en majoritet av uppgifterna återkommer mellan mätningarna.

21.10.2 Kommer betyg och nationella slutprov kunna användas för resultatuppföljning?

Ett mål- och resultatstyrt skolsystem bygger på att det går att följa upp resultaten. Detta görs inom ramen för det systematiska kvalitetsarbetet. Dagens olikvärdiga betyg fungerar tämligen dåligt för kunskaps- eller resultatuppföljning. Betygen i det föreslagna systemet kommer inte att bli mer likvärdiga, initialt, däremot kommer meritvärdena och de nationella slutproven att bli det. Därför bör dessa kunna användas för huvudmännens, rektorernas och lärarnas uppföljning.

I och med att årsvis standardisering föreslås kommer förändringar i provresultat vara relativa och inte ett absolut mått på kunskapsförändringar över tid. Detta kan i teorin försvåra möjligheten att använda meritvärden och slutprov för uppföljning. Givet de problem som har funnits med dagens nationella provs stabilitet så bör de nya slutproven och meritvärdena kunna ge ett mer tillförlitligt mått på skolans prestationsnivå, och i någon mening resultat, än i dag.

Betygen kommer förhoppningsvis på sikt att bli mer likvärdiga. Provresultaten återförs till skolorna så att lärarna har möjlighet att justera den egna betygssättningen utifrån provmedelvärden och spridning i föregående års prov. Detta är information som kan utnyttjas i det systematiska kvalitetsarbetet och vid bedömningssamråd. Det skulle på sikt kunna leda till mer likvärdiga lärarsatta betyg i riket. Det är dock tveksamt om betygen bör användas för resultatuppföljning annat än för att förbättra betygssättningen inom skolan.

21.11 Konsekvenser av avskaffade meritpoäng

Precis som *Tillträdesutredningen* konstaterade angående att avskaffa meritpoängen, bedömer vi att vårt förslag att avskaffa meritpoängen kommer att leda till ett enklare och mer överskådligt tillträdesystem.⁸⁸ Våra förslag bedöms i övrigt innebära att behörighetsreglerna till höge utbildning blir något mer svåröverskådliga så i den mån det går att förenkla på detta sätt är det önskvärt.

En oundviklig konsekvens är att färre elever kommer att välja att läsa moderna språk när de inte längre genererar meritpoäng.⁸⁹

⁸⁸ SOU 2017:20.

⁸⁹ Skolverket (2018a).

Incitamenten kommer snarare att öka vad gäller att fördjupa sig i ämnen med nationella slutprov. Det bör innebära att fördjupning i matematik eller engelska inte påverkas negativt. Vidare väntas slutprovssystemet skapa incitament att fördjupa sig i STEM-ämnena.⁹⁰

När valet av nivåer i ämnen inte får lika stor betydelse för möjligheten att kunna antas till utbildningar där det är konkurrens om platserna bör stressen på gymnasieelever att göra rätt val minska eftersom de kan välja nivåer i ämnen utifrån intresse och motivation snarare än maximering av meritpoäng. Vad som blir strategiska val för elever bedöms komma att styras av vilka behörigheter de önskar få. Färre elever som läser vissa nivåer i ämnen kan få konsekvenser för gymnasieskolors organisation och bemanning. Dessa bör kunna hanteras av huvudmännen. Skolverket behöver se över föreskrifterna om vilka nivåer i ämnen huvudmännen ska kunna erbjuda inom programfördjupningarna på de olika programmen och inom olika inriktningar.

Om elever generellt upphör att läsa avancerade nivåer i moderna språk får det rimligtvis konsekvenser för kunskapsnivån i dessa ämnen. Om regeringen anser att det är viktigt att unga människor lär sig moderna språk, behövs emellertid andra åtgärder än meritpoängssystemet. Hur det ska genomföras, t.ex. genom obligatorium eller stimulansåtgärder, behöver utredas vidare. Det är dock viktigt att frågan hanteras i de berörda skolformerna och inte genom tillträdessystemet.

För komvux bedöms avskaffandet av meritpoängen medföra mindre konsekvenser i form av färre prövningar.

Att meritpoängen tas bort bidrar till mer likvärdiga villkor för sökande med äldre betyg. Som *Tillträdesutredningen* konstaterade är det särskilt gynnsamt för sökande med betyg utfärdade före 2007 eftersom de inte har kunnat göra val i gymnasieskolan för att försöka maximera sitt meritvärde.

En annan konsekvens bör bli att Universitets- och högskolerådets (UHR) föreskrifter om meritpoängskompensation för sökande med utländska betyg upphör. Bestämmelserna innebär att sökande med utländska betyg inte har möjlighet att nå högsta meritvärde om deras preliminära meritvärde har legat under 19,00. De har alltså inte haft möjlighet att få högsta meritvärde genom att komplettera med meritkurser.

⁹⁰ STEM är en förkortning av *Science, Technology, Engineering and Mathematics*.

Risk för minskat intresse för moderna språk redan i grundskolan

För att i dag få räkna meritpoäng från moderna språk behöver eleven påbörja studierna redan i grundskolan. När meritpoängen avskaffas kan det därför vara ointressant för elever att arbeta hårt för att utveckla sina kunskaper i ett modernt språk redan i grundskolan. Elevens betygsvärde inför ansökan till gymnasieskolan kommer att beräknas som ett genomsnitt av elevens 16 bästa betyg. Eleven får därför inte längre höjt meritvärde genom att lägga till ett 17:e ämne om inte betyget i detta är högre än något av betygen i de utbytbara ämnena (PREST och teknik). Detta kan bidra till att elever blir omotiverade att läsa moderna språk redan i grundskolan.

21.12 Konsekvenser för tillträde till högre utbildning och yrkeshögskoleutbildning

Till följd av en mer fingradig skala för betyg och meritvärden väntas behovet av lottning till populära utbildningar att så gott som elimineras. Förslagen förändrar tillträdessystemet och behörighetsreglerna så att behörigheten till högre utbildning ligger utanför en gymnasieexamen både för yrkesprogrammen och de högskoleförberedande programmen.⁹¹ I och med att behörigheterna enligt förslagen kan bygga på både betyg i enskilda ämnen och resultat på nationella slutprov kommer det innebära något mer svåröverskådliga behörighetsregler för dem som söker till högre utbildning. Detta kommer att kräva initiala implementeringsinsatser av förslagen om ett förändrat behörighetssystem.

Aktörer vi har samrått med har lyft farhågor med ett snabbare ikraftträdande av meritvärdeskalibrering än år 2030. Att behöva byta betygsskala under en kursbaserad gymnasieutbildning skulle kunna vara till nackdel för eleverna. Det bedöms bli mindre förutsägbart för dessa elever vad de ska välja för ämnen och nivåer i gymnasieskolan för att få så höga meritvärden som möjligt. Att konvertera redan satta A–F-betyg till en sifferskala för den årskull som går i år 3 vid införandet innebär också att det behöver finnas en fast konverteringsnyckel för A–F-betyg. Detta bedöms olämpligt att ta fram på förhand eftersom avsikten är att betyget 10 ska bli betydligt ovan-

⁹¹ Se vidare kapitel 15.

ligare än dagens A. Risken är att det även påverkar uppfattningen om betygens värde och reformen med en ny betygsskala därmed inte minskar golv- och takeffekterna såsom det är tänkt.

En konsekvens av att meritvärdeskalibrering tillämpas från vårterminen 2030 är att det sker ett glapp mellan införande av ämnesbetyg och meritvärdeskalibrering om två årskullar. Tillträdet till högre utbildning sker med meritvärden enligt ämnesbetygsreformen under dessa två år, innan beräkningen övergår till meritvärdeskalibrering vårterminen 2030. Effekter för elever som går ut vårterminen 2028 och 2029 förväntas hanteras genom redan beslutade övergångsbestämmelser.

21.13 Offentligfinansiella konsekvenser

I detta avsnitt redovisas beräkningarna av kostnader och finansiering för förslagen. I tabell 21.2 presenteras en sammanställning av samtliga beräknade kostnader och finansieringar för förslagen. Dessa har beräknats i 2024 års prisnivå. Utgångspunkten är en utformning som inte ska medföra mer långtgående kostnader eller begränsningar än vad som bedöms nödvändigt för att uppnå reformernas syfte.⁹²

⁹² 7 § Förordningen om konsekvensutredningar (2024:183).

Tabell 21.2 Beräkningar av kostnader och finansieringar (miljoner kronor)

	2026	2027	2028	2029	2030	2031	2032
KOSTNADER							
Skolverket totalt	24,9	39,2	147,4	188,4	357,9	349,9	307,5
Utveckling av databas för betyg, nationella slutprov, kalibrering och meritvärdering	10	10	8	6	6		
Drift databas		4	4	4	4	4	4
Psykometri, kalibrering och arbete med undantag från provgenomförande m.m. 5 tjänster varav hälften innan ikraftträdande	2,5	2,5	5	5	5	5	5
Provkonstruktion nya prov (effektivitetsjusterat fr.o.m. 2032)					25,4	25,4	-13,5
Konstruktion av parallella prov under övergångsperiod	9,5	19	44,4	44,4			
Förvaltningskostnader nya prov parallellt med de gamla under en övergångsperiod	0,85	1,7	4,0	4,0			
Utveckling central och automatiserad rättning inkl. AI	1	1	1	1	1		
Central och automatiserad rättning			77	117,7	308,6	308,6	308,6
Förvaltningskostnader nya prov (effektivitetsjusterat fr.o.m. 2032)					2,3	2,3	-1,2
Utveckla och genomföra bedömarutbildningar			3	5,3	4,6	4,6	4,6
Stöd och kommunikation	1	1	1	1	1		
UHR totalt		2,3	3,6	2,3	3,6	3,6	3,6
Förvaltning och administration		0,3	2,9	2	2,6	2,6	2,6
Systemutveckling		2	0,7	0,3	1	1	1
Kommunalekonomisk utjämning			6,5	14,5	28,7	28,7	28,7
Ökat kommunalt antagande för bedömningssamråd			6,5	14,5	28,7	28,7	28,7
Totalt	24,9	41,5	155	205,2	390,2	382,2	339,8

	2026	2027	2028	2029	2030	2031	2032
KOSTNADER							
FINANSIERING							
Minskning av anslaget <i>Statligt stöd för stärkt kunskapsutveckling</i>	-24,9	-41,5	-111,7	-118,6	-29,5	-21,5	
Minskat kommunalt åtagande för lokal rättning av nationella prov*			-43,3	-86,6	-360,7	-360,7	-360,7
Totalt	-24,9	-41,5	155	205,2	390,2	382,2	360,7

Anm. 2024 års prisnivå har använts för alla beräkningar.

*Beloppen på denna rad är nedjusterade med 25 % i enlighet med praxis eftersom medlen föreslås flyttas från ett BNB-anslag till ett PLO-anslag.

Källa: Utredningens beräkningar.

21.13.1 Antaganden och grunder för kostnadsberäkningarna

Befintliga prov behöver fortsätta att genomföras samtidigt som prov till det nya provsystemet konstrueras

Som framgår i kapitel 20 föreslås det nya betygssystemet tillämpas stegvis fr.o.m. år 2027. Fram till dess behöver således elever genomföra nationella prov enligt befintlig modell samtidigt som de nya proven konstrueras och provas ut. Det medför parallella kostnader för två provsystem under en begränsad period.

Kostnaden för konstruktion av samtliga befintliga nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan uppgår till cirka 146 miljoner kronor per år.¹ Det omfattar 46 provutgåvor fördelade på 28 prov. Av dessa utgör fem utgåvor prov i svenska, svenska som andraspråk, engelska och matematik, som tas fram för grundskolans årskurser 3 och 6. Oaktat att det kan finnas variationer i kostnad och antal provdelar mellan provämnena motsvarar det ett genomsnitt på knappt 3,2 miljoner kronor per provutgåva. Vår beräkning av kostnader för framtagning och utprövning av nya prov utgår från denna genomsnittskostnad per ny provutgåva. Proven i svenska, svenska som andraspråk och engelska är redan digitaliserade och väntas inte behöva ändras i någon större omfattning. Parallella medel för 14 provutgåvor, 44,4 miljoner kronor per år ($3,17 \times 14$), behöver tillföras Skolverket under 2028 och 2029 när två provsystem existerar samtidigt. Innan dess behöver de första nationella slutproven kunna genomföras av elever som börjar gymnasieskolan 2027 respektive 2028. Framtagning och utprövning av nya prov för dessa bör därför påbörjas redan under 2026. Totalt föreslår vi medel motsvarande förberedande arbete för provutgåvor av tre nationella slutprov 2026. År 2027 dubblas medlen eftersom ytterligare prov behöver införas stegvis och fr.o.m. 2028 beräknas medel för samtliga nya nationella slutprov behöva tillföras så att systemet kan vara fullt implementerat år 2030.

Fr.om. år 2030 stoppas samtidigt konstruktionen av de gamla nationella proven för grundskolans årskurs 9 och gymnasieskolan och behovet av extra medel upphör. Antalet prov i gymnasieskolan ökar jämfört med i dag. Ett permanent behov av medel för totalt

¹ Uppgifter från Skolverket till utredningen.

åtta fler provutgåvor per år än i dag beräknas därför behövas. Det medför att de totala provkonstruktionskostnaderna, givet schablonen 3,2 miljoner kronor per provutgåva, ökar med 25,4 miljoner kronor. Dessa medel behöver tillföras under 2030 och 2031, vilket ger en total kostnad för de nationella slutproven om 155,5 miljoner kronor per år dessa år.

Därefter bedömer vi att de totala kostnaderna för provkonstruktion kommer att minska med 25 % till följd av det nya systemet. Det handlar konkret om att muntliga delprov inte ingår i våra förslag, minskade overheadkostnader för lärosätens tjänster när Skolverket själv hanterar fler delar av arbetet med proven samt minskade kostnader för utprovning. Dessutom upphör kostnaden för att ta fram ankaruppgifter och riskerna med att dessa förverkas till följd av otillåten spridning, samt att utgifterna för lärosätenas overheadkostnader minskas. Fr.om. 2032 beräknas därmed en permanent besparing om 13,5 miljoner kronor per år.²

Tillfälligt ökade förvaltningskostnader till följd av parallellt arbete med prov

Skolverkets förvaltningsutgifter för den nationella provverksamheten uppgår i dag till cirka 13 miljoner kronor per år. Det motsvarar ett genomsnitt på 282 000 kronor per provutgåva. För att möjliggöra motsvarande hantering med bibehållen kvalitet när det behöver tas fram nya prov parallellt bedömer vi att Skolverket är betjänt av ökat förvaltningsanslag under en begränsad period. I detta ingår även en översyn och säkerställande av tillräcklig prestanda i det digitala provsystemet. Vi föreslår att 282 000 kronor per provutgåva (14 stycken), totalt 4,0 miljoner kronor per år, tillförs Skolverket under 2028 och 2029 när två provsystem ska existera samtidigt. Under förberedelsestiden föreslås att medel tillförs motsvarande tre provutgåvor (0,85 miljoner kronor) år 2026 och för sex provutgåvor (1,7 miljoner kronor) år 2027.

Fr.o.m. år 2030 upphör konstruktionen av de gamla nationella proven för grundskolans årskurs 9 och gymnasieskolan och behovet

² Skolverket har bedömt att det är rimligt att en effektivisering kommer att ske men att det är osäkert huruvida den kan bli så stor som 25 %. Myndigheten ser emellertid ett scenario med 10 % effektivisering som realistiskt. Då uppstår dock inte den beräknade besparingen; i stället uppkommer en permanent kostnad om 2,5 miljoner kronor per år i jämförelse med år 2024.

av dessa extra medel upphör. Samtidigt blir det totala antalet provutgåvor åtta fler än i dagens provsystem. För att hantera dessa plus oförutsägbara konsekvenser, exempelvis gällande prestandakrav i det digitala provsystemet, under den mest kritiska ikraftträdandeperioden föreslås förvaltningsanslaget ökas med samma schablon som ovan, 282 000 kronor per nytillkommen provutgåva, under 2030 och 2031 (2,3 miljoner kronor per år). Därefter förväntas systemet ha stabiliserats och Skolverkets totala förvaltningskostnader för provkonstruktion kunna minska med 25 % till följd av samma effektivisering som redovisas ovan för själva provkonstruktionen. Fr.o.m. 2030 beräknas därmed en permanent besparing om 1,2 miljoner kronor per år.³

Automatiserad rättning och AI-assisterad bedömning har potential att minska kostnaderna för central rättning på sikt

För att särskilt stimulera ett prov- och ämnesövergripande arbete med automatiserad rättning och AI-assisterad bedömning i det nya provsystemet föreslås att Skolverket tillförs en miljon kronor per år 2026–2030. Det skapar utrymme för en öronmärkt helårstjänst på myndigheten som samordnar och driver på för att en så stor andel som möjligt av provuppgifterna ska rättas automatiskt, att AI-assisterad bedömning ska införas och kostnaderna för lärares rättning ska minska över tid.

I grundskolan kommer varje elev att göra fem nationella slutprov som ska bedömas centralt

De nationella slutproven i fem ämnen i grundskolan föreslås omfatta totalt elva provdelar i vårt förslag (se tabell 21.4). Det beräknas gå 123 900 elever i årskurs 9 som ska genomföra nationella slutprov våren 2030. Elever tjänar alltid på att genomföra proven för sitt meritvärdes räkning. Därför väntas bortfallet i provgenomförande bli marginellt. I kostnadsberäkningen antas därför samtliga elever genomföra alla provdelar.

³ Skolverket har bedömt att det är rimligt att en effektivisering sker men att det är osäkert huruvida den kan bli så stor som 25 %. Myndigheten ser att ett scenario med 10 % effektivisering dock är realistiskt. Då uppstår dock inte den beräknade besparingen; i stället uppkommer en permanent kostnad om 1,4 miljoner kronor per år i jämförelse med år 2024.

Antalet nationella slutprov varierar med gymnasieprogram

På gymnasieskolans nationella program ska eleverna genomföra nationella slutprov i olika antal ämnen beroende på program (se tabell 21.3) Våren 2030 beräknas 109 000 elever avsluta sina studier på nationella program i gymnasieskolans år 3, vilket innebär att de då ska ha genomfört sina nationella slutprov. Av samtliga elever väntas 74 000 elever gå på högskoleförberedande program medan resterande 35 000 elever väntas gå på yrkesprogram.

I linje med antagandena om att elever och skolor kommer att föredra att genomföra slutproven utspritt över gymnasieåren gör vi antagandet att berörda elever generellt kommer att ha genomfört tre av proven (matematik grund, naturkunskap och samhällskunskap + historia) år 1 (2028) och två av proven (engelska och matematik avancerad 1) år 2 (2029).

Precis som i grundskolan tjänar elever alltid på att genomföra proven för sitt meritvärdes räkning. Vi vill emellertid påpeka att det på vissa yrkesprogram väntas bli ett visst bortfall bland de elever som väljer bort grundläggande behörighet till högskolestudier. Dessa bestämmelser tillämpades första gången för elever som påbörjade sin utbildning fr.o.m. höstterminen 2023. Dessa elever har ännu inte avslutat sin gymnasieutbildning så det är för tidigt att säga något om utfallet. Skolverket bedömer att det troligtvis kommer att variera mycket mellan programmen, men att det än så länge är mycket svårt att uppskatta om det handlar om t.ex. 10 % eller 50 % som väljer bort grundläggande behörighet. Därför utgår vi här från att bortfallet i provgenomförande blir marginellt och antar att samtliga elever genomför alla provdelar så att kostnadsberäkningarna för central rättning tar höjd för det. När den första årskullen som haft möjlighet att välja bort grundläggande behörighet slutar gymnasieskolan kan medelsbehovet på anslaget vid behov justeras ner.

På yrkesprogrammen genomför eleverna totalt elva provdelar i fem ämnen. Elever på högskoleförberedande program får i sin tur genomföra mellan 13 och 18 provdelar i sex till åtta ämnen.

Tabell 21.3 Antal prov och provdelar samt kostnad för central rättning per elev i gymnasieskolan

Program	Antal provämnen	Antal provdelar	Kostnad för central rättning per elev (kr)
Yrkesprogram	5	11	1 485
NA	8	18	2 332
TE	7	16	2 120
SA, EK	7	16	2 120
HU, ES	6	13	1 415

Utredningens beräkningar. Anm. Kostnaderna för rättning varierar på grund av att resursåtgången för rättning varierar med vilken typ av prov som respektive elevgrupp ska genomföra.

Kostnaden för central rättning av nya prov beräknas med utgångspunkt i beräknade kostnader för redan beslutade centralt bedömda prov

Totalt beräknas kostnaderna för central rättning att uppgå till 407,5 miljoner kronor fr.o.m. år 2030. Det är redan beslutat att två av de befintliga nationella provdelarna i grundskolans årskurs 9, uppsatserna i svenska respektive svenska som andraspråk och engelska, ska genomföras digitalt och bedömas centralt. Detsamma gäller för de tre uppsatsdelarna i svenska, svenska som andraspråk och engelska i gymnasieskolan.

Skolverket har i budgetpropositionen 2024 beräknats behöva tillföras 78,5 miljoner kronor för att rätta 368 000 prov, vilket motsvarar i genomsnitt 212 kronor per uppsatsprovdela som ska rättas. Skolverket räknar med en ökning av antalet elever jämfört med i dag, men samtidigt på ett bortfall i provgenomförande på 15–20 %. Vår beräkning ger att Skolverket snarare borde ha fått 99,2 miljoner kronor 2030 – givet att samtliga elever genomför uppsatsproven. Det innebär att 20,7 miljoner kronor skulle behöva tillföras för central rättning om så blir fallet.

Utbildningsdepartementet har i sitt budgetunderlag för 2024 gjort bedömningen att uppsatser är den mest resurskrävande delen vid rättning av nationella prov. Beloppet 212 kronor har därför använts som utgångspunkt för våra antaganden och beräkningar tillsammans med antagandet att ingen annan enskild provdela väntas kosta mer än så att rätta centralt.

En risk som får stora konsekvenser för systemet som helhet är om det visar sig vara svårt att rekrytera centrala bedömare så att samtliga prov inte hinner bedömas inom avsedd tid. Då försenas inte bara kalibreringen och meritvärdesberäkningen utan även gymnasieskolornas och UHR:s arbete med antagning. Därför är det av stor vikt att Skolverket redan från början i arbetet med de nya proven eftersträvar en utformning så att en så stor del som möjligt av proven kan automaträttas. Med en hög andel automaträttning kan den genomsnittliga kostnaden för rättning per provdel minskas jämfört med de belopp som vi har beräknat. Det har dock inte varit möjligt för oss att analysera vilka provdelar som kan vara aktuella eftersom det handlar om prov som i dag inte finns, dvs. helt nya prov som ska konstrueras inom ett flertal olika ämnesdiscipliner. Det har inte heller varit möjligt att analysera om någon viss ersättningsnivå skulle kunna underlätta eftersom rekryteringen av de första centrala bedömarna, för redan beslutade centralt rättade prov, inleds först under 2025. Erfarenheterna från detta bör följas upp och vid behov föranleda åtgärder för att säkra den centrala rättningen när systemet skalas upp.

Grundskolans årskurs 9

Tabell 21.4 visar de beräknade kostnaderna för central rättning i grundskolans årskurs 9 år 2030 utifrån vårt förslag till provstruktur. Utöver de två redan beräknade och finansierade uppsatsdelarna bedömer vi att provet i problemlösning i matematik är den mest resurskrävande provdelen i fråga om rättning. Om det framgent visar sig vara möjligt att automaträtta denna del i högre utsträckning väntas dock styckkostnaden minska.

Matematikprovdelen med kortsvarsfrågor beräknas kosta 25 % av problemlösningensprovdelen eftersom mycket väntas kunna automaträttas. Även läsförståelseproven i svenska och engelska samt hörförståelseprovdelen i engelska väntas kunna automaträttas i betydande utsträckning. Proven i SO respektive NO är de som föreslås förändras mest jämfört med dagens prov. Det ger fördelen att de kan konstrueras för en hög andel automaträttning redan från början. Samtidigt utesluter vi inte att det är ändamålsenligt med en hel del frisvars- och eller beräkningsuppgifter i dessa prov. Dessa uppgifter

är mer resurskrävande att bedöma och kostnaden för central rättning av två provdelar i SO respektive NO har därför beräknats motsvara kostnaden för att rätta ett uppsatsprov i språk. Kostnaden för central rättning för samtliga delar i de nationella slutproven för en elev beräknas till 1 180 kronor.

Totalkostnaden för central rättning för proven i grundskolans årskurs nio beräknas till 172,5 miljoner kronor per år. När den beräknade kostnaden för redan beslutade provdelar exkluderas (svenska uppsats och engelska uppsats) återstår 119,7 miljoner kronor att finansiera.

Tabell 21.4 Grundskolan, kostnader central rättning 2030

Baserat på 123 900 elever i årskurs 9

Fem provämnen per elev	Antal provdelar	Genomsnittlig kostnad rättning/ elevsvar (kr)	Kostnad central rättning åk 9 (mnkr)
Svenska, uppsats*	1	212	26,4
Svenska, läsförståelse	1	64	7,9
Engelska, uppsats*	1	212	26,4
Engelska, läsförståelse	1	106	13,1
Engelska, hörförståelse	1	106	13,1
Matematik, problemlösning	1	212	26,4
Matematik, kortsvar	1	53	6,6
SO	2	106	26,3
NO	2	106	26,3
Totalt	11		172,5
Totalt exkl. redan beslutade provdelar			119,7

*Redan beslutade och finansierade (exkl. marginal för ökat provgenomförande).

Källa: Skolverket (2024j).

Gymnasieskolan

I tabell 21.5 presenteras de beräknade kostnaderna för central rättning i gymnasieskolan utifrån vårt förslag till provstruktur. Utöver de två redan beräknade och finansierade uppsatsdelarna bedömer vi, precis som för grundskolan, att proven i matematik blir de mest resurskrävande i fråga om rättning. Rättning av tre provdelar i matematik har därför beräknats kosta lika mycket som två uppsatsdelar i

språk ($2 \times 212 = 424$; $424/3 = 141$). Om de kan automaträttas i hög utsträckning kan dock styckkostnaden minska.

Läs- och hörförståelseproven i engelska väntas kunna automaträttas i betydande utsträckning och beräknas därför kosta hälften så mycket som en uppsatsprovdela att bedöma centralt. Proven i samhällskunskap respektive naturkunskap blir helt nya i gymnasieskolan. Det ger fördelen att de kan konstrueras för hög andel av automaträttning redan från början men det bedöms också ändamålsenligt med vissa frisvars- och eller beräkningsuppgifter i dessa prov. De senare är mer resurskrävande att bedöma och kostnaden för central rättning av två provdelar i ett SO- respektive ett NO-ämne har därför beräknats motsvara kostnaden för att rätta ett uppsatsprov i språk.

Totalkostnaden för central rättning för proven i gymnasieskolan beräknas till knappt 209,3 miljoner kronor per år. När den beräknade kostnaden för redan beslutade provdelar exkluderas återstår 163,4 miljoner kronor att finansiera.

Komvux

I tabell 21.6 presenteras de beräknade kostnaderna för central rättning i komvux utifrån vårt förslag till provstruktur. Antagandena är de samma som för gymnasieskolan vad gäller kostnad per provdel. För antagandet om antalet elever saknas framskrivningar motsvarande de som Skolverket gör för grundskolan och gymnasieskolan. För detta har vi därför använt statistik över antal kursdeltagare med dokumenterade studieresultat (betyg) i komvux senast tillgängliga år (2023). Totalkostnaden för central rättning för proven i komvux beräknas till 25,5 miljoner kronor per år.

Tabell 21.5 Gymnasieskolans nationella program, kostnader central rättning, 2030

Baserat på 109 000 elever i en årskohort

Provämne och provdel	Program som gör resp. prov	Antal elever	Antal provdelar per prov	Genomsnittlig kostnad rättning/ provdel (kr)	Antal elevsvar att rätta	Kostnad central rättning (mnkr)
Svenska, uppsats*	Alla	109 000	1	212	109 000	23,2
Engelska, uppsats*	Alla	109 000	1	212	109 000	23,2
Engelska, läsförståelse	Alla	109 000	1	106	109 000	11,6
Engelska, hörförståelse	Alla	109 000	1	106	109 000	11,6
Matematik grund	Alla	109 000	3	141	327 000	46,1
Matematik avancerad 1	SA, EK	41 316	3	141	123 949	17,5
Matematik avancerad 2	NA, TE	25 672	3	141	77 017	10,9
SO	YP, NA, TE	60 527	2	106	121 055	12,8
NO	YP, SA, EK, HU, ES	83 576	2	106	167 151	17,7
Historia	SA, EK, HU, ES	48 721	2	106	97 441	10,3
Samhällskunskap	SA, EK, HU, ES	48 721	2	106	97 441	10,3
Fysik	NA, TE	25 672	2	106	51 345	5,4
Kemi	NA, TE	25 672	2	106	51 345	5,4
Biologi	NA	15 220	2	106	30 441	3,2
Totalt						209,3
Totalt exkl. redan beslutade provdelar						163,4

*Redan beslutade och finansierade (exkl. marginal för ökat provgenomförande).

Tabell 21.6 Komvux, kostnader central rättning

Provämne och provdel	Antal elever	Antal provdelar per prov	Genomsnittlig kostnad rättning/ provdel (kr)	Antal elevsvar som ska rättas	Kostnad central rättning (mnkr)
Svenska, uppsats	12 749	1	213	12 749	2,7
Engelska, uppsats	12 060	1	213	12 060	2,6
Engelska läsförståelse	12 060	1	106	12 060	1,3
Engelska hörförståelse	12 060	1	106	12 060	1,3
Matematik grund	5 778	3	141	17 334	2,4
Matematik avancerad 1	12 390	3	141	37 170	5,2
Matematik avancerad 2	9 344	3	141	28 032	4
S0	3 000	2	106	6 000	0,6
N0	5 637	2	106	11 274	1,2
Historia	2 740	2	106	5480	0,6
Samhällskunskap	4 728	2	106	9456	1
Fysik	5 098	2	106	10 196	1
Kemi	3 831	2	106	7 662	0,8
Biologi	3 593	2	106	7 186	0,8
Totalt				188 719	25,5

Källa: för antal elever: Skolverket (2024m).

Berörda myndigheters systemutvecklingskostnader

I det nya betygssystemet ska lärarsatta betyg rapporteras in från landets skolor, betygsvärden ska beräknas och kalibreras. Det betyder att samma system också behöver ha tillgång till elevers resultat på de nationella slutproven.

Kostnaden för systemutveckling omfattar de utvecklingskostnader som Skolverket och UHR har beräknat inklusive att analysera konsekvenserna för befintliga system, t.ex. nationella betygssystemet (BEDA) och antagningssystemet NyA. Nödvändig systemutveckling bör, bortsett från vissa förberedelsekostnader, lånefinansieras och skrivas av på fem respektive tio år.

Vi föreslår ingen specifik ökning av Skolverkets förvaltningsanslag med anledning av att det nya provsystemet ska vara helt och hållet digitalt. Digitaliseringen av befintliga prov pågår och systemet som krävs för provgenomförande planeras redan vara i bruk när våra förslag föreslås träda i kraft. Därför bedöms systemet inte vara avhängigt våra förslag.

Skolverket behöver säkerställa kompetens inom kalibrering och psykometri samt handlägga ansökningar om undantag från provgenomförande

Kalibreringssystemet är en central komponent i det nya betygssystemet. Vissa delar av arbetet med kalibrering kommer att kräva kompetens inom statistiska metoder och psykometri. Skolverket behöver också inrätta en funktion för att handlägga ansökningar om undantag från provgenomförande. Detta arbete blir av "säsongskarakter" i samband med provperioderna och hänger ihop med kalibreringsarbetet eftersom undantag påverkar kalibreringen. Många av de elever som i dag uteblir från nationella prov väntas inte ansöka om undantag. Det är dock svårt att beräkna omfattningen av arbetet med undantagsansökningar eftersom vi förväntar oss ett högre provdeltagande än i dag. Om en procent av eleverna i grundskolan, gymnasieskolan och specialskolan som ska genomföra nationella slutprov årligen ansöker om undantag innebär det 2 300 ansökningar.

Baserat på antagandet att en ansökan tar i genomsnitt 15 minuter att handlägga motsvarar det 575 arbetstimmar.

För att bygga upp och säkerställa kompetens och funktioner för kalibrering och undantagshantering hos Skolverket föreslås myndighetens förvaltningsanslag tillföras 2,5 miljoner kronor per år 2026–2027 och därefter det dubbla, 5 miljoner kronor per år. Medlen avser kostnader för personal, motsvarande fem heltidstjänster per år fr.o.m. 2028, och hälften åren dessförinnan, som kan arbeta med dessa nya uppgifter. Det kan handla om både rekrytering och kompetensutveckling för befintlig personal.

Under utredningsarbetets gång har myndigheten nämnt risken att det kan vara svårt att hitta den kompetens som behövs för kalibreringsverksamheten. Det är ett smalt specialiserat område där ett begränsat antal personer i Sverige kan väntas ha erfarenhet av liknande arbete, i synnerhet på utbildningsområdet, eftersom liknande inslag saknas i dagens utbildningssystem. Vi bedömer dock att det på svenska universitet finns forskare på närliggande områden och eventuellt kan det även finnas personer med erfarenhet från IB-systemet. För de tekniska delarna bedömer vi vidare att det inte krävs någon erfarenhet från just Sverige utan att det går att rekrytera även från andra länder. Den förhållandevis långa förberedelse tiden innan meritvärdeskalibreringen ska genomföras skarpt ger också myndigheten möjlighet att utbilda befintlig personal för att få den kompetens som behövs.

Obligatoriska bedömningsråd

Förslaget om krav på bedömningsråd, för lärare som sätter betyg i samma ämnen på samma skolor i grundskolans årskurs 9 respektive samma program i gymnasieskolan, ökar statens styrning av kommunerna. Sammanfattningsvis bedömer vi att bedömningsråden innebär nya åtaganden och en ambitionshöjning för kommunerna. De ökade kostnaderna bör därför kompenseras. Vi anser emellertid att finansieringsprincipen inte kan tillämpas genom s.k. *bottenfinansiering* av all betygssättning eller all samverkan mellan lärare kring bedömning och betygssättning. Skälet är att det rör sig om avgränsade och fokuserade samråd för ett begränsat antal ämneslärare,

vilka redan i dag samverkar i hög utsträckning i syfte att uppnå likvärdiga lärarsatta betyg inom skolenheter och program.

Det saknas offentlig statistik över hur många lärare som berörs och omfattningen kan antas variera mellan ämnen, geografiskt samt över tid beroende på ämnesomfattning, demografi och elevunderlag. Som grund för beräkningen av resursåtgång har vi därför fått göra betydande antaganden. Vi har, utifrån Skolverkets statistik, analyserat hur många elever som i genomsnitt går i årskurs 9 på en skolenhet som erbjuder denna årskurs för att få en uppfattning om hur ofta det kan antas finnas flera lärare som undervisar i samma ämne i årskursen. De flesta av de 1 745 skolenheter som erbjuder årskurs 9 är 1–9-skolor (48 %) med i genomsnitt 44 elever per årskurs. Skolor som är avgränsade till årskurserna 7–9 (32 %) är färre men har å andra sidan i genomsnitt 98 elever per årskurs. Skolor med årskurser 4–9 respektive 6–9 utgör endast 20 % och ligger mitt emellan övriga kategorier vad gäller genomsnittlig årskursstorlek.

Vi bedömer utifrån detta att det är många, kanske t.o.m. en majoritet, skolor där lärare i huvudsak är ensamma om att undervisa och sätta betyg på elever i ett visst ämne i årskurs 9 bortsett från i de mer omfattande ämnena matematik, svenska och engelska. För att ändå ta höjd för osäkerheter (såsom att vissa lärare undervisar i flera ämnen och därmed kan beröras av flera bedömningsråd) gör vi antagandet att det är hälften av alla legitimerade lärare som undervisar i årskurs 9 som kan komma att beröras. Det motsvarar 4 195 lärare (heltidstjänster). Vi beräknar tiden för bedömningsråd per år till fyra timmar per lärare, dvs. totalt 16 781 timmar. Omräknat i heltidstjänster blir det nio stycken och med en kostnad om 750 000 kronor per tjänst uppgår totalkostnaden till 7,1 miljoner kronor per år när systemet är fullt implementerat.

I gymnasieskolan är det i genomsnitt 283 elever per skolenhet i riket (med spridning mellan en och 1 467 elever). Det innebär färre än 100 elever per årskurs som fördelar sig på olika program. Med tanke på antalet program och det stora antalet ämnen som undervisas i gymnasieskolan är det sannolikt därmed mindre behov av bedömningsråd där. Variationerna är avsevärda och osäkerheterna stora så vi har gjort samma antaganden för gymnasieskolan som för grundskolan, dvs. antagit att hälften av de behöriga lärarna berörs av krav på bedömningsråd. Det innebär 12 708 lärare à fyra

timmar, vilket ger en kostnad på 21,6 miljoner kronor per år när systemet är fullt implementerat.

Följaktligen bör anslaget 1:1 Kommunalekonomisk utjämning ökas med 28,7 miljoner kronor per år fr.o.m. 2030 när systemet är fullt implementerat.¹ För åren 2028 och 2029, när bedömnings- samråden införs stegvis, och det fortfarande finns elever som ska betygssättas enligt nuvarande system, beräknas kostnaderna till en tredjedel respektive två tredjedelar av 2030 års belopp. Det innebär 6,5 miljoner kronor år 2028 och 14,5 miljoner kronor 2029.

21.13.2 Förslagen minskar statens utgifter

Vid det redan beslutade införandet av central rättning av uppsats- provdelarna kommer kommunernas åtagande att minska och totalt minskas följaktligen anslaget 1:1 Kommunalekonomisk utjämning med 41 miljoner kronor fr.o.m. 2026 och ytterligare 44 miljoner kronor fr.o.m. 2028.² Den beräknade minskningen, som aviserades i och med budgetpropositionen 2024, omfattar 85 miljoner kronor för 368 380 prov som inte längre rättas av kommunerna, en styck- kostnad på 231 kronor per uppsatsprovdela.

När det nationella provsystemet görs om och samtliga prov ska rättas centralt minskar kommunernas åtagande ytterligare. Vår sammanställning visar att det återstår 34 provdelar – motsvarande cirka 2,5 miljoner elevsvar per år i grundskolan, gymnasieskolan och kom- vux – som inte längre kommer att bedömas lokalt. Följaktligen bör anslaget 1:1 Kommunalekonomisk utjämning minskas på motsva- rande sätt som redan gjorts för uppsatsprovdela.

Utbildningsdepartementet har gjort bedömningen att uppsatser är de mest resurskrävande delarna vid rättning av nationella prov. Vi har därför, enligt samma princip som i avsnitt 21.13.1, gjort en bedömning utifrån antagandet att ingen annan enskild provdela är mer resurskrävande än uppsatsdelarna. Ingen annan provdela kan där- med väntas föranleda en större besparing än 231 kronor per styck.

¹ Om staten skulle vilja finansiera att samtliga lärare som sätter betyg i grundskolans års- kurs 9 och i gymnasieskolan deltog i bedömningsråd med samma omfattning beräknas kostnaden för staten uppgå till det dubbla, 57,4 miljoner kronor per år, motsvarande statlig finansiering av ytterligare 38 lärares heltidstjänster. Vi har inte bedömt detta som ändamåls- enligt men har fått frågor om saken under utredningsarbetets gång (se avsnitt 16.4.1). För- ändringen bedöms kräva nya beredningsunderlag med förändrade syften för bedömnings- samråden och framtagande av nya författningsförslag.

² Prop. 2023/24:1, Utgiftsområde 25.

Med våra förslag upphör behovet av lovskola efter årskurs 9 för vilket det går att söka statsbidrag. Förändringen kan minska efterfrågan på statsbidrag för lovskola. Om skolhuvudmän däremot i stället söker statsbidrag för att anordna lovskola på andra skollov än sommarlovet kan dock efterfrågan på statlig finansiering kvarstå. Därför har vi inte beräknat någon besparing för detta.

Minskat kommunalt åtagande för rättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan

I tabell 21.7 presenteras den beräknade statliga besparingen för minskat kommunalt åtagande för rättning av nationella prov i grundskolans årskurs 9 och gymnasieskolan. Utöver den redan beslutade och beräknade besparingen på uppsatsdelarna bedömer vi att de muntliga provdelarna i svenska och engelska är mest resurskrävande. För dessa är det inte rättningmomentet i sig som tar tid utan genomförandet och bedömningen som helhet. Proven genomförs i mindre elevgrupper och kräver såväl förberedelse som efterarbete av läraren. Därför har vi beräknat samma besparing för en muntlig provdel som för en uppsatsprovdel. De skriftliga matematikprovdelarna bedöms näst mest krävande av grundskolans provdelar och ta i genomsnitt cirka två tredjedelar så mycket tid som en uppsatsprovdel i språk att rätta. Övriga grundskolans provdelar bedöms ta i genomsnitt hälften så mycket tid som en uppsatsprovdel i språk.

Vi har gjort samma övergripande bedömning av resursåtgång för rättning av gymnasieskolans prov, men med ett undantag. Här är matematikproven mer komplicerade och dessa bedöms därmed ta i genomsnitt tre fjärdedelar så mycket tid att rätta som en uppsatsprovdel i språk. Den totala besparingen för minskat kommunalt åtagande beräknas bli 405,6 miljoner kronor fr.o.m. 2030.

Tabell 21.7 Beräkning av minskat kommunalt åtagande för rättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan

Provdela	Antal provdelar	Antal elever	Antal elevsvar för rättning per år	Genomsnittlig kostnad rättning/ provdel (kr)	Besparing (mnkr)
Grundskolan, åk 9					
Muntliga prov*	3	123 900	371 700	231	85,8
Matematik	3	123 900	371 700	155	57,5
SO	2	123 900	247 800	115	28,6
NO	2	123 900	247 800	115	28,6
Engelska läs- och hörförståelse	2	123 900	247 800	115	28,6
Svenska läsförståelse	1	123 900	123 900	115	14,3
Totalt	13		1 610 700		243,3
Gymnasieskolan					
Engelska 5 muntligt	1	34 508	34 508	231	8
Engelska 6 muntligt	1	73 641	73 641	231	17
Matematik 1	3	40 000	120 000	173	20,8
Matematik 2	3	30 000	90 000	173	15,6
Matematik 3	3	22 000	66 000	173	11,4
Matematik 4	3	20 000	60 000	173	10,4
Svenska 1 och 3, muntligt	2	109 000	218 000	231	50,3
Engelska 5 läs- och hörförståelse	2	34 508	69 016	115	8
Engelska 6 läs- och hörförståelse	2	73 641	147 282	115	17
Svenska 1 läsförståelse	1	34 508	34 508	115	4
Totalt			662 149		162,3
Totalt grundskola och gymnasieskola					405,6

*Muntliga prov i årskurs 9 görs i dag i svenska, matematik och engelska.

Minskat kommunalt åtagande för rättning av nationella prov i komvux

Även för komvux del uppstår en besparing för minskat kommunalt åtagande för rättning av nationella prov. Vi har i tabell 21.8 gjort samma övergripande bedömning av resursåtgång för rättning som av gymnasieskolans prov. Antalet elever i komvux har varierat över tid med demografin samt arbetsmarknadens och samhällets behov. Fluktuationerna bedöms inte större än att 2023 års statistik över elevunderlaget ger en sammantagen rimlig uppskattning. Den totala besparingen för minskat kommunalt åtagande i komvux beräknas bli 45,2 miljoner kronor fr.o.m. 2028.

Tabell 21.8 Beräkning av minskat kommunalt åtagande för rättning av nationella prov i komvux

Ämne	Antal provdelar	Antal elever	Antal prov för rättning per år	Genomsnittlig kostnad, rättning/provdel (kr)	Besparing (mnkr)
Svenska som andraspråk 1	3	14 166	42 498	192	8,2
Svenska 1	3	3 453	10 359	192	2
Svenska som andraspråk 3	2	7 526	15 052	231	3,5
Svenska 3	2	5 223	10 446	231	2,4
Engelska 5	4	8 239	32 956	173	5,7
Engelska 6	4	12 060	48 240	173	8,3
Matematik 1a	3	3 316	9 948	173	1,7
Matematik 1b	3	2 462	7 386	173	1,3
Matematik 2a	3	6 485	19 455	173	3,4
Matematik 2b	3	5 905	17 715	173	3,1
Matematik 2c	3	1 576	4 728	173	0,8
Matematik 3b	3	4 205	12 615	173	2,2
Matematik 3c	3	2 648	7 944	173	1,4
Matematik 4	3	2 491	7 473	173	1,3
Totalt			246 815		45,2

Anm. Det går också att läsa kursen i matematik 1c i komvux men kursen har mycket få deltagare som slutför den och därmed saknas tillförlitlig statistik över gruppen.

Källa: för beräknat antal elever: Skolverket (2024m).

Besparingar finansierar förslagen fullt ut fr.o.m. 2032

Den totala statliga besparingen för minskat kommunalt åtagande för bedömning av dagens nationella prov i grundskolans årskurs 9, gymnasieskolan och komvux beräknas bli drygt 450 miljoner kronor år 2030. I enlighet med den kommunala finansieringsprincipen ska emellertid ett avdrag på 20 % göras när medel på ett s.k. BNB-anslag flyttas för att finansiera åtgärder på ett PLO-anslag. Minskningen görs eftersom medlen på det nya anslaget kommer att omfattas av årlig pris- och löneomräkning och därmed indexeras upp över tid. Detta minskar således den beräknade besparingen till 360,7 miljoner kronor år 2030.

Samma år beräknas kostnaderna för förslagen uppgå till 390,1 miljoner kronor för att därefter sjunka över tid. Fr.o.m. år 2032, när det inte längre finns behov av parallella nationella provsystem och det nationella slutprovssystemet bedöms vara stabilt och provkonstruktionskostnaderna minskar, uppstår en besparing om 25,9 miljoner kronor på statens budget. Således finansierar neddragningen på utgiftsområde 25 därefter förslagen i sin helhet och innebär en ytterligare besparing i statens budget därutöver.

21.13.3 Finansiering av förslagen fram till 2028

Innan den statliga besparingen för minskat kommunalt åtagande för bedömning av dagens nationella prov kan användas behövs alternativ finansiering. Vi föreslår att anslaget 1:15 Statligt stöd för stärkt kunskapsutveckling, på utgiftsområde 16, minskas för att finansiera delar av kostnaderna fram t.o.m. år 2031.

Anslaget fördelas som statsbidrag enligt förordning (2018:49) om statsbidrag för stärkt kunskapsutveckling. Bidragsramarna beräknas av Skolverket utifrån ett socioekonomiskt index.

Anslaget beräknades i budgetpropositionen 2025 till 8,2 miljarder kronor för 2025, 7,6 miljarder kronor för 2026 och 6,7 miljarder kronor för 2027 och framåt. Förslagen i detta betänkande syftar övergripande till förbättrad likvärdighet och kunskapsutveckling varför anslaget lämpar sig väl som finansiering. Minskningen av anslaget beräknas uppgå till 24,9 miljoner kronor år 2026, öka till 118,6 miljoner kronor år 2029 och därefter sjunka för att helt upphöra fr.o.m. 2032. Som mest uppgår de 118,6 miljoner kronorna till 1,76 % av

2029 års beräknade statsbidragsram, vilket bedöms vara en försumbar andel. De eventuella marginella negativa effekter som en minskad statsbidragsram kan få bedöms med råge understiga den nytta och ökade likvärdighet som våra förslag medför på systemnivå.

21.14 Samhällsekonomiska konsekvenser

En utgångspunkt vid överväganden om utformning av förslagen har varit att samhällets resurser ska användas så att de gör mest nytta för invånarna. Det räcker således inte med att uppnå mer likvärdiga betyg och minskad betygsinflation med kostnadseffektiva medel. Det är heller inte lämpligt att föreslå åtgärder som är oproportionala i omfattning och ingrepp i skolsystemets organisation eller resursåtgång relaterat till nyttan som väntas uppnås. Bland exemplen på förslag som har prioriterats bort av dessa skäl kan nämnas examensprov för grundskolan samt resurskrävande insatser för likvärdiga betyg i PREST-ämnena och yrkesämnena.³

21.14.1 Nyttan är principiell

Nyttan och effekterna av reformerna ska gynna samhället i stort och det åligger statliga utredningar att beskriva detta. En samhällsekonomisk analys ska så långt det är möjligt ta hänsyn till alla nyttoeffekter och resursförbrukningar, oavsett om de kan prissättas eller ej. I vårt fall vill vi poängtera att nyttan av ett mer likvärdigt betygssystem, med meritvärden som möjliggör fördelning av utbildningsplatser på meritokratisk grund, ytterst är en principiell fråga. Nollalternativet, att fortsätta med olikvärdiga lärarsatta betyg och betygsinflation, är ett sluttande plan, illegitimt i ett kunskapsinriktat välfärdssamhälle och skadligt för medborgarnas tilltro till utbildningssystemet som helhet. Det beräknas dessutom vara dyrare för statskassan än vårt förslag.⁴

³ Se kapitel 10 och 11.

⁴ Våra förslag är behäftade med initiala offentligfinansiella kostnader för införande, men därefter beräknar vi totalt sett en statsfinansiell besparing. Se avsnitt 21.13.2.

21.14.2 Vikten av att inte utestänga från utbildning som leder till arbete

Produktivitetskommissionen påpekade i sitt delbetänkande, att ”för att bidra till högre produktivitetstillväxt är det avgörande att skolan och den högre utbildningen ger elever och studenter ekonomiskt värdefulla färdigheter”.⁵ Samtidigt konstaterade kommissionen att utbildning, åtminstone på gymnasial nivå och i högre utbildning, har en alternativkostnad, dvs. att tiden i utbildning innebär en utebliven arbetsinkomst. Både för individ och samhälle är det därför viktigt att utbildning bedrivs så effektivt som möjligt och att utbildningen lönar sig. En allt högre etableringsålder innebär ett kortare yrkesliv för individer, men också lägre BNP per capita och svårigheter att finansiera den offentliga sektorn. Det finns därmed både individuella drivkrafter och samhällsekonomiska vinster i att personer, med grund och stöd i ett för urval ändamålsenligt utformat betygssystem, kommer i utbildning och slutför sina studier effektivt för att därefter komma i arbete och betala skatt. Då krävs att samhället erbjuder möjligheter till relevant utbildning och att både den offentliga finansieringen och individens tid och resurser används effektivt.

Förväntningarna på en skarp godkänthäns gräns har inte infriats

Ett vanligt argument för att ha en skarp godkänthäns gräns i betygssystemet är att skapa incitament för både elever och lärare att anstränga sig mer för att nå målen och för huvudmännen att tillse att resurser finns för ändamålet. En invändning mot att ge svagpresterande elever en gymnasial yrkesutbildning är att de saknar nödvändiga förkunskaper och därför kan ha svårt att tillgodogöra sig utbildningen. En annan invändning är att dessa elevers närvaro på utbildningarna skulle försämra kvaliteten eller sänka statusen på yrkesprogrammen.

Resultaten av analyserna i bilaga 8 visar dock att fler elever genomförde en hel utbildning i gymnasieskolan när de fram till 1990-talet gavs möjlighet att gå ett ordinarie program. Det tyder på att de, trots farhågorna om motsatsen, hade tillräckliga förkunskaper för att åtminstone slutföra de något kortare yrkesinriktade gymnasielinjerna

⁵ SOU 2024:29.

med mindre teoretiskt innehåll. Genomgången av internationell forskning visar dessutom att det inte finns stöd för att några svagare elever i klassen skulle påverka de övriga elevernas resultat så negativt att det rättfärdigar att utestänga dem helt. Det finns dock en risk att utbildningarnas kvalitet skulle försämrans om det skulle ske en koncentration av svagpresterande elever på några få utbildningar.

Sammantaget visar den svenska och internationella forskningen att elever och skolor påverkas av de incitament som finns i systemet.⁶ Kravgränser leder till att vissa elever anstränger sig mer och presterar bättre. Samtidigt kan sådana gränser minska motivationen hos lågpresterande elever som ser kraven som alltför svåra att nå, särskilt på socialt utsatta skolor. För dessa elever kan skarpa kravgränser skapa en känsla av uppgivenhet, vilket kan försämra deras möjlighet att tillgodogöra sig utbildningen. Många står då utan någon reell alternativ sysselsättning.

Skolor reagerar också på kravgränser genom att fokusera mer resurser till insatser för elever som riskerar att inte nå upp till kraven, men detta resulterar ändå inte alltid i bättre resultat. Det finns även tydliga indikationer på att skolor, lärare och elever kan försöka manipulera resultaten när incitamenten för detta är starka. Bland skolor förekommer både konstruktiva försök att faktiskt förbättra undervisningen och strategiska försök att dölja svaga prestationer. Det senare kanske inte kan förhindras helt, men exempelvis kommer uppenbara glädjebetyg att avslöjas vid införandet av meritvärdeskalibrering.⁷

Utestängningen försenar arbetsmarknadsinträdet och försämrar försörjningsmöjligheterna

Som framgår i detalj i bilaga 8 visar de fördjupade nationalekonomiska analyserna som vi har låtit göra att införande av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet och behörighetsregler till gymnasieskolans nationella program påverkar gymnasieval och genomströmning, men också andelen elever som läser vidare. Elever med de lägsta grundskolebetygen begränsas mest av behörighetsreglerna. De hänvisas i högre grad till introduktionsprogram (och tidigare individuella program). När dessa elever inte tillåts gå direkt till en

⁶ Se avsnitt 5.1 i bilaga 8.

⁷ Se även avsnitt 21.25 om oegentligheter.

sammanhållen gymnasial utbildning som berättigar till gymnasieexamen tar det längre tid för dem att slutföra sina gymnasiestudier – om de alls gör det.

Övergången till mål- och kunskapsrelaterade betyg i sig verkar ha haft marginell inverkan på elevernas etablering på arbetsmarknaden. Samtidigt tycks skärpta behörighetsregler till nationella program ha försämrat försörjningsmöjligheterna för eleverna med lägst grundskolebetyg.⁸ Både sysselsättning och inkomster har historiskt sjunkit för elever i de två lägsta betygsdecilerna vid införandet av nya behörighetsregler. Vi konstaterar därmed att dessa skärpta behörighetsregler och introduktionsprogrammen varken gynnar studiesvaga elevers gymnasiestudier eller arbetsmarknadsinträde.

Tillträde till sammanhållen yrkesutbildning är en central pusselbit

Vårt förslag om ett sammanlagt meritvärde som urvalsgrund för tillträde till gymnasieskolan förväntas leda till en ökning av elever på gymnasieskolans yrkesprogram. En del av eleverna kommer att gå på de nationella yrkesprogrammen och en andel på de föreslagna 1 900-poängs yrkesutbildningarna som *Fler vägar till arbetslivet* föreslår. Det är inte helt uteslutet att ett fåtal elever som i dag är obehöriga till nationella program kan komma att söka och komma in på sådana till följd av ändrade antagningsregler, men det bedöms ske i mycket ringa omfattning. Elever med låga betyg i matematik, svenska och engelska tenderar helt enkelt inte att söka sig till gymnasieutbildningar med omfattande teoretiskt innehåll.⁹

Parallellt med ökningen av elever som går en av de föreslagna yrkesutbildningarna om 1 900-poäng förväntas en minskning av elever på introduktionsprogrammen. Fortfarande väntas en liten andel att inte bli behöriga till följd av allt för stora kvarstående behov av studier i svenska som andraspråk eller andra grundläggande utbildningsbehov.¹⁰ Det bör påpekas att även dessa elever kan gynnas motivationsmässigt av att få studera yrkesämnen parallellt med sina studier på grundläggande nivå.

⁸ Se figur 19 i bilaga 8.

⁹ SOU 2016:77; OECD (2008).

¹⁰ Se avsnitt 20.1.3 i SOU 2024:74.

För varje elev som, i stället för att gå på ett introduktionsprogram, påbörjar en sammanhållen gymnasial yrkesutbildning efter grundskolan och genomför den på tre år sparar det offentligfinansierade utbildningsväsendet sannolikt inte pengar på kort sikt. Däremot blir det en samhällsekonomisk vinst i förlängningen, eftersom de nya 1 900-poängs yrkesutbildningarna förväntas ha samma kostnad som ett nationellt yrkesprogram. Yrkesutbildning är generellt sett dyrare än teoretiska ämnen såsom matematik, svenska och engelska på grundskolenivå.¹¹ Däremot förkortas sannolikt individernas sammanlagda tid i utbildning, vilket medför att de kan etablera sig på arbetsmarknaden, försörja sig, betala skatt och snabbare bidra till det allmänna. Sannolikt minskar då även den relativa inkomstskillnaden mellan de mest svagpresterande och övriga.

Alternativkostnaden och bristen på alternativ

En försvårande omständighet när det gäller att kvantifiera nyttan av utbildning är att tiden som ägnas åt utbildning innebär en alternativkostnad, eftersom den hade kunnat användas på annat sätt. Ur ett arbetsmarknads- och samhällsekonomiskt perspektiv är det därför inte tillräckligt att den som går en utbildning presterar lika bra som om utbildningen inte hade slutförts. De positiva effekterna måste även väga upp den tid som kunde ha spenderats i arbetslivet. Storleken på alternativkostnaden beror på hur tiden annars hade kunnat utnyttjas. Samhällsnyttan bygger dock ytterst på att eleverna väljer utbildningar med inriktningar där arbetskraft behövs och att de klarar av att slutföra dem. Det är ett dilemma när vi talar om personer med låga betyg och svaga kunskaper. Dessa har historiskt sett ofta arbetat i s.k. rutinyrken såsom växeltelefonister, montörer och administrativa assistenter. Den tekniska utvecklingen har inneburit och fortsätter att innebära att dessa jobb blir allt färre.¹²

Det ska samtidigt problematiseras hur hög alternativkostnaden för utbildning är för en ungdom i 16–17-årsåldern i dagens samhälle. Sannolikheten är relativt låg att en så pass ung person kommer att kunna etablera sig på arbetsmarknaden och nå en hög sysselsättningsgrad. I det avseendet kan alternativet vara att eleven är arbets-

¹¹ SOU 2024:74, kapitel 14.

¹² SOU 2019:47.

lös eller läser på ett introduktionsprogram, vilket skulle indikera en lägre alternativkostnad. Dagens introduktionsprogram har mindre inslag av yrkesutbildning än som vore önskvärt för anställning. I stället läser eleverna ofta grundskoleutbildning för att bli behöriga till ett nationellt program. Skolverket visar i en tidigare studie att 78 % av eleverna som påbörjade ett introduktionsprogram gick tre år i gymnasieskolan, 40 % stannade ett fjärde år och 10 % ett femte.¹³ Färre än hälften av eleverna som påbörjar sin utbildning på ett introduktionsprogram övergår till ett nationellt program och tar examen.¹⁴

Arbetsmarknadsutmaningarna i Sverige har en tydlig fördelningspolitisk prägel eftersom förmågor, utbildning och invandrarbakgrund spelar en större roll för möjligheten att hitta arbete i Sverige jämfört med i många andra länder. Dessa faktorerers betydelse har ökat över tid.¹⁵ En geografisk aspekt finns också i att landsbygdens jämförelsevis stora tillväxtpotential äventyras av att takten i omställning och struktururomvandling i dessa regioner generellt har halkat efter storstadsområdena.¹⁶

Andelen s.k. lågkvalificerade arbeten i Sverige bedöms i dag som anmärkningsvärt låg.¹⁷ Det visar sig t.ex. genom att sysselsättningsgraden bland personer med förgymnasial utbildning som högsta avslutade utbildning är avsevärt lägre än bland övriga.¹⁸ Samtidigt har andra före oss konstaterat att gymnasieutbildning och vuxenutbildning framför allt medför en sysselsättningspremie, inte en lönepremie, vilket också är det mest centrala både i samhällsekonomiskt avseende och för en individs möjligheter till samhällelig inkludering såväl socialt som yrkesmässigt.¹⁹

Personerna med de lägsta meritvärdena (i de lägsta decilerna) kan alltså i någon mån förväntas klara av mer komplicerade moment i sin utbildning och kommande yrkesliv än vad deras föregångare gjort men samtidigt inte nödvändigtvis hamna i någon annan lönekvartil än den lägsta.²⁰

¹³ Skolverket (2012).

¹⁴ SOU 2022:34.

¹⁵ Nordström m.fl. (2017).

¹⁶ SOU 2019:65, avsnitt 6.1.

¹⁷ Nordström m.fl. (2017).

¹⁸ Sysselsättningsgrad i befolkningen i åldern 20–64 år efter utbildningsnivå: förgymnasial utbildning 58,4 %, gymnasial utbildning 80,8 % och eftergymnasial utbildning 87,5 % (SCB 2023).

¹⁹ SOU 2019:65, s. 114; SOU 2019:48, s. 63; Regeringskansliet (2017, s. 3).

²⁰ Jfr t.ex. SOU 2019:65, s. 117.

Vi vill också påpeka att språkundervisning och introduktionsinsatser för nyanlända har lyfts som exempel på åtgärder som i praktiken riskerar att fördröja snarare än underlätta inträdet på arbetsmarknaden.²¹ Insatserna inrättas som obligatoriska ”institutioner som individer måste passera på väg till arbetsmarknaden”.²² Samtidigt visar utrikes föddas faktiska deltagande på arbetsmarknaden att kunskaper i svenska språket inte är ett nödvändigt villkor för alla branscher eller former av anställningar. Mycket tyder på att en kombination av ämnesundervisning, yrkesutbildning och praktik eller arbete är särskilt ändamålsenligt, vilket vi har möjlighet att åstadkomma mer av om den skarpa godkäntgränsen slopas. Särskilt för unga med bristande språkkunskaper, med ett långt möjligt arbetsliv framför sig, är det av stor betydelse att erbjudas utbildning som öppnar dörrar för dem som individer. Det bedömer vi också i förlängningen kommer att ge stor samhällsnytta.

Världen förändras men arbetskraften behöver påfyllning

Digitalisering och automatisering förändrar arbetsinnehållet inom många yrken och leder till att vissa arbetsuppgifter gradvis försvinner. Likt tidigare strukturomställningar på arbetsmarknaden skapas dock också nya arbetstillfällen.²³ Våra förslag väntas inte konkret i sig själva påverka innehållet i arbetsuppgifter, men de kan i någon mån ha direkt koppling till samhällets sammantagna förmåga att möta de förändrade behoven på arbetsmarknaden och de därpå följande utbildningsbehoven.

År 2020 prognostiserade *World Economic Forum* (WEF) i en ofta citerad rapport att AI och automatisering inom några få år skulle ersätta 85 miljoner jobb globalt, men samtidigt skulle 97 miljoner nya jobb och roller, som tidigare inte existerat, uppstå.²⁴ I den uppföljande rapporten år 2023 stod WEF fast vid att AI har stor påverkan men hade avsevärt reducerat prognoserna i båda riktningarna så att 83 miljoner arbetstillfällen väntades försvinna medan 69 miljoner nya jobb skulle tillkomma.²⁵ Man konstaterade att den globala

²¹ Åslund m.fl. (2006).

²² Åslund m.fl. (2006, s. 143).

²³ SOU 2019:47.

²⁴ World Economic Forum (2020).

²⁵ World Economic Forum (2023).

arbetsmarknadsutvecklingen var instabil och hade påverkats oförutsebart mycket av covid-pandemin, energifrågor, inklusive grön omställning, samt av ökad förekomst av krig och konflikter i världen. Bland respondenterna från de 803 företag över hela världen som hade besvarat en enkät var det dessutom hälften som bedömde att pandemin och konflikterna skulle öka antalet arbetstillfällen medan hälften väntade sig det omvända.

Den faktiska utvecklingstakten och de övergripande samhällsliga konsekvenserna av den teknologiska och geopolitiska utvecklingen såväl globalt som lokalt är fortfarande i många avseenden svåröverblickbara fenomen och utanför vår utrednings gränser. Vi kan dock konstatera att Sveriges utbildningssystem och arbetsmarknad påverkas av exogena faktorer precis som alla andra men att vi fortfarande har goda möjligheter att erbjuda arbetstillfällen för hela befolkningen. Offentlig sektor i alla svenska regioner beräknas ha brist på arbetskraft den kommande tioårsperioden. Långtidsutredningen 2019 bedömde att det inte är finansieringen, utan tillgången på arbetskraft, som är den största utmaningen för vård, skola och omsorg.²⁶ Det kan verka långsökt vid en första anblick, men våra förslag om ett betygssystem som inte stänger ute från fortsatt utbildning och som bidrar till att ”rätt personer hamnar på rätt utbildning” baserat på sina prestationer är en viktig pusselbit i kompetensförsörjningssystemet som helhet. Med rätt dimensionering av utbildningsplatserna inom bristyrken bör det vara möjligt att förbättra matchningen på arbetsmarknaden och på så vis uppnå vissa dynamiska effekter om arbetskraftsutbudet ökar. Vi har inte kunnat kvantifiera dessa möjliga effekter av våra förslag men vill ändå nämna ett par exempel på dynamiska effekter med bäring på Sveriges samlade kompetensförsörjningsbehov: fler unga kommer att kunna ges en yrkesutbildning inom yrken som är centrala i välfärdssektorn och en möjlig ökning av läraryrkets attraktivitet.

21.14.3 Gymnasieexamen och behörighet till högre utbildning

Enligt förslagen i kapitel 13 och 15 blir kraven för en gymnasieexamen mer kompensatoriska. En konsekvens av en kompensatorisk modell för gymnasieexamen är att genomströmningen i gymnasieskolan

²⁶ SOU 2019:65, avsnitt 7.3.3.

väntas öka, vilket är positivt ur arbetsmarknadsetableringssynpunkt. Behörighetskrav för antagning till högre utbildning specificeras till att även innebära att eleverna ska ha genomfört vissa nationella slutprov med godtagbart resultat.

De samhällsekonomiska konsekvenserna av nya behörighetskrav för tillträde till högre utbildning är svåra att överblicka. Behörighetskraven blir striktare än i dag, vilket kan innebära att en mindre andel av varje årskull blir behöriga att söka till högre utbildning. Det kan få den, av högskolesektorn uppskattade positiva konsekvensen, att fler studenter har bättre förkunskaper om de klarar de nya behörighetskraven. Det kan öka genomströmningen i högskolan, vilket bedöms både resurseffektivt för utbildningsväsendet och positivt för kompetensförsörjningen.

Det kan även ha potentiellt negativa effekter om färre elever eftersträvar grundläggande behörighet till högre utbildning till följd av mer specificerade behörighetskrav, dvs. att elever avskräcks att genomföra de nationella slutproven. Ett alternativ för personer som senare vill skaffa sig behörighet är att permanenta separata behörighetsprov i kombination med högskoleprovet i enlighet med UHR:s förslag i *Rapport av regeringsuppdraget om uppföljning av försöksverksamhet med behörighetsprov*.²⁷ Det är dock osäkert om personer som upplever svårigheter med att genomföra de nationella slutproven senare kommer att uppfatta det som enklare att genomföra både behörighetsprovet och högskoleprovet.

21.14.4 Antagning och urval till högre utbildning på mer likvärdiga villkor

Våra statistiska analyser visar att ökningen i likvärdighet till följd av kalibrering medför att elever med bakgrund i vissa socioekonomiskt svagare grupper kommer att "förlora" medan exempelvis elever med högutbildade föräldrar kommer att "vinna".²⁸ Denna effekt kan framstå som oönskad men innebär i praktiken att vi "rättar till" en befintlig olikvärdighet som i nuläget döljs av relativa inslag i betygssättningen. De relativa inslagen i betygssättningen innebär att elever som går på skolor med en genomsnittligt låg prestationsnivå generellt sett får relativt höga betyg i relation till de nationella

²⁷ Universitets och högskolerådet (2024a).

²⁸ Bilaga 3, avsnitt 1.2.3 och 1.5.5.

proven. Befintligt betygssystem är meritokratiskt på pappret men inte i praktiken och detta åtgärdas nu.

Det finns exempel på antagningssystem i t.ex. delstater i USA och i Chile där olika modeller som ska kompensera studenter vid antagning till vidare utbildning på grund av sämre socioekonomiska förutsättningar. Dessa kan fungera som så att de 10 % mest högpresterande från varje skola ges förtur till utbildningsplatser på högskolenivå oaktat skolans prestationsnivå.²⁹ Ur ett svenskt perspektiv framstår det som en främmande tanke att hantera sådana frågor vid antagningen till högskolan snarare än att tillse att grund- och gymnasieskolorna får de resurser som krävs för att genomföra sitt kompensatoriska uppdrag. I detta avseende kommer olikvärdigheten i skolsystemet att bli mer synlig. Detta kan komma att påverka hur attraktiva olika skolor framstår samtidigt som vissa elever kanske inte har något reellt val annat än att välja en specifik skola. Det skulle kunna leda till ökad koncentration av elever med låga meritvärden. Följaktligen kan vissa skolor få än större behov av resurser för att kunna hantera skolans kompensatoriska uppdrag.

Vi har kunnat skatta andelen elever som ”byts ut” i toppen.³⁰ Det ger de elever som får sina rättmätiga högre betyg bättre chans att komma in på utbildningar med högt söktryck och hård konkurrens om platserna. Samtidigt vet vi inte i vilken omfattning dessa elever aspirerar på och kommer att tillgodogöra sig dessa utbildningar och prestera bättre än de som går där i dag. Därför har det inte varit möjligt att kvantifiera i vilken utsträckning som förslagen kommer att leda till att bättre lämpade studerande går specifika utbildningar.

Meritvärdena optimeras för antagning till fortsatt utbildning

Många utbildningssystem tillämpar både examensprov vid utbildning på gymnasial nivå och antagningsprov för tillträde till fortsatt utbildning. I Sverige förekommer det senare i begränsad omfattning, framför allt till konstnärliga utbildningar. Röster för ökad användning av specifika inträdesprov till högre utbildning höjs emellanåt. Tanken är att man därigenom ska få särskilt lämpade

²⁹ Se t.ex. Zwick (2017) och Educación 2020 (2013).

³⁰ Bilaga 3, avsnitt 1.3 och 1.5.7.

studerande till respektive utbildning, men erfarenheten är att det kan vara kostnadsineffektivt och att det dessutom försvagar träffsäkerheten när personer antas endast baserat på enstaka mätpunkter. Forskningen kring antagning baserad på intervjuer, arbetsprover och kvalitativa helhetsbedömningar av de sökandes meriter och motivation visar dessutom att sådana system tenderar att öppna upp för fusk och felaktigheter samt gynna sökande från resursstarka hushåll oproportionerligt mycket.³¹

När betygsvärdena kalibreras och meritvärdena skyddas mot glädjebetyg i enlighet med våra förslag bör det upplevda behovet av inträdesprov minska. Samhällsekonomiskt vore det en vinst att inte lägga resurser på konstruktion av många specifika prov och inte heller ta sökandes tid i anspråk för genomförandet.

21.15 Konsekvenser för jämställdhet

Flera utredningar före oss har konstaterat att det finns viktiga jämställdhetsaspekter på utbildning, t.ex. när det gäller skillnader mellan flickor och pojkar i grundskolan och kvinnor och män i gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen avseende resultat på nationella prov, betyg och val av utbildningar.³² Det finns skillnader mellan flickor och pojkar när det gäller hur lärare bedömer deras kunskaper.³³ Flickorna får i större utsträckning än pojkarna ett högre slutbetyg än provbetyg i alla ämnen och kurser. Pojkar presterar bättre på flervalsuppgifter och flickor bättre på frisvarsformat. Pojkar tenderar att prestera bättre än flickor på prov som bedöms holistiskt, dvs. där man bedömer intrycket av hela svaret, och flickor på prov som bedöms analytiskt, där man analyserar olika delar av ett svar för sig.³⁴ Forskningen om digitala prov visar inte att den formen entydigt gynnar eller missgynnar ettdera könet, men digital informationshämtning och digitala verktyg tycks generellt föredras av pojkar.

Att införa digitala nationella prov, med stor andel flervals- och kortsvarsuppgifter samt frisvarsuppgifter som rättas anonymt och

³¹ Niessen & Meijer (2020, s. 86–87).

³² Se t.ex. SOU 2016:25.

³³ T.ex. Lipnevich (2014) och Tomazin m.fl. (2023).

³⁴ Lipnevich (2023).

centralt i samtliga ämnen borde medföra att könsskillnaderna i provresultat minskar.

Om nationell kunskapsutvärdering införs kan den därtill ge ökad kunskap om könsskillnader i resultat i den svenska skolan över tid, vilket är viktigt för jämställdhetsanalyser och åtgärder.

21.16 Konsekvenser i förhållande till EU:s dataskyddsförordning

Bedömning: EU:s dataskyddsförordning, lagen med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning och förordningen med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning utgör tillräcklig dataskyddsreglering för den personuppgiftsbehandling som kan komma att ske hos Statens skolverk, kommuner och enskilda skolhuvudmän med anledning av förslaget.

Vilka personuppgifter kommer att behöva behandlas?

Våra förslag innebär att Statens skolverk kommer att behöva hantera personuppgifter vid bedömning av nationella slutprov, vid kalibrering av elevers betygsvärden och vid beräkning av meritvärden, vilket Skolverket föreslås göra och tillhandahålla huvudmännen vid antagning till gymnasieskolan. Skolverket kan även komma att behöva hantera personuppgifter vid upprätthållande av provstabilitet avseende de nationella slutproven. Vidare kommer Skolverket att hantera ärenden om undantag från genomförande av nationella slutprov för elever i grundskolan, specialskolan och gymnasieskolan. De uppgifter som kommer att behöva behandlas är elevens namn, personnummer och kontaktuppgifter samt uppgifter om betyg, slutprovresultat och vid vilken skolenhet eller program eleven går.

Syftet med behandlingen är att Skolverket ska kunna räkna ut betygsvärden samt kalibrera dessa inför ansökan till vidare utbildning samt att Skolverket ska kunna bedöma och även för att Skolverket ska kunna ekvivalera slutproven, dvs. för att göra provresultaten likvärdiga över tid oavsett provutgåvans svårighetsgrad. För att ekvivalera slutproven och genomföra kalibreringen behöver Skol-

verket ha tillgång till elevernas betyg. För att i förekommande fall beräkna meritvärden och slutprovsresultat behöver Skolverket även ha tillgång till uppgifter om vilken skola eller vilket program en elev går på.

Vi föreslår vidare att rektor ska kunna besluta om att en elev ska få genomföra nationella slutprov med anpassningar. De uppgifter som kommer att behöva behandlas av rektor är elevens namn och tillåtna anpassningar. Syftet med behandlingen är att göra det tydligt vilka anpassningar som tillåtits vid provgenomförandet. Vissa känsliga personuppgifter kan behöva behandlas, se vidare nedan.

Förslagen medför reglering både i skollag och på förordningsnivå. Av regleringen framgår syftet med behandlingen, dvs. att det är möjligt för såväl den personuppgiftsansvarige som eleverna att förstå varför behandlingen av personuppgifter ska ske.

Rättsliga grunder för att behandla personuppgifterna

EU:s dataskyddsförordning (Europaparlamentets och rådets förordning [EU] 2016/679 av den 27 april 2016 om skydd för fysiska personer med avseende på behandling av personuppgifter och om det fria flödet av sådana uppgifter och om upphävande av direktiv 95/46/EG) är i alla delar bindande och direkt tillämplig i samtliga EU:s medlemsländer och utgör den generella regleringen av personuppgiftsbehandling inom EU. Den kompletteras i Sverige av bl.a. lagen (2018:218) med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning, här benämnd dataskyddslagen. Behandling av personuppgifter som faller under EU:s dataskyddsförordnings tillämpningsområde får bara ske om det finns en tillämplig rättslig grund. De rättsliga grunderna är i viss mån överlappande och omfattar bl.a. rättslig förpliktelse och utförande av uppgift av allmänt intresse och myndighetsutövning, se 6.1 EU:s dataskyddsförordning. Personuppgifter får behandlas om behandlingen är nödvändig för att den personuppgiftsansvarige ska kunna fullgöra en rättslig förpliktelse som följer av lag eller annan författning, se 2 kap. 1 § dataskyddslagen. Personuppgifter får också behandlas om behandlingen är nödvändig för att utföra en uppgift av allmänt intresse som följer av lag eller annan författning eller som ett led i den person-

uppgiftsansvariges myndighetsutövning enligt lag eller annan författning, se 2 kap. 2 § andra punkten dataskyddslagen.

Regeringen har i propositionen *Behandling av personuppgifter på utbildningsområdet* (prop. 2017/18:218) uttalat att anordnade och bedrivande av utbildning är en uppgift av allmänt intresse enligt artikel 6.1.e i dataskyddsförordningen och hänvisat till att det i propositionen *Ny dataskyddslag* (prop. 2017/18:105) anges att den rättsliga grunden uppgift av allmänt intresse i artikel 6.1.e i dataskyddsförordningen är tillämplig på den verksamhet som myndigheterna bedriver inom ramen för sin befogenhet.

Vi bedömer när det gäller de förslag vi lägger att det är fråga om uppgift av allmänt intresse som är fastställd i svensk rätt. Vissa av förslagen medför även ärendehandläggning som innefattar myndighetsutövning mot enskild. Så är fallet när Skolverket ska besluta om undantag från deltagande i ett nationellt slutprov och när rektor beslutar om vilka anpassningar som får användas för en elev vid genomförande av de nationella slutproven. Den behandling av personuppgifter som är nödvändig kan i nu nämnda fall göras med stöd av den rättsliga grunden myndighetsutövning.

Skolverket och rektor kommer således att kunna utföra nödvändig personuppgiftsbehandling som följer av förslagen med stöd av 2 kap. 2 § dataskyddslagen.

Känsliga personuppgifter kan behöva behandlas

Regeringen har i propositionen *Behandling av personuppgifter på utbildningsområdet* uttalat att anordnande och bedrivande av utbildning också är ett sådant viktigt allmänt intresse som krävs för behandling av känsliga personuppgifter enligt artikel 9.2 g i dataskyddsförordningen (prop. 2017/18:218, s. 52). Det kan inte uteslutas att vissa av de uppgifter som kommer att behöva behandlas med anledning av förslagen är känsliga personuppgifter. Skolverket kan t.ex. vid sin bedömning av om en elev ska undantas från att genomföra ett nationellt slutprov behandla uppgifter som kan anses röra elevens hälsa. Detsamma gäller rektors beslut om anpassningar vid genomförande av slutproven.

När det är nödvändigt att behandla känsliga personuppgifter för handläggningen av ett ärende eller när behandling av sådana uppgif-

ter i annat fall är nödvändig och inte innebär ett otillbörligt intrång i den registrerades personliga integritet, kommer sådan behandling att kunna utföras med stöd av 3 kap. 3 § första stycket andra och tredje punkten dataskyddslagen när det gäller Skolverket, kommunala skolor, specialskolan och sameskolan, och med stöd av motsvarande bestämmelse i 26 a kap. 4 § första stycket skollagen när det gäller fristående skolor. Gällande krav på att lämpliga och särskilda åtgärder ska vidtas för att säkerställa den registrerades grundläggande rättigheter och intressen som ställs i dataskyddsförordningen framgår av 3 kap. 3 § andra stycket dataskyddslagen och 26 a kap. 4 § andra stycket skollagen att det vid behandling av känsliga personuppgifter är förbjudet att utföra sökningar i syfte att få fram ett urval av personer grundat på de känsliga personuppgifterna. Det kan alltså bli aktuellt med behandling av känsliga personuppgifter i samband med beslut om undantag från deltagande i nationella slutprov och vid beslut om anpassningar vid provgenomförande, men vid en sådan behandling är det förbjudet att utföra sökningar i syfte att få fram ett urval av personer grundat på de känsliga personuppgifterna. Detta är en lämplig och särskild åtgärd.

Behandlingen av personuppgifter uppfyller dataskyddsförordningens krav på proportionalitet

Samtliga ovan beskrivna behandlingar av personuppgifter är nödvändiga för att utföra en uppgift av allmänt intresse. I vissa fall kan det även bli fråga om myndighetsutövning. Den rättsliga grunden uppgift av allmänt intresse gäller även för privata aktörer som utför en uppgift av allmänt intresse som är fastställd i nationell rätt (prop. 2017/18:105, s. 58). Även den rättsliga grunden myndighetsutövning kan tillämpas av alla personuppgiftsansvariga som tilldelats myndighetsutövande befogenheter (prop. 2017/18:105, s. 63). Det kommer således att finnas rättslig grund för nödvändig behandling av personuppgifter vid Skolverkets och rektorernas utförande av ovan nämnda uppgifter enligt artikel 6.1 e och 6.3 dataskyddsförordningen. När det gäller behandling av känsliga personuppgifter finns stöd för behandlingen i 9.2 g i dataskyddsförordningen, 3 kap. 3 och 10 §§ dataskyddslagen och 26 a kap. 4 § skollagen.

Behandlingen av personuppgifter innebär att Skolverket kan bedöma nationella slutprov samt ekvivalera slutproven och genomföra kalibreringen av betygsvärden och göra den beräkning av meritvärden som kommer vara nödvändig för en likvärdig antagning till fortsatta studier. Skolverket kan även ta beslut om undantag från genomförande av nationella slutprov och anpassningar, som ska beslutas av rektorn, kan fattas. Det finns inte något mindre integritetskänsligt alternativ för att kunna göra en bedömning av om eleven kan undantas från provgenomförande eller för att kunna göra en bedömning om anpassningar vid provgenomförandet. Det eventuella integritetsintrång som behandlingen av personuppgifter kan innebära får anses stå i rimlig proportion till den nytta som de nationella slutproven och en mer likvärdig antagning till vidare studier kommer att innebära.

Sammantaget görs bedömningen att den personuppgiftsbehandling som förslaget i detta avsnitt kan ge upphov till är förenlig med dataskyddsförordningen och dataskyddslagen samt att det inte finns något behov av ytterligare personuppgiftsreglering.

21.17 Barnrättsperspektiv

I avsnitt 21.5 och 21.6 framgår huvuddelen av de konsekvenser som våra förslag kan få för elever.

Barnkonventionen är sedan 2020 svensk lag.³⁵ I förarbetena till lagen som innebar att barnkonventionen inkorporerades i svensk lagstiftning framhålls att konventionen bör synliggöras i förarbeten till lagstiftning där konventionen kan vara relevant.³⁶ All lagstiftning som rör barn ska utformas i överensstämmelse med barnkonventionen.³⁷ Vidare ska det vid alla åtgärder som rör barn i första hand beaktas vad som bedöms vara barnets bästa enligt artikel 3.1 barnkonventionen. I beslut som rör barn som kollektiv – t.ex. när lagar stiftas – måste barns bästa bedömas och fastställas med utgångspunkt i de omständigheter som råder för den grupp av barn det gäller och för barn i allmänhet. Barn bör även konsulteras när lagstiftning, strategier och beslut som rör barn och deras rättigheter formuleras.

³⁵ Se lagen (2018:1197) om Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter.

³⁶ Prop. 2017/18:186, s. 92f.

³⁷ Prop. 2009/10:232.

Barn har enligt konventionen rätt till utbildning och i syfte att gradvis förverkliga denna rätt ska konventionsstaterna bl.a. uppmuntra utvecklingen av olika former av gymnasial utbildning samt göra dessa tillgängliga och åtkomliga för varje barn och vidta åtgärder för att uppmuntra regelbunden närvaro i skolan och minska antalet studieavbrott.

Våra förslag påverkar barn som är eller kommer att bli elever i de skolformer där betyg sätts, från årskurs 6 till 9 i grundskolan och motsvarande skolformer samt elever under 18 år som går i gymnasieskolan. Vid utformningen av våra förslag har vi tagit del av vad barn och unga själva säger om det nuvarande betygssystemet och om de förslag som vi lägger fram. Detta genom rapporter och annat material där barn och unga förmedlar sina åsikter. Via Ungdomsbarometern har elever på olika skolor intervjuats och vi har själva besökt skolor och haft samtal med elever i gymnasieskolan och på högskolan. Vidare har vi träffat representanter för elevorganisationer.

Våra förslag syftar i huvudsak till att antagningen och urvalet till fortsatt utbildning ska bygga på grunder som är rättvisa och likvärdiga. Vi bedömer att våra förslag är förenliga med de skyldigheter som följer av barnkonventionen och att förslagen sammantaget förväntas leda till flera positiva effekter för barn och ungdomar.

Vårt förslag om ändrad betygsskala och förslag att det ska göras en sammantagen bedömning över hela betygsskalan bedöms leda till positiva effekter för de elever som får betyg. Förslagen innebär att den skarpa godkäntgränsen, som enligt både elever och forskning har många negativa konsekvenser, tas bort och att även kunskaper under godtagbar kunskapsnivå kan betygssättas. Detta innebär att betygssättningen blir mer kompensatorisk, dvs. en svaghet inom ett område i ett ämne kan kompenseras av en styrka inom ett annat område.

Förslaget om införande av nationella slutprov och ett meritvärde bestående av kalibrerade betygsvärden och resultat från de nationella slutproven bedöms ha positiva effekter för likvärdigheten vid ansökan till fortsatta studier då meritvärdet på ett bättre sätt kommer att spegla elevernas kunskaper. Därmed kommer det att vara de elever med bäst kunskaper som prioriteras vid urval. Dagens system med betyg som sätts mer godtyckligt och olikvärdigt upplevs orättvist av de elever vi pratat med och leder inte till att de med bäst kunskaper får företräde vid urval. Förslaget innebär att det läggs stor vikt

vid resultat från de nationella slutproven då de används vid kalibrering av elevernas betygsvärden men också utgör en egen komponent i meritvärdet. Vi lägger därför även förslag om att elever som är i behov av det ska få tillgång till anpassningar vid provgenomförandet samt även en möjlighet att beviljas undantag från provgenomförande om det föreligger skäl för det.

Att behörighet till gymnasieskolan föreslås bygga på ett visst meritvärde innebär att behörighetsgränsen för studier i gymnasieskolan blir mer kompensatorisk. Elever kan ha lägre betyg i vissa ämnen, kompensera för det med högre betyg i andra ämnen och då ändå bli behöriga till gymnasieskolan. Detta till skillnad mot i dagens system där det krävs ett godkänt betyg i vissa ämnen.

Vi föreslår vidare att kraven för en gymnasieexamen ska bygga på uppnående av ett sammantaget betygsvärde på en viss nivå i stället för godkända betyg i ett visst antal gymnasiepoäng. Detta innebär att även utfärdandet av en gymnasieexamen ska bygga på en mer kompensatorisk princip. Det bedöms leda till att något fler elever får en gymnasieexamen, vilket bör bidra till förbättrad etablering på arbetsmarknaden för ungdomar eller unga vuxna.

21.18 Konsekvenser för Skolverket

Förslagen bedöms få stora konsekvenser för Skolverket. Sammantaget står myndigheten inför en omfattande administrativ utmaning och det är angeläget att den ges förutsättningar att tillhandahålla digitala nationella prov, central rättning, kalibrering av betygsvärden och meritvärdesberäkning.³⁸ Det finns därför skäl för regeringen att tydliggöra för myndigheten att genomförandet av det nya betygs-systemet är högt prioriterat.

Centralt genomförd kalibrering och meritvärdesberäkning medför behov av nyutveckling av it-system och fordrar ett utvecklingsprojekt vid myndigheten inför införandet.³⁹

Projektet att utveckla det nya it-systemet bedöms av Skolverket behöva bedrivas under 18 månaders tid. Myndigheten kommer att behöva arbeta nära andra berörda myndigheter som UHR och Myndigheten för yrkeshögskolan (MYH) för att bygga eller utveckla

³⁸ Se figur 21.4 för visualisering av den övergripande processen för förslagen om nationella slutprov och meritvärdesberäkning.

³⁹ Se avsnitt 21.13.1.

nödvändiga systemstöd så att informationsöverföring mellan myndigheterna ska fungera.

Under samma tidsperiod behöver verksamheten som arbetar med konstruktion och central rättning av nationella prov växa eftersom nya prov ska tas fram och prövas ut parallellt med de befintliga proven. Bedömarutbildningar och upphandling av bemanning för central rättning ska också planeras och genomföras. Myndigheten ska också kunna informera om förändringarna och svara på frågor från intressenter. Inför och under provperioderna behöver myndigheten också hantera ansökningar om undantag från provgenomförande, vilket kan innebära hantering av känsliga personuppgifter.

Skolverket beräknar att kostnaderna för systemutveckling för meritvärdeskalibrering uppgår till 40 miljoner kronor under en 18-månadersperiod. I beloppet ingår kostnader för personal motsvarande sex heltidstjänster under perioden. När systemet är klart beräknas det kosta fyra miljoner kronor per år i driftskostnader. De tekniska, säkerhetsmässiga och juridiska kraven som ställs på systemet påverkar dock kostnadsnivån. Skolverket kommer t.ex. att behöva analysera hur datainsamling, hantering av specialfall, versionshantering, arkivering och gränssnitt ska utformas. Utifrån detta kan myndigheten sen avgöra i vilken omfattning som det är juridiskt och tekniskt möjligt att återanvända befintliga lösningar på marknaden eller om systemet behöver konstrueras helt från grunden.⁴⁰ Vi bedömer att Skolverket, vid behov i samverkan med andra berörda aktörer, är väl lämpade att ta sig an detta utvecklingsprojekt i vilket skydd mot intrång och manipulation bör prioriteras högt.

Vi bedömer att föreskriftsarbetet ryms inom Skolverkets löpande arbete och därmed kan ske inom ramen för förvaltningsanslaget.

I tabell 21.2 lämnar vi förslag om att Skolverket ska tilldelas samtliga de resurser som innebär att nödvändigt förberedelsearbete kan genomföras och att införande och administration kan skötas på ett tillfredsställande sätt.

⁴⁰ Det bedöms mindre sannolikt att befintliga lösningar på marknaden ska kunna tillgodose samtliga behov eftersom det system som föreslås bedöms vara unikt.

21.19 Konsekvenser för UHR

UHR:s roll och uppgifter i införandet och administrationen av det nya stödet beskrivs i avsnitt 20.3.2. Med anledning av förslagen om urvals- och behörighetsregler till högre utbildning kommer myndigheten att behöva revidera, och i vissa fall göra om, ett antal av föreskrifter. Myndigheten behöver också analysera om förändringarna föranleder behov av ändrade ansöknings- och beslutsdatum.

För att UHR i den samordnade antagningen ska kunna ta emot kalibrerade meritvärden och nationella provresultat kommer det att krävas systemanpassningar i den nationella betygss databasen BEDA och antagningssystemet NyA. Vi föreslår därför att UHR tillförs de medel som framgår av tabell 21.2 för förberedelser och införande. Kostnaderna avser främst föreskriftsarbete (tillfälliga personalförstärkningar) och systemutveckling.

Förändringarna kommer vidare att generera många frågor från UHR:s målgrupper, vilket medför behov av att informera och svara på frågor från studievägledare, gymnasielever, presumtiva sökande med flera berörda aktörer. Vissa kostnader, såsom informationsinsatser, vilka i möjligaste mån bör ske digitalt, och visst föreskriftsarbete bedömer vi ryms inom UHR:s löpande arbete och bör därmed kunna tas inom ramen för förvaltningsanslaget.

21.20 Konsekvenser för Statens skolinspektion

Förslagen innebär inte någon större förändring för Skolinspektionens verksamhet. En del nya bestämmelser tillkommer dock och kommer att ingå i Skolinspektionens inspektion. Detta rör efterlevnaden av rektors ansvar för att bedömningssamråd sker inom skolenheten, krav på dokumentation av anpassningar i samband med genomförandet av nationella slutprov och även själva genomförandet av de nationella slutproven.

Behovet av att granska om nationella prov som beaktats i betygssättningen uteblir eftersom denna reglering utgår. Granskning av detta har varit svårt för Skolinspektionen då det har varit svårt att bedöma om avvikelser mellan betyg och provbetyg varit skäligen eller systematisk.

21.21 Konsekvenser för SPSM

Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) har expertis inom området specialpedagogiskt stöd, men även inom funktionsnedsättningar i allmänhet. Därför bör Skolverket samverka med SPSM vid framtagandet av ett ramverk för anpassningar vid genomförande av nationella slutprov. Det är viktigt att de båda myndigheterna har en samsyn om anpassningar eftersom båda kan få frågor om det nya betygs- och provsystemet från olika intressenter. Både SPSM och Skolverket kan därmed behöva se över hur de når ut med information till målgrupperna rörande det stödmaterial som myndigheterna erbjuder. SPSM bedöms kunna prioritera och finansiera arbetet inom ram.

21.22 Konsekvenser för Yrkeshögskolan

Grundläggande behörighet till yrkeshögskolan har den som har avlagt en gymnasieexamen i gymnasieskolan eller inom komvux. Om antalet sökande till en utbildning överskrider antalet platser får urval göras. Urvalet kan baseras på betyg, men det är inte vidare reglerat hur t.ex. urvalsgrunden betyg närmare ska tillämpas utan det lämnas upp till utbildningsanordnaren.⁴¹

Enligt våra förslag kommer gymnasieexamen att utformas mer kompensatoriskt. Vi bedömer inte att detta kommer att leda till några konsekvenser för behörigheten till yrkeshögskolan. Våra förslag innebär även att betyg ska sättas på en skala 1–10. Det innebär att urvalsgrunden påverkas. Det är troligen inte önskvärt för yrkeshögskolan att använda sig av de meritvärden som bygger på meritvärdeskalibreringsmodellen i och med att elever som väljer bort den grundläggande behörigheten från ett yrkesprogram fortsatt ska kunna söka utbildning inom yrkeshögskolan. Därför behöver ett meritvärde beräknas på ett annat sätt för yrkeshögskolan. Vidare behöver det gå att jämföra meritvärden från äldre betyg med nya betyg. Det behöver även finnas konverteringsnycklar för att översätta utländska betyg. Detta får konsekvenser för yrkeshögskolan då en beräknings- och översättningsnyckel behöver konstrueras vid införande av ett

⁴¹ Av *Handbok för tillträde till yrkeshögskolan* (utgiven av Myndigheten för yrkeshögskolan, MYH) framgår att tillträdesprocessen ska vara en rättssäker process och som sådan följa tydliga, förutbestämda regler och leda till en förutsägbar bedömning.

nytt betygssystem. Vår bedömning är att detta kan hanteras av Myndigheten för yrkeshögskolan och finansieras inom ram.

21.23 Konsekvenser för högskolor

Betygsantagningen till högre studier bedöms öka sin legitimitet om högskolor uppfattar att meritvärden är mer användbara instrument för antagning än alternativen. Därigenom bedöms användningen av särskilda inträdesprov minska. Högskoleprovet som urvalsgrund för en stor andel platser kan bli mindre ändamålsenligt, framför allt på programutbildningar för nybörjare, och kan därför väntas minska. Högskoleprovet fyller en viktig funktion för personer med äldre betyg samt när betygen inte är likvärdiga och dessutom karaktäriserats av starka takeffekter. Med våra förslag väntas meritvärden dock ha ett markant bättre prognosvärde för hur väl sökande kan förväntas klara högskolestudier.⁴²

Om efterfrågan på undervisning i moderna språk minskar när meritpoängen tas bort – utan parallella insatser för att stimulera elevers språkstudier – kan efterfrågan på lärarutbildning i moderna språk minska. Som framgår av avsnitt 21.26.1 bör denna fråga dock utredas i särskild ordning så att en ändamålsenlig ordning för elevers val av studier i moderna språk kommer till stånd.

Av förslagen följer inga andra konsekvenser för enskilda utbildningsanordnare än för de statliga högskolorna. De enskilda högskolorna är fria att utforma sina egna urvals- och antagningsgrunder men kan väntas följa utvecklingen med nationella slutprov på gymnasial nivå med intresse. Redovisningen av årsvis standardiserade provresultat kan ge utbildningsanordnare möjlighet att specificera särskilda önskemål om provresultat för sina elever, exempelvis som komplement till eller i stället för särskilda inträdesprov. Detta bedöms dock förekomma i ringa omfattning, i synnerhet som det nya systemet med meritvärdeskalibrering bedöms prediktera studieförmåga i högre grad än enskilda provresultat.

⁴² Det ligger utanför denna utredning att föreslå kriterier för antagning och behörighet på andra grunder än betyg och meritvärden. Vi bedömer dock att det kan finnas skäl, att i andra sammanhang och för andra aktörer, att bedöma om den nuvarande avvägningen (att upp till två tredjedelar av utbildningsplatserna på en högskoleutbildning kan fördelas baserat på högskoleprov) fortfarande är optimal.

21.24 Konsekvenser för relationen mellan staten och andra aktörer

Redan genom befintliga beslut om digitala nationella prov och central rättning ges staten ett visst ökat inflytande på skolområdet. Denna utveckling påskyndas genom våra förslag om att samtliga nationella slutprov ska genomföras digitalt och bedömas centralt.

Genom att resultaten på nationella prov inte längre ska beaktas vid lärares betygssättning utan ha en på förhand definierad betydelse för varje elevs meritvärde flyttas ytterligare inflytande från kommunal till nationell nivå. Myndighetsutövningen i form av meritvärdesberäkning kommer att ske ett steg längre bort från eleverna än i dag. Det kan minska legitimiteten i meritvärderingen om det inte blir tillräckligt transparent för eleverna. Samtidigt kommer transparensen att minska med vårt föreslagna system, vilket behöver kompenseras med förtroende för att meritvärderingen är mer likvärdig. Det kräver att staten och de myndigheter som ansvarar för processen lyckas skapa förtroende för att provsystemet, meritvärderingen och antagningen hanteras på ett likvärdigt sätt.

21.24.1 Konsekvenser för kommuner och regioner

Majoriteten skolhuvudmän är kommuner. Enligt 14 kap. 3 § regeringsformen bör en inskränkning av den kommunala självstyrelsen inte gå utöver vad som är nödvändigt med hänsyn till de ändamål som föranleder inskränkningen, dvs. en proportionalitetsprövning ska göras under lagstiftningsprocessen. Det innebär att förslag inte får vara onödigt långtgående; om syftet med nya eller ändrade bestämmelser kan uppnås på ett mindre ingripande sätt ska det minst ingripande alternativet väljas. Det ska således göras dels en analys av de konsekvenser som förslaget får för den kommunala självstyrelsen, dels en avvägning mellan det kommunala intresset av självstyrelse och de nationella intressen som den föreslagna lagstiftningen ska tillgodose.

Förslag och bedömningar i denna utredning påverkar inte den grundläggande ansvarsfördelningen mellan staten och skolhuvudmännen på skolans område. De föreslagna bestämmelserna om att resultat på nationella prov inte längre särskilt ska beaktas vid betygssättningen utgör dock en minskning av den statliga styrningen. För

lärarna innebär det minskad administration och samtidigt en utvidgning av det professionella friutrymmet vid bedömning och betygssättning. Förslaget om bedömningssamråd bedöms medföra ett nytt av staten ålagt obligatorium som föranleder viss statlig finansiering.

Förslagen om ny betygsskala och betygssättning medför vissa förändringar av lärarnas arbete med undervisning, bedömning och betygssättning men ryms, enligt utredningen, ändå inom ramen för kommunernas ansvarsområde. I samtliga förslag har vi noga vägt risken för ökade krav på dokumentation och andra arbetsuppgifter än undervisning för lärarna mot den nytta förslagen har för eleverna. Vi har även värnat lärares arbetssituation genom att förslagen bygger på det som fungerar i dag och som lärare är väl förtrogna med samt att förslagen ska minska risken för otillbörlig påverkan som kan medföra oegentligheter.

Fler nationella provtillfällen än i dag föreslås bli obligatoriska för skolhuvudmännen att organisera på fasta provdatum, vilket i någon utsträckning minskar kommunernas möjligheter att planera skolverksamheten utifrån egna bedömningar och prioriteringar. Vi bedömer att dessa inskränkningar är av ringa omfattning och att de är motiverade med tanke på fördelarna med det nya provsystemets fasta provperioder och central bedömning.

Införandet av central rättning av elevlösningar på samtliga nationella slutprov, dvs. att undervisande lärare inte längre ska rätta några prov, kan uppfattas som en inskränkning av kommuners självstyrelse när det gäller organiserandet av skolverksamheten men innebär samtidigt att den administrativa bördan och riskerna för otillbörlig påverkan minskar. Våra förslag bedöms inte förändra kraven på kommunernas it-utrustning och it-kompetens mer än vad redan beslutade reformer på området gör.

Vid en avvägning av det kommunala intresset av självstyrelse och de nationella intressen som våra förslag och bedömningar avser att tillgodose – dvs. att öka rättssäkerheten för eleverna och säkerställa likvärdigheten i kunskapsbedömning och meritvärdesberäkning – anser vi att inskränkningarna är proportionerliga i förhållande till syftet med regleringen.

Ingen huvudman åläggs att ordna samordning mellan skolenheter, men det är tänkbart att en del huvudmän kan vilja slå samman skolenheter för att få ihop tillräckligt stora grupper för kalibrering.

Förslagen medför ekonomiska konsekvenser för kommunerna

Den kommunala finansieringsprincipen innebär att kommuner inte bör åläggas nya uppgifter utan att de ersätts ekonomiskt. Principen gäller när riksdagen, regeringen eller en myndighet fattar bindande beslut om ändrade regler för en verksamhet. Finansieringsprincipen beskrivs närmare i ett informationsmaterial som regeringen och riksdagen ställde sig bakom i 2007 års ekonomiska vårproposition (prop. 2006/07:100). Av materialet framgår att finansieringsprincipen inte ska tillämpas när kommunsektorn får ändrade kostnader till följd av tekniska förändringar. I detta betänkande föreslås att resultat på nationella prov inte längre ska beaktas vid lärarbetygsättning samt att skolhuvudmän ska rapportera lärarsatta betyg i ett digitalt nationellt system.⁴³ Vidare föreslås att samtliga nationella prov ska vara digitala och att elevlösningar ska rättas centralt och anonymt. Det föranleder en minskning av kommunernas uppgifter och ett ökat statligt åtagande. Således föreslås ersättningen till kommunerna minskas i enlighet med beräkningarna i avsnitt 21.13.2.

Vi konstaterar, i linje med hur regeringen resonerade i prop. 2017/18:14 att bedömningen att nationella prov ska genomföras digitalt är en följd av tekniska förändringar och den tekniska utvecklingen i samhället. Skolor behöver anpassa sig till den tekniska utvecklingen av fler skäl än för att genomföra de nationella proven. Personal kan behöva viss utbildning i det nya systemet för inrapportering av lärarsatta betyg. Kostnaderna för detta bedöms som ringa och av tillfällig karaktär och bör därmed kunna tas inom ramen för huvudmannens befintliga budget. Därför bedöms finansieringsprincipen inte bli tillämplig när det gäller genomförandet av digitala prov eller skolhuvudmäns dokumentation. Huvudmännen kommer vidare att få minskade kostnader eftersom de inte längre behöver köpa provmaterial från Skolverket (eller bekosta kopiering av detsamma).

Övriga förändringar som föreslås ligger inom ramen för kommunernas ansvarsområde att bedriva undervisning. Bedömning, ordinarie provkonstruktion och betygssättning ingår även i lärarnas huvuduppdrag. Förslagen och bedömningarna i övrigt innebär där-

⁴³ Vår bedömning är att antalet tillfällen för rapportering inte behöver öka givet att it-systemen samordnas och konstrueras så att relevanta aktörer får tillgång till de uppgifter de behöver för sina olika syften och ansvarsområden. Det gäller framför allt UHR, Skolverket och SCB.

för inga merkostnader för kommunerna varför finansieringsprincipen inte i övrigt aktualiseras.

Rektor

Rektor får en ny uppgift att se till att bedömningssamråd hålls. Det gäller endast då det är flera lärare som undervisar i ämnet i årskurs 9 eller i samma ämne på samma program på gymnasieskolan.

Rektor kommer att behöva samordna schemaläggning av ämnesnivåer och de år programmet ska skriva nationellt slutprov i olika ämnen.

Rektor behöver egentligen inte längre analysera skillnaden mellan betyg och provresultat eftersom detta hanteras automatiskt, men det kommer säkert ligga i de flesta rektorers intresse att på sikt undvika stora omkalibreringar av genomsnittet för de lärarsatta betygen.

21.24.2 Konsekvenser för statlig skolverksamhet

Nationella prov används i specialskolan som har statlig huvudman i form av Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM). Utbildningen i specialskolan motsvarar grundskolan och konsekvenserna för specialskolan kan jämföras med dem för grundskolan.

Nationella prov används även i utbildning som bedrivs av Statens institutionsstyrelse (SiS) och vid Kriminalvården. Det är dock få elever som gör de nationella proven inom SiS och Kriminalvården. Det saknas i dag möjlighet att genomföra nationella prov digitalt på anstalter eftersom de nekas tillgång till internet. SiS och Kriminalvården kan behöva hitta en lösning för provgenomförande eller så behöver personer på anstalter undantas helt från genomförande av nationella slutprov. Det kan tyckas olikvärdigt om dessa elever kan få meritvärden som består av okalibrerade betyg, men antalet personer som berörs bedöms bli marginellt.

21.24.3 Konsekvenser för fristående skolhuvudmän

Samma författningsbestämmelser ska i så stor utsträckning som möjligt gälla för alla skol- och verksamhetsformer och alla huvudmän. Lika villkor ska således i huvudsak gälla oavsett huvudman. Det innebär bl.a. att en kommuns bidrag till enskilda huvudmän ska bestämmas efter samma grunder som hemkommunen tillämpar vid fördelning av resurser till den egna verksamheten. Samtliga förslag som riktar sig till offentliga huvudmän ska också gälla enskilda huvudmän. De enskilda huvudmän som berörs är aktörer inom den obligatoriska skolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Inga förslag rör enbart enskilda huvudmän. De konsekvenser som rör offentliga huvudmän anser vi även är giltiga för enskilda huvudmän.

Skolenheterna är dock generellt mindre hos fristående än kommunala huvudmän. Det innebär att fristående skolenheter, såsom de är organiserade i dag, i mindre omfattning än kommunala skolenheter, kan komma att beröras av kraven på bedömningssamråd.

21.24.4 Konsekvenser för andra företag

Förslagen som innebär att fler unga kan erbjudas en gymnasial yrkesutbildning medför en förbättrad kompensationsförsörjning. Det är något som kommer att gynna alla arbetsgivare men som kan få större betydelse för små företag då dessa har mindre möjligheter och högre trösklar i form av risker och kostnader om de ska göra egna investeringar i utbildning.

Flera av de enskilda huvudmän som berörs av förslagen är skolenheter med ett mindre antal elever och lärare. Det är av stor vikt att förslagen och de insatser som följer med förslagen fungerar även för dessa skolor. Det innebär bl.a. att ett så förenklat förfarande som möjligt ska tillämpas för betygsdokumentation. Systemet för betygsvärdesberäkning, kalibrering och meritvärdesberäkning ska utformas så att det inte medför dubbelarbete som kan bli särskilt betungande för små aktörer.

Våra förslag innebär bl.a. minskad administration av nationella prov, vilket förbättrar arbetsförutsättningarna för alla skolenheter oavsett storlek.

21.25 Konsekvenser gällande oegentligheter⁴⁴

I ett system där resultaten från de nationella slutproven får direkt påverkan på elevernas meritvärde finns ett ökat incitament att fuska jämfört med ett system där lärare subjektivt bedömer hur resultaten ska beaktas.

Systemet blir även mer känsligt för oegentligheter som skillnader i anpassning och provgenomförande mellan olika skolor och elever på samma skola. Det kan röra sig om att en elev inte får den anpassning den har rätt till. Elever kan även få otillåten hjälp, t.ex. att lärare bistår med förklaringar som gör det lättare att klara en uppgift. Det kan röra sig om att elever får genomföra proven på ett sätt som möjliggör fusk, t.ex. på grund av bristande övervakning. I många länder har man därför externa provvakter som kontrollerar att allt sköts enligt centralt beslutade rutiner.

En skola kan ha incitament att manipulera elevernas provresultat.⁴⁵ I en svensk studie beskrivs hur matematiklärare bedömer om elevers prov och letar efter möjligheter att sätta fler poäng för att höja elevers poäng till en högre provbetygsnivå.⁴⁶ På så sätt registreras ingen skillnad mellan elever betyg och provbetyg. Sådan manipulation kommer inte att bli möjlig när proven digitaliseras eftersom elevernas svar avidentifieras, blandas i en gemensam pool för skolan och bedöms uppgift för uppgift för flera elever i stället för att elevens hela prov bedöms på en gång. Det blir därför inte möjligt för den centrala bedömaren att veta hur poängen på det svar hon eller han bedömer påverkar elevens provresultat. Bedömaren vet heller inte vilka skolor som elevsvaren kommer ifrån.

21.25.1 Digitala prov på fasta provdatum minskar riskerna för fusk vid provgenomförandet

Generellt bedömer vi att riskerna för fusk och felaktigheter i samband med det nationella provgenomförandet minskar till följd av ett helt digitaliserat provsystem med fasta provdatum och en specifik schemalagd tid för genomförandet samt att inga provutgåvor får återanvändas såsom vi vet sker t.ex. inom komvux i dag. Samtliga

⁴⁴ Se kapitel 17 för förslag och bedömningar gällande oegentligheter.

⁴⁵ T.ex. Battistin & Neri (2024).

⁴⁶ Diamond & Persson (2016).

nationella prov behöver således, i enlighet med våra förslag, så snart som möjligt vara digitala.

Precis som exempelvis för högskoleprovet, kan det bli lukrativt att hitta svåråtkomliga sätt att fuska på de nya proven. Det gäller både individer som vill maximera sina provresultat och aktörer som ser möjligheter att tjäna pengar på de förstnämnda.⁴⁷ Med den tydliggjorda och specifika betydelse som det individuella provresultatets får för meritvärdet, kan incitamenten för provfusk antas öka bland elever som aspirerar på att komma in på utbildningar som kräver höga meritvärden. I synnerhet om konsekvensen av att bli ertappad bara innebär att man får skriva om provet vid ett senare tillfälle. Därför är det viktigt att det nya betygssystemet och nationella slutprovsystemet utformas så att fusk och felaktigheter förhindras.

Det digitala provsystemet måste vara tekniskt stabilt så att det förhindrar dataintrång och manipulation men också för att säkerställa att varje elevs svar sparas och hanteras korrekt. Det innebär både att Skolverkets arbete med provsystemet och skolhuvudmännens it-utrustning och it-miljöer behöver hålla mycket hög kvalitet. Sveriges Elevkårer har uppgett att djupintervjuer med medlemsbasen har visat på brister i skolors it-miljöer. Skolverket och Myndigheten för samhällsskydd och beredskap (MSB) tillhandahåller råd om hur skolor kan skydda sig för it-intrång. Efter att ha sökt på rapporterade intrång relaterade till betyg kan vi se att det inte är helt ovanligt att elever blivit ertappade med att ändra sina betyg. I de flesta fall rör det sig om att elever tagit sig in i en enskild lärares dator och ändrat betyg i enskilda ämnen, men det finns även fall där de trängt in skolans och huvudmannens system och kunnat ändra betyg i flera ämnen.

21.25.2 Central rättning förhindrar fusk och felaktigheter vid bedömning av prov

Med central bedömning minskar effekten av att några skolor tenderar att bedöma elevers svar mer generöst än andra. Pojkar har rapporterat att få sina nationella prov mer restriktivt bedömda än flickor.⁴⁸ Central rättning har potential att säkra mer likvärdig

⁴⁷ Universitets- och högskolerådet (2024b); Sveriges domstolar, mål: B 1427-20.

⁴⁸ Tyrefors Hinnerich (2010).

bedömning eftersom centrala bedömare kan ges mer stöd och bevakning.

21.25.3 Lärarsatta betyg och rektors roll

Det är fortsatt höga krav på att de lärarsatta betygen är rättssäkra och rättvisande. Inte minst handlar det om betyg i ämnen och nivåer i yrkesutbildning som syftar till att eleverna ska kunna utföra specifika arbetsuppgifter med höga krav på säkerhet inom t.ex. godstransport, el och vård. Kravet på godtagbara kunskaper blir av särskild vikt i dessa fall. Vidare är grunden för meritvärdeskalibrering i grundskolan och gymnasieskolan de lärarsatta betygen.

Rektor ska därför fortsatt säkerställa att betygen sätts i enlighet med skolans författningar.⁴⁹ Enligt vårt förslag ska rektor även ansvara för att bedömningsråd kommer till stånd för att garantera betygens likvärdighet inom skolenheterna i grund- och gymnasieskolan.

21.26 Uppföljning och utvärdering

I vissa avseenden bedömer vi att det behövs uppföljning och hantering av effekter som följer av själva införandet av våra förslag. Därutöver behövs löpande uppföljning och utvärdering av det nya betygssystemet.

21.26.1 Meritpoäng i språk och matematik

Effekterna av att meritpoäng tas bort behöver följas upp. Först och främst behöver det utvärderas vad meritpoängen har haft för effekter. Det gäller inte enbart att se till antalet elever som väljer att studera moderna språk och avancerad matematik; effekterna för samhället i stort är minst lika viktiga. Bland frågorna som behöver ställas har vi identifierat följande:

- Vilken betydelse har det haft för svensk kompetensförsörjning att systemet med meritpoäng har funnits under ett antal år?

⁴⁹ 3 kap. 14 § skollagen (2010:800).

- Hur väljer elever moderna språk och matematik och hur kan de stimuleras att studera dessa ämnen i grundskolan och gymnasieskolan i en omfattning som behövs för samhällets kompetensförsörjning?
- Hur säkerställs tillgång till undervisning i moderna språk och matematik på avancerad nivå på gymnasial nivå om elevernas efterfrågan minskar?

21.26.2 Muntlig förmåga

Vi har bedömt att de muntliga nationella delproven i svenska, svenska som andraspråk och engelska bör utgå och inte ersättas av några muntliga delar i det nya provsystemet.⁵⁰ Effekterna av att muntliga moment slopas bör följas upp i särskild ordning. Lärare som vi har träffat har uppfattat den föreslagna förändringen som synnerligen tidsbesparande och bekräftat att dagens muntliga prov har låg reliabilitet. Andra aktörer som vi har samrått med har lyft farhågan att elever kan riskera att komma till högskolan utan tillräcklig muntlig förmåga att delta i seminarier och liknande.

Muntlig förmåga ska precis som i dag bedömas som del av det lärarsatta betyget. Risken finns dock att detta förbises om lärare vet att denna förmåga inte prövas i de nationella slutproven. Detta kan i synnerhet bli fallet inom komvux när undervisning bedrivs på distans som korta intensivkurser. I komvux ingår inte heller lärarnas betyg i meritvärdet. Det innebär att antagning utifrån ämnesbetyg från komvux görs utan hänsynstagande till muntlig kompetens. Effekterna bör därför följas upp. Vid behov kan regeringen överväga att ge Skolverket i uppdrag att på sikt se över möjligheterna för att utveckla digitala och centralt eller automatiskt rättade prov som prövar muntlig förmåga.

21.26.3 Komvuxelever

Som även berörs i avsnitt 21.5.14 finns intressenter med farhågan att nationella slutprov i komvux kommer att få oönskade effekter i form av minskad övergång till högskolestudier och i förlängningen

⁵⁰ Kapitel 17.

ökad homogenitet bland högskoleutbildade i landet. Vi konstaterar emellertid att det redan i dag saknas underlag kring hur personer med svårigheter att visa kunskaper i provsituationer klarar sig i komvux och på högskolan. Detta bör studeras inför införandet av våra förslag och därefter följas upp. Vi har svårt att se en sådan risk, men om effekten av nationella slutprov i komvux skulle bli att personer som i dag klarar både komvux och högskolestudier inte gör det i framtiden, då behöver systemet förstås förändras.

21.26.4 Löpande behov av uppföljning

Flera potentiella effekter av våra förslag är svåra att förutse med precision och utfallet och icke-förutsebara konsekvenser återstår att identifiera och hantera när förslagen har införts och systemet är i bruk. Vi har identifierat ett antal aspekter som särskilt bör följas löpande för att vid behov hanteras.

Vi föreslår att den centrala bedömningen av nationella slutprov inte ska kunna överklagas. Vår bedömning är att det inte kommer att behövas med tanke på den välgenomtänkta utformningen av central rättning med huvudbedömare, automaträttning och olika kvalitetsgranskningsmoment inbyggda i systemet. Det är också kostnadsmissigt att föredra att resurser läggs på att förebygga snarare än omrättning. Tilltro till den centrala bedömningen är dock en viktig legitimitetsfråga för systemet, särskilt för elever och vårdnadshavare. Om systemet utsätts för ifrågasättande i allt för stor omfattning kan möjligheten till överklagande och ombedömning utredas i särskild ordning.

Våra statistiska analyser visar att det inte är lämpligt att kalibrera betygsvärdena för elever i klasser med färre än sex elever i grundskolan.⁵¹ I stället föreslår vi att meritvärdena för detta fåtal elever beräknas som 50 % okalibrerat betygsvärde och 50 % individuella slutprovsresultat. Detta förfarande förhindrar inte lärarsatta glädjebetyg som oskäligt drar upp meritvärdena. Samtidigt räknas slutprovsresultaten högre än för andra elever. Skolenheter med färre än sex elever i en årskurs förekommer, så vitt vi kan se, endast i grundskolan och effekterna vid ansökan till gymnasieskolan bedöms som betydligt mindre än om det hade rört meritvärden som används för

⁵¹ Kapitel 812.

urval till högre utbildning. Avvägningarna, både vad gäller undantag från kalibrering och fördelningen av andelarna betygsvärde och slutprovsresultat, bör dock fortlöpande följas upp. Fördelningen och undantaget får inte innebära nackdelar för eleverna men heller inte fördelar som riskerar att skapa incitament för skolhuvudmän att dela upp skolor i små skolenheter i syfte att undgå kalibrering.

Vi föreslår vidare att betygsvärdena för klasser, i både grundskolan och gymnasieskolan, där det är mer än 50 % bortfall vid provgenomförandet inte bör kalibreras.⁵² Ett så stort bortfall i en grupp riskerar att vara systematiskt i någon bemärkelse och kan därmed få oskäligen påverkan på kalibreringen. Genom att det individuella provresultatet utgör del av en elevs meritvärde och även låga resultat bidrar positivt skapas incitament att genomföra proven. Samtidigt ser vi en risk att t.ex. skoltrötta elever på vissa yrkesprogram i gymnasieskolan inte bedömer att de kommer att söka fortsatt utbildning och därför struntar i slutproven. Om detta förekommer i allt för hög utsträckning kan klasskamraternas betygsvärden inte kalibreras. Uppföljning behöver göras löpande så att det säkerställs att hanteringen vid stora bortfall inte får negativa effekter men inte heller riskerar att utnyttjas strategiskt för att få fördelar för elever eller skolor på något sätt som vi inte har kunnat förutse.

21.26.5 När och hur kan reformen utvärderas?

Såväl implementeringen som resultaten och effekterna av en så omfattande reform som den vi föreslår bör följas upp och utvärderas. I utvärderingen bör ingå att analysera, bedöma och värdera reformens utfall och ställa det i relation till de förväntade effekterna.

Tidigast när de första tre årskullarna har fått meritvärden i enlighet med förslagen i detta betänkande bedöms det lämpligt att reformens effekter utvärderas som helhet.

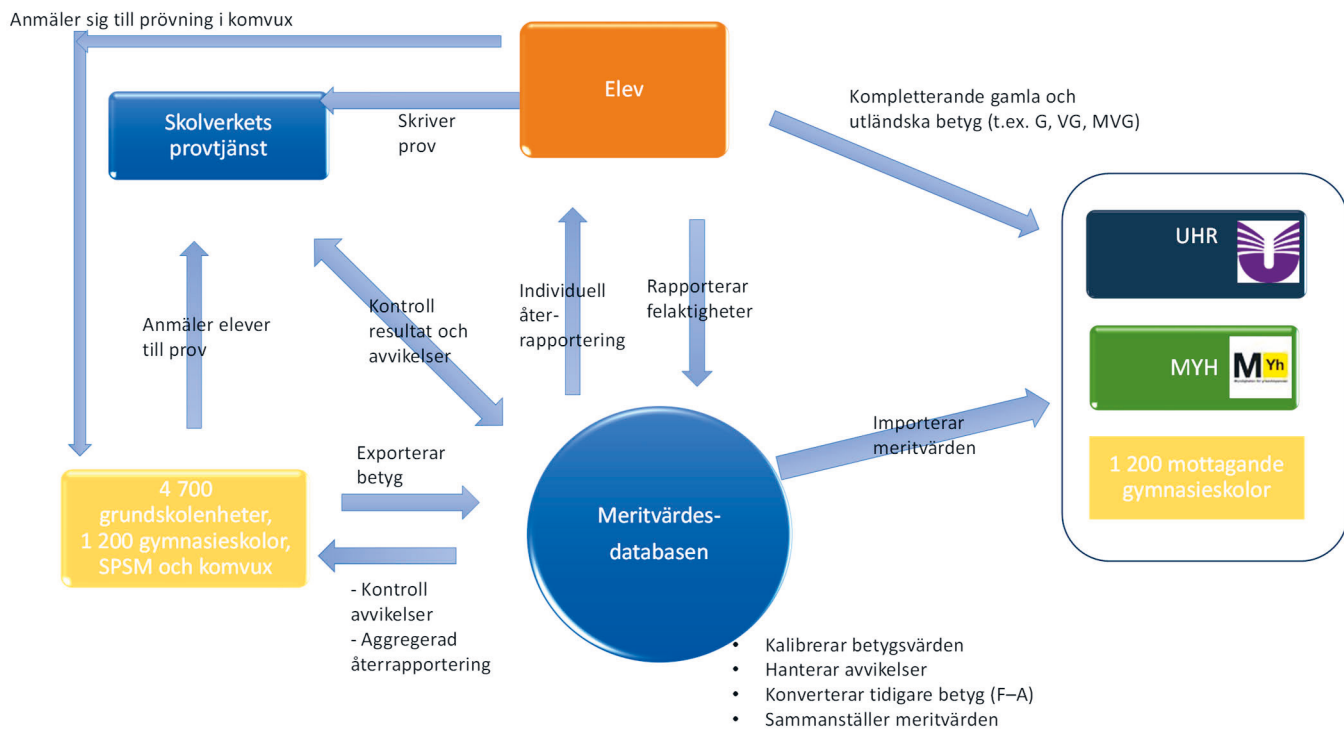
Exempelvis kan Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU) ges detta i uppdrag. Utvärderingen bör innefatta en uppföljning av hur tillträde till och efterfrågan på gymnasial och högre utbildning har påverkats inom olika utbildningsformer och olika grupper sökande. Även effekterna för komvux, såväl för elever som för organiseringen, behöver följas upp.

⁵² Ibid.

Flera av våra förslag hänger ihop med andra parallellt pågående utredningars uppdrag. Det kan därför vara ändamålsenligt att viss analys och utvärdering sker brett och inkluderar flera utbildningsreformer som genomförs samtidigt. Exempelvis anges i betänkandet *Fler vägar till arbetslivet* att Skolverkets statistik kommer att möjliggöra uppföljning av hur många elever som deltar i de föreslagna 1900-poängsutbildningarna, i vilken utsträckning de avslutar utbildningen, och hur deras senare arbetsmarknadsetablering ser ut.⁵³ Dessa utbildningar är, som vi berör på flera ställen i föreliggande betänkande, en viktig pusselbit i det framtida utbildningssystemet och våra förslag kan väntas få påverkan på vilka elever som går dem.

⁵³ SOU 2024:74.

Figur 21.4 Den övergripande processen för förslagen om nationella slutprov och meritvärdesberäkning



22 Författningskommentar

22.1 Förslaget till lag om ändring i skollagen (2010:800)

3 kap.

2 §

Alla barn och elever i samtliga skolformer och i fritidshemmet ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål.

Elever som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll* ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser.

Elever som lätt *tillgodogör sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper* eller *lätt uppfyller de* kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.

Paragrafen innehåller en generell beskrivning av de övergripande målsättningar som ska utmärka utbildningen i samtliga skolformer och i fritidshemmet.

Andra stycket är ändrat. Ändringen innebär att lydelsen *uppfylla de olika betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som gäller* ersätts av lydelsen *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll*. Ändringen är en följd av den nya betygsskalan och betygskriteriernas förändrade konstruktion.

Betygskriterierna utgör inte längre kriterier som anger vilka kunskaper som ska uppnås för ett visst betyg. Med betygskriterier avses i stället kriterier som beskriver en viss kunskapsnivå. Elevernas kunskaper ska därmed inte längre ställas i relation till om de uppfyller olika betygskriterier. Kunskaperna ska i stället ställas i relation till

ämnets syfte och centrala innehåll, vilka framgår av läroplanerna. Kriterier för bedömning av kunskaper kommer fortsatt att användas för att bedöma elevers kunskapsutveckling i årskurser där man inte sätter betyg och i ämnesområden i anpassade grundskolan och anpassade gymnasieskolan där betyg inte heller sätts. I denna bestämmelse ersätts dock även kriterier för bedömning av kunskaper med den angivna lydelsen som därmed är tillämplig på samtliga elever i samtliga skolformer.

Tredje stycket är ändrat. Ändringen innebär att lydelsen *lätt uppfyller de betygskriterier som minst ska uppfyllas* ersätts av lydelsen *lätt tillgodogör sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper*. Ändringen är en följd av den nya betygsskalan, betygskriteriernas förändrade konstruktion samt en följd av att elevernas kunskaper ska ställas i relation till ämnets syfte och centrala innehåll; se kommentar till ändringen i andra stycket.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.4.2.

5 §

Om det inom ramen för undervisningen, genom användning av ett nationellt kartläggningsmaterial eller ett nationellt bedömningsstöd, resultatet på ett nationellt prov eller uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper* eller att en elev inte kommer att *uppfylla* de kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas, och inte annat följer av 7 §, ska eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen.

Stödet ska ges med utgångspunkt i elevens utbildning i dess helhet, om det inte är uppenbart obehövligt.

Detta gäller elever i samtliga skolformer och i fritidshemmet.

Paragrafen innehåller bestämmelser om stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen.

Första stycket är ändrat. Ändringen innebär att lydelsen *uppfylla de betygskriterier som minst ska uppfyllas* ersätts av lydelsen *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper*. Ändringen är en följd av betygskriteriernas förändrade konstruktion som innebär att det inte längre finns betygskriterier som minst ska uppfyllas.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.4.2.

7 §

Om det inom ramen för undervisningen, genom användning av ett nationellt kartläggningmaterial eller ett nationellt bedömningsstöd, resultatet på ett nationellt prov eller uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper* eller att en elev inte kommer att *uppfylla* de kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas, trots att stöd har getts i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen enligt 5 §, ska detta anmälas till rektorn. Detsamma gäller om det finns särskilda skäl att anta att sådana anpassningar inte skulle vara tillräckliga. Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation.

Vid skolenheter där utbildningen är begränsad till att avse elever som är i behov av särskilt stöd (resursskolor) gäller i stället för första–tredje styckena att varje elev vid resursskolan ska ges särskilt stöd.

Det särskilda stödet ska ges med utgångspunkt i elevens utbildning i dess helhet, om det inte är uppenbart obehövt.

Bestämmelserna i första–tredje styckena och i 9–12 §§ ska inte tillämpas, om en elevs stödbehov bedöms kunna tillgodoses genom en åtgärd till stöd för nyanlända och andra elever vars kunskaper har bedömts enligt 12 c §.

Paragrafen reglerar i vilka situationer som behovet av särskilt stöd ska utredas.

Första stycket är ändrat. Ändringen innebär att lydelsen *uppfylla de betygskriterier som minst ska uppfyllas* ersätts med lydelsen *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper*. Ändringen är en följd av betygskriteriernas förändrade konstruktion som innebär att det inte längre finns betygskriterier som minst ska uppfyllas.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.4.2.

10 §

För en elev i grundskolan, anpassade grundskolan, specialskolan och sameskolan ska det särskilda stödet ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper* eller för att eleven ska ha möjlighet att *uppfylla* de kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas.

Paragrafen reglerar skolans ansvar för det särskilda stödet i de obligatoriska skolformerna.

Ändringen innebär att lydelsen *uppfylla de betygskriterier som minst ska uppfyllas* ersätts av lydelsen *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper*. Ändringen är en följd av en betygskriteriernas förändrade konstruktion som innebär att det inte längre finns betygskriterier som minst ska uppfyllas. Bestämmelsen innebär fortsatt att alla elever i de obligatoriska skolformerna ska ges stöd på det sätt och i den omfattning som gör att de har förutsättningar att nå ett betyg motsvarande en godtagbar kunskapsnivå.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.4.2.

12 i §

En nyanländ elev, som har tagits emot inom skolväsendet i högstadiet i grundskolan, anpassade grundskolan eller specialskolan och vars kunskaper har bedömts enligt 12 c §, ska få studiehandledning på modersmålet om det inte är uppenbart obehövt. Studiehandledningen ska syfta till att ge eleven förutsättningar att *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper* eller *ge eleven förutsättningar att uppfylla* kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas.

Studiehandledningen får ges på elevens starkaste skolspråk, om det är ett annat än modersmålet.

Paragrafen innehåller bestämmelser om när en nyanländ elev ska ges studiehandledning.

Första stycket är ändrat. Ändringen innebär att lydelsen *uppfylla de betygskriterier som minst ska uppfyllas* ersätts med lydelsen *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper*. Ändringen är en följd av betygskriteriernas förändrade konstruktion som innebär att det inte längre finns betygskriterier som minst ska uppfyllas.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.4.3.

22 §

Den som vill göra nationella slutprov ska ha rätt att genomföra nationella slutprov även efter avslutad utbildning. Regeringen eller den myndighet regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om genomförande av natio-

nella slutprov. Sådana föreskrifter får innebära en inskränkning av rätten att genomföra slutprov.

Regeringen får trots bestämmelser i denna lag om avgiftsfrihet meddela föreskrifter om skyldighet för den som på nytt vill genomföra ett nationellt slutprov att betala en avgift som tillfaller huvudmannen.

Paragrafen, som är ny, reglerar möjligheten att göra om nationella slutprov efter avslutad utbildning.

Av paragrafens *första stycke* framgår att det finns en rätt att göra om ett eller flera nationella slutprov efter avslutad utbildning. Detta gäller efter avslutad utbildning i alla skolformer. Rätten att genomföra slutprov gäller alla nationella slutprov i både grundskoleämnen och i ämnen på gymnasial nivå. En upplysningsbestämmelse införs även om att regeringen eller den myndighet regeringen föreskriver får meddela föreskrifter om rätten att genomföra slutprov. Det finns även ett bemyndigande för regeringen eller den myndighet regeringen bestämmer att meddela föreskrifter om genomförande av slutprov som även innebär en inskränkning av rätten att genomföra prov.

I paragrafens *andra stycke* finns ett bemyndigande för regeringen att meddela föreskrifter om skyldighet att betala en avgift till huvudmannen vid genomförande av ett nationellt slutprov.

Före paragrafen införs en ny rubrik.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 14.3.1 och 14.3.2.

7 kap.

5 §

Barn som på grund av att de har en intellektuell funktionsnedsättning inte bedöms ha förutsättningar att *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygsriteriet godtagbara kunskaper* eller *inte bedöms ha förutsättningar att uppfylla sådana* kriterier för bedömning som gäller för grundskolan och som minst ska uppfyllas, ska tas emot i anpassade grundskolan.

Frågan om mottagande i anpassade grundskolan prövas av barnets hemkommun. Ett beslut om mottagande i anpassade grundskolan ska föregås av en utredning som omfattar en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning. Samråd med barnets vårdnadshavare ska ske när utredningen genomförs.

Om barnets vårdnadshavare inte lämnar sitt medgivande till att barnet tas emot i anpassade grundskolan, ska barnet fullgöra sin skolplikt enligt vad som gäller i övrigt enligt denna lag. Ett barn får dock tas emot i an-

passade grundskolan utan sin vårdnadshavares medgivande, om det finns synnerliga skäl med hänsyn till barnets bästa.

Paragrafen reglerar vilka barn som ska tas emot i anpassade grundskolan.

*Första stycket är ändrat. Ändringen innebär att lydelsen *uppfylla sådana betygskriterier som minst ska uppfyllas* ersätts med lydelsen *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper*. Den ändrade lydelsen innebär att ett barn som har en intellektuell funktionsnedsättning och som utifrån ämnets syfte och centrala innehåll inte bedöms ha förutsättningar att tillgodogöra sig kunskaper som motsvarar en godtagbar kunskapsnivå, utifrån att barnet har en intellektuell funktionsnedsättning, ska tas emot i anpassade grundskolan. Ändringen görs med anledning av att betygskriteriernas konstruktion ändras på så sätt att det inte längre finns betygskriterier som ska uppfyllas.*

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.4.3.

14 §

Om eleven före den tidpunkt som framgår av 12 eller 13 § *tillgodogör sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper* för den skolform där eleven fullgör sin skolplikt, upphör skolplikten

Frågan om skolpliktens upphörande enligt första stycket prövas av hemkommunen. För en elev som går i specialskolan prövas frågan av Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Paragrafen innehåller bestämmelser om när skolplikten upphör i förtid.

*Första stycket är ändrat. Ändringen innebär att lydelsen *uppfyller de betygskriterier som minst ska uppfyllas* ersätts med lydelsen *tillgodogör sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper*. Ändringen görs med anledning av att betygskriteriernas konstruktion ändras på så sätt att det inte längre finns betygskriterier som ska uppfyllas.*

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.4.3.

15 §

En elev i grundskolan, anpassade grundskolan eller specialskolan har rätt att slutföra den högsta årskursen, även om skolplikten upphör dessförinnan.

En elev i grundskolan, anpassade grundskolan eller specialskolan har också rätt att efter skolpliktens upphörande slutföra utbildningen under ytterligare två år, om eleven inte har *tillgodogjort sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper* eller *inte har uppfyllt de kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas för respektive skolform*. En elev i anpassade grundskolan har under denna tid rätt till minst 800 timmars undervisning utöver den i 11 kap. 7 § första stycket garanterade undervisningstiden, om eleven inte dessförinnan *tillgodogjort sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper* eller *uppfyllt kriterierna för bedömning av kunskaper*.

Paragrafen innehåller bestämmelser om en elevs rätt att slutföra den högsta årskursen, även om skolplikten har upphört dessförinnan.

Andra stycket är ändrat. Ändringen innebär att lydelsen *uppfyllt de betygskriterier som minst ska uppfyllas* ersätts av lydelsen *har tillgodogjort sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper*. Ändringen görs med anledning av att betygskriteriernas konstruktion ändras på så sätt att det inte längre finns betygskriterier som ska uppfyllas.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.4.3.

10 kap.

12 §

Minst en gång varje termin ska läraren, eleven och elevens vårdnadshavare ha ett utvecklingssamtal om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas samt om vilka insatser som behövs för att eleven ska *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen. Informationen vid utvecklingssamtalet ska grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i förhållande till läroplanen.

Utvecklingssamtal ska i vissa fall resultera i ett sådant åtgärdsprogram som avses i 3 kap. 9 §.

Paragrafen innehåller bestämmelser om vad som gäller för utvecklingssamtal i grundskolan.

Första stycket är ändrat. Ändringen innebär att lydelsen *uppfylla betygskriterierna eller kriterierna för bedömning av kunskaper* ersätts

av lydelsen *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll* samt att lydelsen i den nu gällande bestämmelsen om att informationen vid utvecklingssamtalet ska grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i förhållande till betygskriterierna eller kriterier för bedömning av kunskaper tas bort. Detta innebär att läraren vid utvecklingssamtalen i samtliga ämnen, oavsett om det för ämnet finns betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper, ska utgå från elevens utveckling och behov av insatser i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.3.1.

13 §

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

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll* i de ämnen som eleven får undervisning i, och

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen.

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

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

Om ett åtgärdsprogram utarbetas behöver inte den skriftliga individuella utvecklingsplanen innehålla en sammanfattning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll*.

Om en elev ges betyg i årskurs 4 och 5 gäller inte skyldigheten enligt första stycket i de aktuella årskurserna.

Paragrafen innehåller bestämmelser om skriftliga individuella utvecklingsplaner i grundskolan.

I första stycket är punkterna 1 a och 2 ändrade. Ändringen i första punkten innebär att läraren ska ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till ämnets syfte och innehåll i stället för i förhållande till kriterierna för bedömning av kunskaper eller betygskriterierna för årskurs 6. Andra punkten ändras på motsvarande sätt, vilket innebär att sammanfattningen av insatser ska utgöras av

de insatser behövs för att eleven ska tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll i stället för insatser som behövs för att uppfylla betygskriterier för årskurs 6 eller kriterier för bedömning av kunskaper. Ändringarna innebär att elevens kunskapsutveckling och vilka insatser som behövs ska utgå från elevens kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll i samtliga ämnen och för samtliga elever.

Fjärde stycket är ändrat. Ändringen innebär att lydelsen uppfylla kriterierna för bedömning av kunskaper eller betygskriterierna för årskurs 6 ersätts med lydelsen tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll. Ändringen är en följd av att elevens behov av särskilt stöd ska bedömas utifrån syfte och centralt innehåll i stället för hur väl eleven uppfyller betygskriterierna, se 3 kap. 7 §.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.3.1.

17 §

Betyg betecknas med ett heltal på en skala 1–10. Högsta betyg betecknas med 10 och lägsta betyg med 1.

Paragrafen reglerar betygsskalan i grundskolan.

Paragrafen ändras genom att det införs en ny betygsskala 1–10 som ersätter betygsskalan A–F. Betygsstegen i betygsskalan 1–10 står för olika nivåer av kunskaper där 10 utgör det högsta betyget motsvarande en hög kunskapsnivå och 1 det lägsta betyget motsvarande en låg kunskapsnivå.

Motsvarande bestämmelse införs också i anpassade grundskolan enligt 11 kap. 20 §, i specialskolan enligt 12 kap. 17 §, i sameskolan enligt 13 kap. 18 §, i gymnasieskolan enligt 15 kap. 23 § och i kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå enligt 20 kap. 36 §.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.2.

19 §

När betyg sätts innan ett ämne har avslutats, ska betygssättningen bygga på en bedömning av de kunskaper som eleven inhämtat i ämnet till och med den aktuella terminen. Läraren ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna* sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.

Paragrafen innehåller bestämmelser om hur elevens kunskaper ska bedömas vid betygssättningen innan ett ämne har avslutats i grundskolan. Att betyg ska ha någon av beteckningarna 1–10 framgår av 17 §.

Ändringen av paragrafen innebär att elevens kunskaper ska bedömas i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll och inte längre i förhållande till de betygskriterier som gäller för ämnet. Betygskriteriernas ändrade konstruktion innebär att de inte längre beskriver vilka kunskaper som ska uppnås för ett visst betyg. Betygskriterierna utgör i stället en beskrivning av betygsskalans olika steg och är gemensamma för alla ämnen. Ändringen innebär vidare att läraren vid betygssättningen ska ta hjälp av betygskriterierna för att sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Vidare ska en sammantagen bedömning göras för samtliga betygssteg, vilket innebär att läraren för alla betygssteg kan göra en sammanvägning av elevens kunskaper i ämnet och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Ändringen innebär vidare att det tidigare andra stycket utgår.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.3.1 och 9.3.6.

20 §

När betyg sätts efter det att ett ämne har avslutats ska läraren göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper och i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna* sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.

Regeringen kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om betygskriterier.

Paragrafen innehåller bestämmelser om hur elevens kunskaper ska bedömas när betyg sätts i grundskolan efter det att ett ämne har avslutats.

Första stycket har ändrats. Ändringen innebär att läraren vid betygssättningen ska bedöma elevens kunskaper i förhållande till ämnets mål och innehåll och inte i förhållande till betygskriterierna för ämnet. Med stöd av betygskriterierna ska läraren sedan sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Ändringen innebär vidare att en sammantagen bedömning ska göras för samtliga betygssteg. Ändringarna motsvarar de ändringar som görs i 10 kap. 19 §, se kommentarer till den paragrafen.

Andra stycket har ändrats. Ändringen innebär att bemyndigandet nu endast avser regeringen och inte regeringen eller den myndighet regeringen bestämmer. Ändringen är en följd av att betygskriterierna regleras på förordningsnivå.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.3.1 och 9.3.6.

20 a §

Vid betygssättning i årskurs 9 ska det inom varje skolenhet genomföras bedömningssamråd mellan lärare som undervisar i samma ämne. Syftet med bedömningssamråden är att öka betygens likvärdighet inom respektive ämne.

Rektorn ansvarar för att bedömningssamråd genomförs.

Paragrafen innehåller bestämmelser om beaktande av nationella provresultat vid betygssättningen.

Paragrafen är ändrad på så sätt att regleringen om att nationella prov särskilt ska beaktas tas bort och ersätts av en reglering om krav på bedömningssamråd.

Av *första stycket* framgår att bedömningssamråd ska genomföras inom varje skolenhet mellan de lärare som undervisar och sätter betyg inom samma ämne. Bedömningssamråden ska genomföras inför betygssättning i årskurs 9. Bestämmelsen ska endast tillämpas i de fall det finns mer än en betygssättande lärare i samma ämne. Om det endast finns en undervisande och betygssättande lärare för ett visst ämne behöver därmed inget bedömningssamråd genomföras. Vidare framgår syftet med bestämmelsen.

Av *andra stycket* framgår att det är rektorn för skolenheten som är ansvarig för att bedömningssamråden genomförs.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 16.4.1.

21 §

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 19 och 20 §§ bortses från enstaka delar av *ett ämnes syfte och centrala innehåll*.

Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna *tillgodogöra sig dessa delar*.

Paragrafen innehåller bestämmelser om möjligheter att vid betygssättningen göra undantag från enstaka delar av betygskriterierna.

Första stycket är ändrat. Ändringen innebär att möjligheten att bortse från enstaka delar av betygskriterierna ersätts av en möjlighet att bortse från delar av ett ämnes syfte och centrala innehåll. Ändringen är en följd av att betyg ska sättas utifrån en bedömning av elevens kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll och inte längre utifrån uppfyllande av betygskriterier. Ändringen innebär även att ett mellanslag läggs in mellan 20 och §§.

Andra stycket är ändrat. Ändringen innebär att lydelsen *uppfylla betygskriterierna för ett visst betyg* ersätts av lydelsen *tillgodogöra sig dessa delar*. Ändringen görs till följd av ändringen i första stycket.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.3.1 och 9.3.5.

22 §

I fall där ett *betyg 1–3* sätts i ett avslutat ämne ska en skriftlig bedömning av elevens kunskapsutveckling i ämnet ges. Av bedömningen får också de stödåtgärder som har vidtagits framgå. Bedömningen ska undertecknas av läraren.

Om det enligt 18 § inte kan sättas betyg i ett avslutat ämne, får de stödåtgärder som har vidtagits framgå av beslutet.

Paragrafen innehåller bestämmelser om utfärdande av en skriftlig bedömning.

Första stycket är ändrat. Ändringen innebär att skrivningen *icke godkänt betyg* ersätts av *betyg 1–3*. Ändringen är en följd av en ny betygsskala 1–10 där betygen 1–3 är betyg som motsvarar kunskaper som är mindre än godtagbara.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.2 och 9.3.1.

23 a §

En huvudman ska, om annat inte följer av andra stycket, erbjuda lovskola till elever som har avslutat årskurs 8 och som riskerar att i nästa årskurs inte *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygsriteriet godtagbara kunskaper* i ett eller flera ämnen och därigenom riskerar att inte uppnå behörighet till ett nationellt program i gymnasieskolan. Lovskolan ska anordnas i juni samma år som eleven har avslutat årskurs 8 och uppgå till sammanlagt minst 50 timmar. Tiden för lovskola ingår inte i den minsta totala undervisningstiden enligt 5 §.

En huvudman får från ett erbjudande enligt första stycket räkna av den tid som eleven deltagit i lovskola som huvudmannen frivilligt anordnat från och med augusti det år eleven påbörjar årskurs 8 till och med vårterminen påföljande år. Om eleven har deltagit minst 50 timmar i sådan undervisning behöver huvudmannen inte lämna något erbjudande enligt första stycket.

Paragrafen reglerar huvudmäns skyldighet att i vissa situationer erbjuda elever i årskurs 8 lovskola.

Första stycket är ändrat. Ändringen innebär att lydelsen *uppfylla betygsriterierna för betyget E* ersätts med lydelsen *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygsriteriet godtagbara kunskaper*. Detta innebär att lovskola ska erbjudas till de elever som riskerar att i årskurs 9 inte nå upp till en godtagbar kunskapsnivå i ett eller flera ämnen. Ändringen är en följd av en ny betygsskala 1–10 samt av betygsriteriernas ändrade konstruktion.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.4.3.

23 b §

En huvudman ska erbjuda lovskola till elever i årskurs 9 som riskerar att inte *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygsriteriet godtagbara kunskaper* i ett eller flera ämnen och därigenom riskerar att inte uppnå behörighet till ett nationellt program i gymnasieskolan. Lovskolan ska anordnas på loven under läsåret och uppgå till sammanlagt minst 25 timmar.

Tiden för lovskola enligt *första stycket* ingår inte i den minsta totala undervisningstiden enligt 5 §.

Paragrafen reglerar huvudmäns skyldighet att i vissa situationer erbjuda elever i årskurs 9 lovskola.

Första stycket är ändrat. Ändringen innebär att lydelsen *uppfylla betygsriterierna för betyget E* ersätts med lydelsen *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygsriteriet godtagbara kunskaper*.

Detta innebär att lovskola ska erbjudas till de elever i årskurs 9 som riskerar att inte nå upp till en godtagbar kunskapsnivå i ett eller flera ämnen.

Ändringen innebär också att de tidigare andra och fjärde styckena utgår. Det tidigare tredje stycket blir därmed *andra stycket* i paragrafen. Det nya andra stycket har ändrats genom att en hänvisning till paragrafens andra stycke tagits bort.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.4.3.

31 a §

En kommun får begränsa utbildningen vid en viss skolenhet till att avse elever som är i behov av särskilt stöd (resursskola). För en resursskola gäller inte 30 och 31 §§.

Kommunen ansvarar för att bedöma om en elev är i behov av sådant särskilt stöd som resursskolan erbjuder för att eleven ska kunna *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper, för att eleven ska kunna uppfylla* de kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas eller för att eleven ska undvika svårigheter i sin skolsituation. Bestämmelser som särskilt stöd finns i 3 kap.

Kommunen beslutar om placering av en elev vid en resursskola, efter ansökan av elevens vårdnadshavare. Ansökan får även göras av elevens rektor, om eleven är placerad vid en av kommunens skolenheter och elevens vårdnadshavare medger det.

Om det inte finns plats för alla sökande ska ett urval göras. Vid urval ska de elever som har störst behov av det särskilda stöd som resursskolan erbjuder prioriteras.

Paragrafen innehåller bestämmelser om resursskolor med kommunal huvudman.

Andra stycket är ändrat. Ändringen innebär att lydelsen *uppfylla de betygskriterier som minst ska uppfyllas* ersätts av lydelsen *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper*. Ändringen är en följd av betygskriteriernas förändrade konstruktion som innebär att det inte finns betygskriterier som minst ska uppfyllas. Bestämmelsen innebär även fortsatt att det stöd resursskolan erbjuder ska utgöra stöd som gör att eleven kan nå kunskaper motsvarande en lägsta godtagbar nivå.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.4.3.

35 §

En fristående grundskola ska vara öppen för alla elever som har rätt till utbildning i grundskolan. Utbildningen får dock begränsas till att avse

1. vissa årskurser,
2. elever som är i behov av särskilt stöd (resursskola), eller
3. vissa elever som utbildningen är speciellt anpassad för.

Huvudmannen för en resursskola ansvarar för att bedöma om en elev är i behov av sådant särskilt stöd som resursskolan erbjuder för att eleven ska kunna *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper*, för att eleven ska kunna uppfylla de kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas eller för att eleven ska undvika svårigheter i sin skolsituation. Bestämmelser om särskilt stöd finns i 3 kap.

För en resursskola gäller inte 36 §. Om det inte finns plats för alla sökandentill en viss resursskola ska ett urval göras. Vid urval ska de elever som har störst behov av det särskilda stöd som resursskolan erbjuder prioriteras.

Huvudmannen behöver inte ta emot eller ge fortsatt utbildning åt en elev om hemkommunen har beslutat att inte lämna bidrag för eleven enligt 39 § tredje stycket.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om sådana speciellt anpassade utbildningar som avses i första stycket 3.

Paragrafen innehåller bestämmelser om resursskolor med enskild huvudman.

Andra stycket är ändrat. Ändringen innebär att lydelsen *uppfylla de betygskriterier som minst ska uppfyllas* ersätts av lydelsen *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper*. Ändringen är en följd av betygskriteriernas förändrade konstruktion som innebär att det inte finns betygskriterier som minst ska uppfyllas.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.4.3.

11 kap.

15 §

Minst en gång varje termin ska läraren, eleven och elevens vårdnadshavare ha ett utvecklingssamtal om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas samt om vilka insatser som behövs för att eleven ska *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läro-

planen. Informationen vid utvecklingssamtalet ska grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i förhållande till läroplanen.

Utvecklingssamtal ska i vissa fall resultera i ett sådant åtgärdsprogram som avses i 3 kap. 9 §.

Paragrafen innehåller bestämmelser om vad som gäller för utvecklingssamtal i anpassade grundskolan.

Motsvarande ändring som görs i första stycket har gjorts i 10 kap. 12 § och har kommenterats under den paragrafen.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.3.1.

16 §

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

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till

a) *ämnets syfte och centrala innehåll* i de ämnen som eleven får undervisning i, eller

b) kriterierna för bedömning av kunskaper i de ämnesområden som eleven får undervisning i, och

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen.

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

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

Om ett åtgärdsprogram utarbetas behöver inte den skriftliga individuella utvecklingsplanen innehålla en sammanfattning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll*.

Om en elev ges betyg i årskurs 4 och 5 gäller inte skyldigheten enligt första stycket i de aktuella årskurserna.

Paragrafen reglerar vilken information som ska ges i den skriftliga individuella utvecklingsplanen.

Motsvarande ändring som görs i *första och fjärde stycket* har gjorts i 10 kap. 13 § och har kommenterats under den paragrafen.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.3.1.

16 a §

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

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till

a) *ämnets syfte och centrala innehåll*, eller

b) kriterierna för bedömning av kunskaper i ämnesområdet, och

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen i det ämnet eller ämnesområdet.

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

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

Om ett åtgärdsprogram utarbetas behöver inte den skriftliga individuella utvecklingsplanen innehålla en sammanfattning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll*.

Paragrafen innehåller bestämmelser om skriftliga individuella utvecklingsplaner i årskurs 6–9 i anpassad grundskola.

Första stycket första punkten a ändras genom att *betygskriterierna i ämnet* ersätts med *ämnets syfte och centrala innehåll*. Ändringen är en följd av betygskriteriernas förändrade konstruktion som innebär att kriterierna inte längre beskriver vilka kunskaper som ska uppnås för ett visst betyg. Första stycket *andra punkten* ändras på motsvarande sätt, vilket innebär att sammanfattningen av insatser ska utgöras av de insatser behövs för att eleven ska tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll i stället för insatser som behövs för att uppfylla betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper. Ändringarna innebär att elevens kunskapsutveckling och vilka insatser som behövs ska utgå från elevens kunskaper i förhållande till ämnets mål och innehåll i samtliga ämnen och för samtliga elever.

Fjärde stycket ändras genom att lydelsen *uppfylla betygskriterierna eller kriterierna för bedömning av kunskaper* ersätts av lydelsen *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll*. Även denna ändring är en följd av att elevens kunskapsutveckling ska ställas i förhållande till ämnets syfte och

centrala innehåll samt betygskriteriernas förändrade konstruktion som innebär att det inte finns kriterier som ska uppfyllas.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.3.1.

20 §

Betyg betecknas med ett heltal på en skala 1–10. Högsta betyg betecknas med 10 och lägsta betyg med 1.

Paragrafen reglerar betygsskalan i anpassade grundskolan.

Motsvarande ändring som görs i första stycket har gjorts i 10 kap. 17 § och har kommenterats under den paragrafen.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.2.

22 §

När betyg sätts innan ett ämne har avslutats, ska betygssättning bygga på en bedömning av de kunskaper som eleven inhämtat i ämnet till och med den aktuella terminen. Läraren ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna* sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.

I paragrafen finns bestämmelser om betygssättning innan ett ämne har avslutats.

Motsvarande ändring som görs i första stycket har gjorts i 10 kap. 19 § och har kommenterats under den paragrafen.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.3.1 och 9.3.6.

23 §

När betyg sätts efter det att ett ämne har avslutats ska läraren göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna* sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.

Regeringen kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om betygskriterier.

I paragrafen finns bestämmelser om betygssättning efter det att ett ämne har avslutats.

Motsvarande ändring som görs i *första och andra stycket* har gjorts i 10 kap. 20 § och har kommenterats under den paragrafen.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.3.1 och 9.3.6.

23 a §

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 22 och 23 §§ bortses från enstaka delar av *ett ämnes syfte och centrala innehåll*. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna *tillgodogöra sig dessa*.

En intellektuell funktionsnedsättning får beaktas vid betygssättningen bara om det finns synnerliga skäl.

Paragrafen innehåller bestämmelser om möjligheter att vid betygssättningen göra undantag från enstaka delar av betygskriterierna.

Motsvarande ändring som görs i första stycket har gjorts i 10 kap. 21 § och har kommenterats under den paragrafen.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.3.1 och 9.3.5.

30 a §

En kommun får begränsa utbildningen vid en viss skolenhet till att avse elever som är i behov av särskilt stöd (resursskola). För en resursskola gäller inte 29 och 30 §§.

Kommunen ansvarar för att bedöma om en elev är i behov av sådant särskilt stöd som resursskolan erbjuder för att eleven ska kunna *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper, uppfylla* de kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas eller för att eleven ska undvika svårigheter i sin skolsituation. Bestämmelser om särskilt stöd finns i 3 kap.

Kommunen beslutar om placering av en elev vid en resursskola, efter ansökan av elevens vårdnadshavare. Ansökan får även göras av elevens rektor, om eleven är placerad vid en av kommunens skolenheter och elevens vårdnadshavare medger det.

Om det inte finns plats för alla sökande ska ett urval göras. Vid urval ska de elever som har störst behov av det särskilda stöd som resursskolan erbjuder prioriteras.

Paragrafen innehåller bestämmelser om resursskolor med kommunal huvudman.

Motsvarande ändring som görs i *andra stycket* har gjorts i 10 kap. 31 a § och har kommenterats under den paragrafen.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.4.3.

34 §

En fristående anpassad grundskola ska vara öppen för alla elever som har rätt till utbildning i anpassade grundskolan. Utbildningen får dock begränsas till att avse

1. vissa årskurser,
2. elever som är i behov av särskilt stöd (resursskola), eller
3. vissa elever som utbildningen är speciellt anpassad för.

Huvudmannen för en resursskola ansvarar för att bedöma om en elev är i behov av sådant särskilt stöd som resursskolan erbjuder för att eleven ska kunna *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper, uppfylla de* kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas eller för att eleven ska undvika svårigheter i sin skolsituation. Bestämmelser om särskilt stöd finns i 3 kap.

För en resursskola gäller inte 35 §. Om det inte finns plats för alla sökande till en viss resursskola ska ett urval göras. Vid urval ska de elever som har störst behov av det särskilda stöd som resursskolan erbjuder prioriteras.

Huvudmannen behöver inte ta emot eller ge fortsatt utbildning åt en elev, om hemkommunen har beslutat att inte lämna bidrag för eleven enligt 38 § andra stycket.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om sådana speciellt anpassade utbildningar som avses i första stycket 3.

Paragrafen innehåller bestämmelser om resursskolor med enskild huvudman.

Motsvarande ändring som görs i *andra stycket* har gjorts i 10 kap. 35 § och har kommenterats under den paragrafen.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.4.3.

12 kap.

12 §

Minst en gång varje termin ska läraren, eleven och elevens vårdnadshavare ha ett utvecklingssamtal om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas samt om vilka insatser som behövs för att eleven ska *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen. Informationen vid utvecklingssamtalet ska grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i förhållande till läroplanen.

Utvecklingssamtal ska i vissa fall resultera i ett sådant åtgärdsprogram som avses i 3 kap. 9 §.

Paragrafen innehåller bestämmelser om vad som gäller för utvecklingssamtal i specialskolan.

Motsvarande ändring som görs i *första stycket* har gjorts i 10 kap. 12 § och har kommenterats under den paragrafen.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.3.1.

13 §

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

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till
 - a) *ämnets syfte och centrala innehåll* i de ämnen som eleven får undervisning i, eller
 - b) kriterierna för bedömning av kunskaper i de ämnesområden som eleven får undervisning i, och

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen.

Den individuella utvecklingsplanen får även innehålla omdömen om elevens utveckling i övrigt inom ramen för läroplanen, om rektorn beslutar det.

Överenskommelser mellan läraren, eleven och elevens vårdnadshavare vid utvecklingssamtalet ska alltid dokumenteras i utvecklingsplanen. Rektorn beslutar om utformningen av sådan skriftlig information som ges i utvecklingsplanen.

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

Om ett åtgärdsprogram utarbetas behöver inte den skriftliga individuella utvecklingsplanen innehålla en sammanfattning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll*.

Om en elev ges betyg i årskurs 5 och 6 gäller inte skyldigheten enligt första stycket i de aktuella årskurserna.

Paragrafen reglerar vilken information som ska ges i den skriftliga individuella utvecklingsplanen.

Motsvarande ändring som görs i *första stycket punkterna 1 a och 2* samt i *femte stycket* har gjorts i 10 kap. 13 § första och fjärde stycket och har kommenterats under den paragrafen.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.3.1.

13 a §

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

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till

a) *ämnets syfte och centrala innehåll* i de ämnen som eleven får undervisning i,

b) kriterierna för bedömning av kunskaper i det ämnesområde som eleven får undervisning i, och

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen i det ämnet eller ämnesområdet.

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

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

Om ett åtgärdsprogram utarbetas behöver inte den skriftliga individuella utvecklingsplanen innehålla en sammanfattning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll*.

Paragrafen innehåller bestämmelser om skriftliga individuella utvecklingsplaner i årskurs 7–10 i specialskolan.

Motsvarande ändring som görs i *första och fjärde stycket* har gjorts i 11 kap. 16 a § första och fjärde stycket och har kommenterats under den paragrafen.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.3.1.

17 §

Betyg betecknas med ett heltal på en skala 1–10. Högsta betyg betecknas med 10 och lägsta betyg med 1.

Paragrafen reglerar betygsskalan i specialskolan.

Motsvarande ändring som görs i första stycket har gjorts i 10 kap. 17 § och har kommenterats under den paragrafen.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.2.

19 §

När betyg sätts innan ett ämne har avslutats, ska betygssättningen bygga på en bedömning av de kunskaper som eleven inhämtat i ämnet till och med den aktuella terminen. Läraren ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna* sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.

Paragrafen innehåller bestämmelser om hur elevens kunskaper ska bedömas vid betygssättningen innan ett ämne har avslutats i specialskolan. Att betyg ska ha någon av beteckningarna 1–10 framgår av 17 §.

Motsvarande ändring som görs i första stycket har gjorts i 10 kap. 19 § och har kommenterats under den paragrafen.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.3.1 och 9.3.6.

20 §

När betyg sätts efter det att ett ämne har avslutats ska läraren göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna* sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.

Regeringen kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om betygskriterier.

Paragrafen innehåller bestämmelser om hur elevens kunskaper ska bedömas vid betygssättningen efter det att ett ämne har avslutats i specialskolan.

Motsvarande ändring som görs i *första och andra stycket* har gjorts i 10 kap. 20 § och har kommenterats under den paragrafen.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.3.1 och 9.3.6.

20 a §

Vid betygssättning i årskurs 10 ska det inom varje skolenhet genomföras bedömningsamråd mellan lärare som undervisar i samma ämne. Syftet med bedömningsamråden är att öka betygens likvärdighet inom respektive ämne.

Rektor ansvarar för att bedömningsamråd genomförs.

Paragrafen innehåller bestämmelser om beaktande av nationella provresultat vid betygssättningen.

Paragrafen är ändras på så sätt att regleringen om att nationella prov särskilt ska beaktas tas bort och ersätts av en reglering om krav på bedömningsamråd.

Av första stycket framgår att bedömningsamråd ska genomföras inom varje skolenhet mellan de lärare som undervisar och sätter betyg inom samma ämne. Bedömningsamråden ska genomföras inför betygssättning i årkurs 10. Bestämmelsen ska endast tillämpas i de fall det finns mer än en betygssättande lärare i samma ämne. Om det endast finns en undervisande och betygssättande lärare för ett visst ämne behöver därmed inget bedömningsamråd genomföras. Vidare framgår syftet med bestämmelsen.

Av andra stycket framgår att det är rektorn för skolenheten som är ansvarig för att bedömningsamråden genomförs.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 16.4.1.

21 §

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 19 och 20 §§ bortses från enstaka delar av *ett ämnes syfte och centrala innehåll*. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning, utöver dövhet eller hörselskada, eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna *tillgodogöra sig dessa delar*.

Paragrafen innehåller bestämmelser om möjligheter att vid betygssättningen göra undantag från enstaka delar av betygskriterierna.

Motsvarande ändring som görs i första stycket har gjorts i 10 kap. 21 § och har kommenterats under den paragrafen.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.3.1 och 9.3.5.

13 kap.

12 §

Minst en gång varje termin ska läraren, eleven och elevens vårdnadshavare ha ett utvecklingssamtal om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas samt om vilka insatser som behövs för att eleven ska *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen. Informationen vid utvecklingssamtalet ska grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i förhållande till läroplanen.

Utvecklingssamtal ska i vissa fall resultera i ett sådant åtgärdsprogram som avses i 3 kap. 9 §.

Paragrafen innehåller bestämmelser om vad som gäller för utvecklingssamtal i sameskolan.

Motsvarande ändring som görs i *första stycket* har gjorts i 10 kap. 12 § och har kommenterats under den paragrafen.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.3.1.

13 §

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

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll* i de ämnen som eleven får undervisning i, och

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll* och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen.

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

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

Om ett åtgärdsprogram utarbetas behöver inte den skriftliga individuella utvecklingsplanen innehålla en sammanfattning av vilka insatser i form av särskilt stöd som eleven behöver för att *tillgodogöra sig kunskaper i förhållande till ämnets mål och syfte*.

Om en elev ges betyg i årskurs 4 och 5 gäller inte skyldigheten enligt första stycket i de aktuella årskurserna.

Paragrafen innehåller bestämmelser om vad som gäller för utvecklingssamtal i specialskolan.

Motsvarande ändring som görs i *första och fjärde stycket* har gjorts i 10 kap. 13 § och har kommenterats under den paragrafen.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.3.1.

18 §

Betyg betecknas med ett heltal på en skala 1–10. Högsta betyg betecknas med 10 och lägsta betyget med 1.

Paragrafen reglerar betygsskalan i sameskolan.

Motsvarande ändring som görs i första stycket har gjorts i 10 kap. 17 § och har kommenterats under den paragrafen.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.2.

20 §

När betyg sätts innan ett ämne har avslutats, ska betygssättningen bygga på en bedömning av de kunskaper som eleven inhämtat i ämnet till och med den aktuella terminen. Läraren ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna* sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.

Paragrafen innehåller bestämmelser om hur elevens kunskaper ska bedömas vid betygssättningen innan ett ämne har avslutats i sameskolan. Att betyg ska ha någon av beteckningarna 1–10 framgår av 18 §.

Motsvarande ändring som görs i första stycket har gjorts i 10 kap. 19 § och har kommenterats under den paragrafen.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.3.1 och 9.3.6.

21 §

När betyg sätts efter det att ett ämne har avslutats ska läraren göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna* sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.

Regeringen kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om betygskriterier.

Paragrafen innehåller bestämmelser om hur elevens kunskaper ska bedömas vid betygssättningen efter det att ett ämne har avslutats i sameskolan.

Motsvarande ändring som görs i *första och andra stycket* har gjorts i 10 kap. 20 § och har kommenterats under den paragrafen.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.3.1 och 9.3.6.

21 b §

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 20 och 21 §§ bortses från *delar av ett ämnes syfte och centrala innehåll*. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna *tillgodogöra sig dessa*.

Paragrafen innehåller bestämmelser om möjligheter att vid betygssättningen göra undantag från enstaka delar av betygskriterierna.

Motsvarande ändring som görs i första stycket har gjorts i 10 kap. 21 § och har kommenterats under den paragrafen.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.3.1 och 9.3.5.

15 kap.

8 a §

Information från en huvudman om erbjudande av nationella program och *introduktionsprogrammet* yrkesintroduktion *utformat* för en grupp elever ska tydligt ange utbildningens inriktning.

Informationen ska också ange vad utbildningen kan leda till när det gäller etablering på arbetsmarknaden och övergång till vidare studier.

Paragrafen reglerar krav på information som en huvudman ska ge om erbjudande av nationella program och introduktionsprogrammen programinriktat val och yrkesintroduktion.

Första stycket är ändrat. Ändringen innebär att introduktionsprogrammet programinriktat val tas bort. Ändringen är en följd av att utbildningen programinriktad val inte längre ska utgöra ett introduktionsprogram på gymnasieskolan utan helt ska tas bort.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.2.

11 §

Utbildningen i gymnasieskolan ska i huvudsak vara skolförlagd, om inte annat anges i andra, tredje eller fjärde stycket.

Gymnasial lärlingsutbildning ska enligt 16 kap. 11 § i huvudsak vara förlagd till en eller flera arbetsplatser.

Introduktionsprogrammen yrkesintroduktion och individuellt alternativt samt vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år får utformas så att de inte är i huvudsak skolförlagda.

Av 22 kap. 3 § framgår att utbildning där distansundervisning används inte behöver vara i huvudsak skolförlagd.

Paragrafen reglerar att utbildningen i gymnasieskolan ska vara skolförlagd.

Tredje stycket är ändrat. Ändringen innebär att introduktionsprogrammet programinriktat val tas bort. Ändringen är en följd av att utbildningen programinriktad val inte längre ska utgöra ett introduktionsprogram på gymnasieskolan utan helt ska tas bort.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.2.

22 §

Betyg ska sättas i ämnen. Betyg ska sättas när ett ämne är avslutat. Om ett ämne består av flera nivåer ska betyg sättas efter varje avslutad nivå i ämnet.

När ett betyg 1–10 sätts på en högre nivå i ett ämne med flera nivåer ska betyget anses omfatta lägre nivåer i ämnet och ersätta betyg som har satts på sådana nivåer.

Betyg ska också sättas

1. efter genomfört gymnasiearbete och examensarbete, och
2. i grundskolans ämnen i de fall undervisning i dessa får förekomma

i gymnasieskolan.

Paragrafen innehåller bestämmelser om betygssättning i gymnasieskolan.

Andra stycket är ändrat. Ändringen innebär att när ett betyg 1–10 sätts på en högre nivå i ett ämne ska detta betyg omfatta även lägre nivåer i samma ämne och därmed ersätta betyg som satts på dessa lägre nivåer. Ändringen är en följd av att det i betygsskalan 1–10 inte finns ett betyg som är att jämställa ned ett godkänt betyg.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.4.4.

24 §

Betyg betecknas med ett heltal på en skala 1–10. Högsta betyg betecknas med 10 och lägsta betyg med 1.

Vid betygssättningen ska läraren göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper på den aktuella nivån i ämnet i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna* sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.

Vid en bedömning av elevens kunskaper i förhållande till sådana delar av ämnets syfte och centrala innehåll som rör säkerhet eller som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter ska elevens kunskaper, trots det som anges i andra stycket, i alla bedömda delar som minst motsvara betygskriteriet godtagbara kunskaper för att eleven ska kunna ges betyget 4.

Regeringen kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om betygskriterier.

Paragrafen reglerar betygsskalan i gymnasieskolan.

Första stycket har ändrats. Ändringen innebär att en ny betygsskala med betygsstegen 1–10 införs.

Andra stycket är ändrat. Ändringen innebär att läraren ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Läraren ska därmed inte längre utgå från uppfyllande av betygskriterier vid betygssättningen. Vidare innebär ändringen att den sammantagna bedömningen ska avse samtliga betygssteg.

Ett nytt tredje stycke införs som innebär att en sammantagen bedömning inte ska användas avseende de delar av ett ämnens syfte och centrala innehåll som rör säkerhet eller som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter. Att eleven gällande samtliga dessa delar måste bedömas ha en godtagbar kunskapsnivå är en följd av att det finns delar av ämnens syfte och centrala innehåll där en elev av t.ex. säkerhetsskäl behöver ha godtagbara kunskaper i ämnet.

Ett fjärde stycke, som är nytt, motsvarar med viss ändring det tidigare tredje stycket. Ändringen innebär att bemyndigandet nu endast avser regeringen och inte regeringen eller den myndighet regeringen bestämmer. Ändringen är en följd av att betygskriterierna regleras på förordningsnivå.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.2 och 9.3.7.

25 §

Som betyg på gymnasiearbetet och examensarbetet ska någon av beteckningarna 1–4 användas. Betyget 4 ska användas om en elev har nått examensmålen för gymnasiearbetet eller examensarbetet. I annat fall ska *betygen 1–3* användas.

Paragrafen reglerar betyg på gymnasiearbetet.

Ändringen innebär att betygsstegen 1–4 ska användas vid betygsättning av gymnasiearbetet. Ändringen är en följd av införandet av den nya betygsskalan 1–10, som innebär att betyg kan sättas även för låga kunskaper.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.4.5.

25 a §

Vid betygssättning i avslutande nivå i ett ämne ska det inom varje skolenhet genomföras bedömningssamråd mellan lärare som undervisar i samma ämne inom samma nationella program. Syftet med bedömningssamråden är att öka betygets likvärdighet inom respektive ämne.

Rektorn ansvarar för att bedömningssamråd genomförs.

Paragrafen innehåller bestämmelser om beaktande av nationella provresultat vid betygsättningen.

Paragrafen är ändras på så sätt att regleringen om att nationella prov särskilt ska beaktas tas bort och ersätts av en reglering om krav på bedömningssamråd.

Av *första stycket* framgår att bedömningssamråd ska genomföras inom varje nationellt program på en skolenhet mellan de lärare som undervisar och sätter betyg i samma ämne. Bestämmelsen ska endast tillämpas i de fall det finns mer än en betygssättande lärare i samma ämne. Om det endast finns en undervisande och betygssättande lärare för ett visst ämne behöver därmed inget bedömningssamråd genomföras. Vidare framgår syftet med bestämmelsen.

Av *andra stycket* framgår att det är rektorn för skolenheten som är ansvarig för att bedömningssamråden genomförs.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 16.4.1.

26 §

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen bortses från enstaka delar av *ett ämnes syfte och centrala innehåll*. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna *tillgodogöra sig dessa*.

Trots vad som anges i första stycket *får det inte bortses från* sådana delar av *ämnets syfte och centrala innehåll* som rör säkerhet eller som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter.

Paragrafen innehåller bestämmelser om möjligheter att vid betygssättningen göra undantag från enstaka delar av betygskriterierna.

Första stycket är ändrat. Ändringen innebär att möjligheten att bortse från enstaka delar av betygskriterierna ersätts av en möjlighet att bortse från delar av ett ämnes syfte och centrala innehåll. Ändringen är en följd av att betyg ska sättas utifrån en bedömning av elevens kunskaper i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll och inte längre utifrån uppfyllande av betygskriterier.

Andra stycket är ändrat. Ändringen innebär att lydelsen *uppfylla betygskriterierna för ett visst betyg* ersätts av lydelsen *tillgodogöra sig dessa delar*. Ändringen görs till följd av ändringen i första stycket.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.3.1 och 9.3.5.

30 a §

Ett primärt samverkansavtal enligt 2 kap. 2 b § ska omfatta nationella program och *introduktionsprogrammet* yrkesintroduktion *utformat* för en grupp elever. En kommun i det primära samverkansområdet ska erbjuda all sådan utbildning som anordnas av någon av kommunerna i samverkansområdet.

Kommunen kan även erbjuda sådan utbildning anordnad av en kommun utanför det primära samverkansområdet eller en region enligt ett sekundärt samverkansavtal.

När det gäller övrig utbildning i gymnasieskolan kan kommunen erbjuda utbildning som anordnas av en annan kommun eller en region enligt ett sekundärt samverkansavtal.

Paragrafen innehåller bestämmelser om samverkansavtal för gymnasieutbildning.

Första stycket är ändrat. Ändringen innebär att introduktionsprogrammet programriktat val tas bort. Ändringen är en följd av att utbildningen programriktad val inte längre ska utgöra ett introduktionsprogram på gymnasieskolan utan helt ska tas bort.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.2.

30 b §

När en kommun bestämmer vilka utbildningar som ska erbjudas och antalet platser på utbildningarna ska den ta hänsyn till

1. ungdomarnas efterfrågan, och
2. arbetsmarknadens behov.

Kravet på att ta hänsyn till arbetsmarknadens behov gäller endast de nationella programmen och *introduktionsprogrammet yrkesintroduktion utformat* för en grupp elever.

Paragrafen innehåller bestämmelser om krav på hänsyn när kommuner bestämmer vilka utbildningar och antalet platser som ska erbjudas.

Andra stycket är ändrat. Ändringen innebär att introduktionsprogrammet programriktat tas bort. Ändringen är en följd av att utbildningen programriktad inte längre ska utgöra ett introduktionsprogram på gymnasieskolan utan helt ska tas bort.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.2.

31 a §

När en region bestämmer vilka utbildningar som ska erbjudas och antalet platser på utbildningarna ska den ta hänsyn till

1. ungdomarnas efterfrågan, och
2. arbetsmarknadens behov.

Första stycket gäller endast de nationella programmen och *introduktionsprogrammet yrkesintroduktion utformat* för en grupp elever.

Paragrafen innehåller bestämmelser om krav på hänsyn när en region bestämmer vilka utbildningar och antalet platser som ska erbjudas.

Andra stycket är ändrat. Ändringen innebär att introduktionsprogrammet programriktat tas bort. Ändringen är en följd av att utbildningen programriktad inte längre ska utgöra ett introduktionsprogram på gymnasieskolan utan helt ska tas bort.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.2.

32 a §

När en enskild huvudman bestämmer vilka utbildningar som ska erbjudas och antalet platser på utbildningarna ska den ta hänsyn till

1. ungdomarnas efterfrågan, och
2. arbetsmarknadens behov.

Första stycket gäller endast de nationella programmen och *introduktionsprogrammet* yrkesintroduktion *utformat* för en grupp elever, i den utsträckning den enskilde har godkännande som huvudman för utbildningarna.

Paragrafen innehåller bestämmelser om krav på hänsyn när en enskild huvudman bestämmer vilka utbildningar och antalet platser som ska erbjudas.

Andra stycket är ändrat. Ändringen innebär att introduktionsprogrammet programinriktat val tas bort. Ändringen är en följd av att utbildningen programinriktad val inte längre ska utgöra ett introduktionsprogram på gymnasieskolan utan helt ska tas bort.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.2.

33 §

Varje huvudman för en fristående gymnasieskola ska ta emot alla ungdomar som har rätt till den sökta utbildningen i gymnasieskolan. Mottagandet till en viss utbildning får dock begränsas till att avse

1. elever som är i behov av särskilt stöd (resursskola), eller
2. vissa elever som utbildningen är speciellt anpassad för.

Huvudmannen för en resursskola ansvarar för att bedöma om en elev är i behov av sådant särskilt stöd som resursskolan erbjuder för att eleven ska kunna *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper* eller för att eleven ska undvika svårigheter i sin skolsituation. Bestämmelser om särskilt stöd finns i 3 kap.

När det gäller programinriktat val som utformas för en enskild elev, yrkesintroduktion, individuellt alternativ och språkin introduktion finns särskilda bestämmelser i 17 kap. 29 § om när huvudmannen för en fristående skola är skyldig att ta emot ungdomar som uppfyller behörighetskraven för sådan utbildning.

Huvudmannen behöver inte ta emot eller ge fortsatt utbildning åt en elev, om hemkommunen har beslutat att inte lämna bidrag för eleven enligt 16 kap. 54 § andra stycket.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om sådan utbildning som avses i första stycket andra meningen.

Paragrafen innehåller bestämmelser om mottagande i fristående gymnasieskolor.

Ändringen i *andra stycket* innebär att lydelsen *uppfylla de betygskriterier som minst ska uppfyllas* ersätts med lydelsen *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper*. Ändringen är en följd av betygskriteriernas förändrade konstruktion som innebär att det inte längre finns betygskriterier som minst ska uppfyllas och av att elevens kunskaper ska ställas i förhållande till ämnets syfte och centrala innehåll, se kommentar till 3 kap. 2 §.

Tredje stycket har ändrats. Ändringen innebär att introduktionsprogrammet programinriktat val tas bort. Ändringen är en följd av att utbildningen programinriktad val inte längre ska utgöra ett introduktionsprogram på gymnasieskolan utan helt ska tas bort.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.4.3.

16 kap.

24 §

Har en elev efter en avslutad nivå i ett ämne eller ett genomfört gymnasiearbete fått lägst betyget 4, är huvudmannen inte skyldig att erbjuda ytterligare utbildning av samma slag, om inte annat följer av föreskrifter som har meddelats med stöd av andra stycket.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om vad som krävs för att en elev ska få

1. börja läsa ett ämne eller en viss nivå i ett ämne, och
2. läsa ett ämne eller en viss nivå i ett ämne på nytt.

Paragrafen reglerar rätt till ytterligare utbildning efter avslutad nivå i ett ämne eller efter ett genomfört gymnasiearbete.

Första stycket har ändrats. Ändringen innebär att *betyget E* byts ut mot *betyget 4*. Ändringen är en följd av en ny betygsskala 1–10.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.4.4.

27 §

Yrkesexamen ska utfärdas om en elev som avses i 26 § i *genomsnitt har betyget 4* på utbildning som omfattar minst 2 250 gymnasiepoäng.

Aven gymnasiearbetet ska ingå i *betygen enligt första stycket*.

Paragrafen innehåller bestämmelser om vad som krävs för att en yrkesexamen ska kunna utfärdas.

I *första stycket* görs en ändring som innebär att en yrkesexamen ska utfärdas om eleven har genomsnittsbetyget 4 på utbildning som omfattar 2 250 gymnasiepoäng. Kravet på godkända betyg i vissa ämnen och med viss omfattning tas bort. Eleven ska fortsatt ha betyg i 2 500 gymnasiepoäng, enligt 26 §. Betygsgenomsnittet som minst ska uppgå till betyget 4 ska beräknas på 2 250 poäng, vilket innebär att eleven kan räkna bort låga betyg i 250 poäng. Ändringen innebär att det införs en mer kompensatorisk princip vid utfärdande av gymnasieexamen. Detta genom att ett krav på ett genomsnittligt betyg för utfärdande av examen gör det möjligt att kompensera ett lägre betyg i ett ämne med ett högre betyg i ett annat ämne.

Andra stycket ändras till följd av ändringen i första stycket. Ändringen innebär att betyget på gymnasiearbetet ska ingå i de 2 250 gymnasiepoäng som betygsgenomsnittet ska beräknas utifrån.

Ändringarna innebär också att tredje stycket utgår.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.3.1.

28 §

Högskoleförberedande examen ska utfärdas om en elev som avses i 26 § i *genomsnitt har betyget 4* på utbildning som omfattar minst 2 250 gymnasiepoäng.

Även gymnasiearbetet ska ingå i *betygen enligt första stycket*.

Paragrafen innehåller bestämmelser om vad som krävs för att en högskoleförberedande examen ska kunna utfärdas.

Motsvarande ändringar har gjorts i 16 kap. 27 § och har kommenterats under den paragrafen.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.3.1.

29 §

För de nationella programmen gäller, utöver vad som föreskrivs i 15 kap. 5 §, ytterligare behörighetskrav i fråga om *ett meritvärde om lägst 4* från grundskolan eller motsvarande utbildning.

Paragrafen innehåller bestämmelser om behörighet till de nationella programmen.

Ändringen innebär att behörigheten inte längre är beroende av godkända betyg i vissa ämnen, i stället ska det för behörighet till de nationella programmen ställas krav på att sökanden har ett meritvärde om lägst 4. Ett meritvärde beräknas utifrån den sökandes betyg och resultat från nationella slutprov, detta framgår av 16 kap. 30 §.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.2.

30 §

Meritvärdet ska utgöras av den sökandes betyg samt resultat från de nationella slutprov som den sökande genomfört i grundskolan eller motsvarande utbildning.

Paragrafen innehåller bestämmelser om behörighet till yrkesprogram.

Ändringen innebär att paragrafen får en helt ny lydelse. Krav på behörighet till yrkesprogram i form av godkända betyg i vissa ämnen tas bort. Ändringen innebär att paragrafen innehåller en definition av vad ett meritvärde består av.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 10.1 och 15.2.

33 §

En sökande som på annat sätt än genom grundskolestudier har förvärvat likvärdiga kunskaper i ett ämne ska vid tillämpningen av behörighetsreglerna anses ha *godtagbara kunskaper* i ämnet.

Paragrafen reglerar behörighet för en sökande som förvärvat kunskaper på annat sätt än genom grundskolestudier.

Bestämmelsen har ändrats genom att *godkänt betyg* ersätts med *godtagbara kunskaper*. Ändringen är en följd av en ny betygsskala och betygskriteriernas förändrade konstruktion.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.2 och 9.3.1.

34 §

Regeringen eller den myndighet regeringen bestämmer *kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela* föreskrifter om *beräkning av meritvärde*.

Paragrafen innehåller bemyndigande om meddelande av föreskrifter.

Ändringen innebär att bemyndigandet om meddelande av föreskrifter om särskilda förkunskapskrav ersätts av ett bemyndigande att meddela föreskrifter om beräkning av meritvärde. Ändringen är en följd av att behörigheten till gymnasieskolan ändras från krav på godkända betyg i vissa ämnen till krav på ett meritvärde om lägst 4.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.2.

17 kap.

2 §

Introduktionsprogrammen är

- yrkesintroduktion,
- individuellt alternativ, och
- språkintrouktion.

Paragrafen reglerar vilka de olika introduktionsprogrammen är.

Ändringen innebär att introduktionsprogrammet programinriktat val tas bort. Ändringen är en följd av att utbildningen programinriktad val inte längre ska utgöra ett introduktionsprogram på gymnasieskolan utan helt ska tas bort.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.2.

3 §

Utöver vad som gäller för all gymnasieutbildning enligt 15 kap. 2 § är syftet med

- yrkesintroduktion att elever ska få en yrkesinriktad utbildning som underlättar för dem att etablera sig på arbetsmarknaden eller som leder till studier på ett yrkesprogram,
- individuellt alternativ att elever ska gå vidare till yrkesintroduktion, annan fortsatt utbildning eller arbetsmarknaden, och
- språkintrouktion att ge nyanlända ungdomar en utbildning med tyngdpunkt i det svenska språket, vilken möjliggör för dem att gå vidare i gymnasieskolan eller till annan utbildning.

Paragrafen reglerar syftet med de olika introduktionsprogrammen.

Ändringen innebär att introduktionsprogrammet programinriktat tas bort. Ändringen är en följd av att utbildningen programinriktad inte längre ska utgöra ett introduktionsprogram på gymnasieskolan utan helt ska tas bort.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.2.

4 §

Yrkesintroduktion får utformas för en grupp elever eller för en enskild elev. Övriga introduktionsprogram ska utformas för en enskild elev.

Paragrafen reglerar vilka introduktionsprogram som ska utformas individuellt och vilka som får utformas för en grupp elever.

Ändringen innebär att introduktionsprogrammet programinriktat tas bort. Ändringen är en följd av att utbildningen programinriktad inte längre ska utgöra ett introduktionsprogram på gymnasieskolan utan helt ska tas bort.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.2.

8 §

Utöver de gemensamma behörighetsvillkoren för gymnasieskolan i 15 kap. 5 och 6 §§ gäller 11–12 §§ för de olika introduktionsprogrammen.

Paragrafen innehåller bestämmelser om behörighetsvillkor för introduktionsprogrammen.

Ändringen innebär att hänvisning görs till 11–12 §§ i stället för till 10–12 §§. Detta till följd av att 17 kap. 10 § upphävs.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.2.

11 §

Yrkesintroduktion och individuellt alternativ står öppna för ungdomar som inte har *det meritvärde* som krävs för behörighet till ett yrkesprogram enligt 16 kap. 29 §. De står dock inte öppna för ungdomar som ska erbjudas språkintroduktion.

Om huvudmannen för utbildningen finner att det finns synnerliga skäl, får ungdomar som uppfyller behörighetskraven för ett yrkesprogram tas emot till yrkesintroduktion eller individuellt alternativ.

Paragrafen innehåller bestämmelser om behörighet till introduktionsprogrammen yrkesintroduktion och individuellt alternativ.

Första stycket är ändrat. Ändringen innebär att *godkända betyg* ersätts av *meritvärde* samt att hänvisningen till 16 kap. 30 § ändras till 16 kap. 29 §. Ändringarna är en följd av att behörigheten till yrkesprogram regleras i 16 kap. 29 § och utgörs av ett lägsta meritvärde i stället för krav på godkända betyg i vissa ämnen.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.2.

12 §

Språkintrouktion står öppen för nyanlända ungdomar som inte har *godtagbara kunskaper i svenska eller svenska som andraspråk eller det meritvärde* som krävs för behörighet till ett *nationellt program* enligt 16 kap. 29 § och som behöver en utbildning med tyngdpunkt i det svenska språket för att gå vidare i gymnasieskolan eller till annan utbildning. Om det finns särskilda skäl får även andra elever gå språkintrouktion.

Paragrafen innehåller bestämmelser behörighetskrav till introduktionsprogrammet språkintrouktion.

Ändringen innebär att *godkända betyg som krävs för behörighet till yrkesprogram* ersätts av *godtagbara kunskaper i svenska eller svenska som andraspråk eller det meritvärde som krävs för behörighet till ett nationellt program*. Vidare ändras hänvisningen till 16 kap. 30 § till 16 kap. 29 §. Ändringen innebär en anpassning till de nya behörighetskraven till de nationella programmen vilka innebär att samma behörighetskrav, meritvärde 4, ställs för behörighet till såväl yrkesprogram som till högskoleförberedande program. Även en elev som har minst meritvärdet 4 är dock trots detta behörig till språkintrouktion om den har ett betyg i svenska eller svenska som andraspråk under en godtagbar nivå, dvs ett betyg i svenska eller svenska som andraspråk som är lägre än 4.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.2.2.

13 §

En ansökan till yrkesintroduktion som har utformats för en grupp elever ska ges in till den sökandes hemkommun.

Om ansökan avser en utbildning som anordnas av en annan huvudman, ska ansökan omedelbart sändas vidare till denne.

Paragrafen innehåller bestämmelser om var ansökan till programinriktat val och yrkesintroduktion som utformas för en grupp elever ska ges in.

Ändringen i *första stycket* innebär att introduktionsprogrammet programinriktat val tas bort. Ändringen är en följd av att utbildningen programinriktad val inte längre ska utgöra ett introduktionsprogram på gymnasieskolan utan helt ska tas bort.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.2.

14 §

Den huvudman som anordnar utbildningen prövar om en sökande till yrkesintroduktion som har utformats för en grupp elever är behörig och om den sökande ska tas emot.

Paragrafen innehåller bestämmelser om beslut om behörighet och mottagande till programinriktat val och till yrkesintroduktion som utformats för en grupp elever.

Ändringen innebär att introduktionsprogrammet programinriktat val tas bort. Ändringen är en följd av att utbildningen programinriktad val inte längre ska utgöra ett introduktionsprogram på gymnasieskolan utan helt ska tas bort.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.2.

16 §

Hemkommunen ansvarar för att alla behöriga ungdomar i hemkommunen erbjuds yrkesintroduktion, individuellt alternativ och språkintröduktion.

Utöver det som följer av första stycket ansvarar hemkommunen för att elever från anpassade grundskolan erbjuds yrkesintroduktion och individuellt alternativ, om de önskar sådan utbildning. Hemkommunen behöver dock inte erbjuda sådan utbildning om det med hänsyn till elevens bästa finns synnerliga skäl att inte göra det.

Hemkommunen får erbjuda språkintröduktion enligt 12 § till elever som tillhör anpassade gymnasieskolans målgrupp.

Paragrafen reglerar hemkommunens skyldighet att erbjuda utbildning på intröduktionsprogram.

Första stycket är ändrat. Ändringen innebär att intröduktionsprogrammet programinriktat val tas bort. Ändringen är en följd av

att utbildningen programinriktad val inte längre ska utgöra ett introduktionsprogram på gymnasieskolan utan helt ska tas bort.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.2.

19 §

En kommun eller en region som anordnar yrkesintroduktion som har utformats för en grupp elever ska ta emot alla de behöriga sökande till utbildningen som hör hemma i kommunen eller samverkansområdet för utbildningen.

En elev ska vid beslut om mottagande enligt första stycket jämföras med den som är hemmahörande i kommunen eller samverkansområdet för utbildningen, om eleven vistas i kommunen eller samverkansområdet för utbildningen på grund av placering i ett sådant hem för vård eller boende som avses i 6 kap. 1 § socialtjänstlagen (2001:453) eller i ett sådant skyddat boende som avses i 6 kap. 1 a § samma lag.

Om det finns platser över på utbildningen, sedan alla sökande som ska tas emot enligt första och andra styckena har antagits, får kommunen eller regionen ta emot andra behöriga sökande till utbildningen.

Paragrafen innehåller bestämmelser om mottagande till introduktionsutbildningar som utformats för en grupp elever.

Första stycket är ändrat. Ändringen innebär att introduktionsprogrammet programinriktat val tas bort. Ändringen är en följd av att utbildningen programinriktad val inte längre ska utgöra ett introduktionsprogram på gymnasieskolan utan helt ska tas bort.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.2.

21 §

En kommun som anordnar yrkesintroduktion som har utformats för en enskild elev, individuellt alternativ eller språkintröduktion får ta emot ungdomar som uppfyller behörighetsvillkoren för respektive utbildning även om de inte kommer från kommunen.

Även en region som anordnar yrkesintroduktion som har utformats för en enskild elev eller individuellt alternativ, får ta emot behöriga ungdomar till utbildningen oberoende av vilken kommun de kommer från.

Paragrafen innehåller bestämmelser om mottagande till introduktionsutbildningar som utformats för en enskild elev.

Första och andra stycket är ändrat. Ändringarna innebär att introduktionsprogrammet programinriktat val tas bort. Ändringen är en

följd av att utbildningen programinriktad val inte längre ska utgöra ett introduktionsprogram på gymnasieskolan utan helt ska tas bort. Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.2.

26 a §

En kommun eller en region som enligt 19 § andra stycket har tagit emot en elev på yrkesintroduktion som har utformats för en grupp elever ska ersättas för sina kostnader för elevens utbildning av elevens hemkommun. Detsamma gäller den kommun eller region som enligt 21 a § har tagit emot en elev på yrkesintroduktion som har utformats för en enskild elev, individuellt alternativ eller språkin introduktion.

Om den anordnande huvudmannen och elevens hemkommun inte kommer överens om annat ska ersättningen för utbildningen motsvara anordnarens självkostnad.

Paragrafen innehåller bestämmelser om interkommunal ersättning.

Första stycket är ändrat. Ändringen innebär att introduktionsprogrammet programinriktat val tas bort. Ändringen är en följd av att utbildningen programinriktad val inte längre ska utgöra ett introduktionsprogram på gymnasieskolan utan helt ska tas bort.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.2.

28 §

En fristående gymnasieskola som anordnar ett nationellt program får anordna individuellt alternativ och språkin introduktion.

En fristående gymnasieskola som anordnar ett yrkesprogram får anordna yrkesintroduktion.

Paragrafen innehåller bestämmelser om utbildning på introduktionsprogram vid en fristående gymnasieskola.

Första stycket är ändrat. Ändringen innebär att introduktionsprogrammet programinriktat val tas bort. Ändringen är en följd av att utbildningen programinriktat val inte längre ska utgöra ett introduktionsprogram på gymnasieskolan utan helt ska tas bort.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.2.

29 §

Huvudmannen för en fristående gymnasieskola är skyldig att ta emot en elev till yrkesintroduktion, individuellt alternativ och språkintroduktion bara om huvudmannen och elevens hemkommun har kommit överens om det bidrag som kommunen ska betala till huvudmannen för utbildningen.

Paragrafen reglerar mottagande till en fristående gymnasieskola.

Ändringen innebär att *andra stycket* utgår. Ändringen är en följd av att utbildningen programinriktat val inte längre ska utgöra ett introduktionsprogram på gymnasieskolan utan helt ska tas bort.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.2.

17 a kap.

14 §

Har en elev efter en avslutad nivå i ett ämne eller ett genomfört examensarbete fått lägst betyget 4, är huvudmannen inte skyldig att erbjuda ytterligare utbildning av samma slag, om inte annat följer av föreskrifter som har meddelats med stöd av *andra stycket*.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om vad som krävs för att en elev ska få läsa ett ämne eller en viss nivå i ett ämne på nytt.

Paragrafen innehåller bestämmelser om rätt till ytterligare utbildning efter avslutad nivå i ett ämne eller genomfört examensarbete.

Ändringen i *första stycket* innebär att *betyget E* ersätts med *betyget 4*. Ändringen är en följd av den nya betygsskalan 1–10. Ändringen innebär inte någon förändring i sak.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.3.3.

15 §

Gymnasieingenjörsexamen ska utfärdas om en elev har gått igenom en fullständig vidareutbildning med *godtagbara kunskaper*.

Paragrafen innehåller bestämmelser om gymnasieingenjörsexamen.

Ändringen innebär att *godkända betyg* ersätts med *godtagbara kunskaper*. Ändringen är en följd av en ny betygsskala 1–10 och förändrad konstruktion av betygs-kriterier.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.3.3.

18 kap.

4 §

Utbildningen i anpassade gymnasieskolan ska vara öppen för ungdomar vars skolplikt har upphört och som på grund av att de har en intellektuell funktionsnedsättning inte bedöms ha förutsättningar att *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper*.

De ungdomar som tillhör målgruppen för anpassade gymnasieskolan har rätt att bli mottagna i anpassad gymnasieskola om utbildningen påbörjas före utgången av det första kalenderhalvåret det år de fyller 20 år.

Paragrafen reglerar målgruppen för anpassade gymnasieskolan.

Första stycket har ändrats genom att lydelsen *uppfylla sådana betygskriterier som gäller för gymnasieskolan och som minst ska uppfyllas* ersätts av lydelsen *tillgodogöra sig kunskaper som minst motsvarar betygskriteriet godtagbara kunskaper*. Ändringen är en följd av den nya betygsskalan och betygskriteriernas förändrade konstruktion. Betygskriterierna utgör inte längre kriterier som anger vilka kunskaper som minst ska uppfyllas. Med betygskriterier avses i stället kriterier som beskriver en viss kunskapsnivå. Elevernas kunskaper ska därmed inte längre ställas i relation till om de uppfyller olika betygskriterier.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.4.3.

23 §

Som betyg ska någon av beteckningarna 1–10 användas. Högsta betyg betecknas med 10 och lägsta betyg med 1.

Vid betygssättningen ska läraren göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper på den aktuella nivån i ämnet i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna* sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.

Regeringen kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om betygskriterier.

Paragrafen reglerar betygsskalan i anpassade gymnasieskolan.

Första stycket är ändrat. Ändringen innebär att en ny betygsskala med betygstegen 1–10 införs.

Andra stycket är ändrat. Ändringen innebär att läraren ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskrite-*

rierna sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Läraren ska därmed inte längre utgå från uppfyllande av betygskriterier vid betygssättningen. Vidare innebär ändringen att den sammantagna bedömningen ska avse samtliga betygssteg.

Ändringen innebär också att det tidigare tredje stycket utgår. Det tidigare fjärde stycket blir därmed *tredje stycket* i paragrafen. Denna ändring innebär att bestämmelsen om att den elev som inte uppfyllt betygskriterierna för betyget E inte ska betygsättas tas bort. Den nya betygsskalan 1–10 gäller i sin helhet för elever i anpassade gymnasieskolan. Bemyndigandet i det nya tredje stycket ändras genom att endast reglera föreskriftsrätt för regeringen.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.2.2 och 9.3.7.

24 §

Som betyg på gymnasiearbetet i anpassad gymnasieskola ska *betygen 1–4* användas. *Betyget 4* ska användas om en elev har nått examensmålen för gymnasiearbetet eller examensarbetet. I annat fall ska *betygen 1–3* användas.

Paragrafen reglerar betyg på gymnasiearbetet i anpassad gymnasieskola.

Ändringen innebär att betygsstegen 1–4 ska användas vid betygssättning av gymnasiearbetet. Ändringen är en följd av införandet av den nya betygsskalan 1–10, som innebär att betyg kan sättas även för låga kunskaper.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.4.5.

25 §

Om det finns särskilda skäl, får det vid betygssättningen bortses från enstaka delar av *ett ämnes syfte och centrala innehåll*. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska *tillgodogöra sig dessa*.

En intellektuell funktionsnedsättning får beaktas vid betygssättningen bara om det finns synnerliga skäl.

Trots vad som anges i första och andra styckena *får det inte bortses från sådana delar av ämnets syfte och centrala innehåll* som rör säkerhet eller som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter.

Paragrafen innehåller bestämmelser om möjligheter att vid betygs-sättningen göra undantag från enstaka delar av betygs-kriterierna.

Motsvarande ändring som görs i *första och tredje stycket* har gjorts i 15 kap. 26 § och har kommenterats under den paragrafen.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.3.1 och 9.3.5.

19 kap.

25 §

Har en elev efter en avslutad nivå i ett ämne eller ett genomfört gymnasie-arbete i anpassad gymnasieskola fått lägst betyget 4, är huvudmannen inte skyldig att erbjuda ytterligare utbildning av samma slag, om inte annat följer av föreskrifter som har meddelats med stöd av andra stycket.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får med-dela föreskrifter om vad som krävs för att en elev ska få

1. börja läsa ett ämne eller en viss nivå i ett ämne, och
2. läsa ett ämne eller en viss nivå i ett ämne på nytt.

Paragrafen reglerar rätt till ytterligare utbildning efter avslutad nivå i ett ämne eller efter ett genomfört gymnasiearbete i anpassad gym-nasieskola.

Första stycket har ändrats. Ändringen innebär att *betyget E* byts ut mot *betyget 4*. Ändringen är en följd av en ny betygsskala 1–10.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.4.4.

20 kap.

35 a §

I utbildning på gymnasial nivå och anpassad utbildning på gymnasial nivå ska betyg sättas i ämnen. Betyg ska sättas när ett ämne är avslutat. Om ett ämne består av flera nivåer ska betyg sättas efter varje avslutad nivå i ämnet.

När ett *betyg 1–10* sätts på en högre nivå i ett ämne med flera nivåer ska betyget anses omfatta lägre nivåer i ämnet och ersätta betyg som har satts på sådana nivåer. Detta gäller även om betygen på de lägre nivåerna har satts inom gymnasieskolan eller anpassade gymnasieskolan.

Betyg ska också sättas efter genomfört komvuxarbete.

Paragrafen innehåller bestämmelser om betygssättning i kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå.

Andra stycket är ändrat. Ändringen innebär att *godkända betyg* ersätts av *betyg 1–10*. När ett betyg 1–10 sätts på en högre nivå i ett ämne ska detta betyg omfatta även lägre nivåer i samma ämne och därmed ersätta betyg som satts på dessa lägre nivåer. Ändringen är en följd av att det i betygsskalan 1–10 inte finns ett betyg som är att jämföra med ett godkänt betyg.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.4.4.

36 §

Som betyg på utbildning på grundläggande nivå och i svenska för invandrare ska någon av beteckningarna Godkänt eller Icke godkänt användas.

Som betyg på anpassad utbildning på grundläggande nivå ska beteckningen Godkänt användas. För den elev som inte uppnår betyget Godkänt ska ett intyg om att eleven har deltagit i kursen utfärdas.

Betyg på utbildning på gymnasial nivå och anpassad utbildning på gymnasial nivå ska betecknas med ett heltal på en skala 1–10. Högsta betyg betecknas med 10 och lägsta betyg med 1.

Paragrafen reglerar betygsskalan i kommunal vuxenutbildning.

Tredje stycket är ändrat. *Fjärde stycket* utgår och bestämmelsen om betyg i anpassad utbildning på gymnasial nivå flyttas till tredje stycket. Ändringen i tredje stycket innebär att betyg inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och i anpassad utbildning på gymnasial nivå ska sättas på en skala 1–10.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.2.

37 §

Vid betygssättning på en kurs ska läraren göra en bedömning av elevens kunskaper i förhållande till de betygskriterier som gäller för kursen. För att eleven ska få betyget Godkänt ska samtliga kriterier för detta betyg vara uppfyllda.

Vid betygssättning i ett ämne ska läraren göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper på den aktuella nivån i ämnet i förhållande till *ämnets syfte och centrala innehåll och med stöd av betygskriterierna* sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. *Vid en bedömning av elevens kunskaper i förhållande till sådana delar av ämnets syfte och centrala innehåll som rör säkerhet eller som hänvisar till lagar, förordningar eller myndig-*

heters föreskrifter ska elevens kunskaper, trots det som anges i första stycket, som minst motsvara betygskriteriet godtagbara kunskaper för att eleven ska kunna ges betyget 4.

Regeringen kan med stöd av 8 kap. 7 § regeringsformen meddela föreskrifter om betygskriterier.

Paragrafen reglerar betygssättning i kommunal vuxenutbildning.

Andra stycket är ändrat och tredje stycket utgår. Fjärde stycket blir ett nytt tredje stycke. Motsvarande ändring har gjorts i 15 kap. 24 § andra och tredje stycket och har kommenterats under den paragrafen.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.3.1 och 9.3.7.

38 §

Om det finns särskilda skäl, får det vid betygssättningen bortses enstaka delar av *ett ämnes syfte och centrala innehåll*. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna *tillgodogöra sig dessa*.

Vid betygssättning inom anpassad utbildning på grundläggande och gymnasial nivå får en intellektuell funktionsnedsättning beaktas bara om det finns synnerliga skäl.

Trots vad som anges i första och andra styckena ska *det inte bortses från sådana delar av ämnets syfte och centrala innehåll* som rör säkerhet eller som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter.

Paragrafen innehåller bestämmelser om möjligheter att vid betygssättningen göra undantag från enstaka delar av betygskriterierna.

Första och andra stycket är ändrat. Motsvarande ändring har gjorts i 15 kap. 26 § och har kommenterats under den paragrafen.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 9.3.5.

40 a §

Den som är bosatt i landet och vill ha betyg från utbildning på gymnasial nivå eller anpassad utbildning på gymnasial nivå ska ha möjlighet att genomgå provning i alla ämnen som det sätts betyg i och på samtliga nivåer i dessa ämnen. Detta gäller även den som tidigare har fått betyg i ämnet och även om betyget omfattar den nivå i ämnet som provningen gäller. Den som fortfarande är elev i gymnasieskolan eller i anpassade gymnasieskolan får dock inte genomgå provning på en viss nivå i ett ämne om eleven tidigare har fått minst betyget 4 på den nivån.

Prövning i ett ämne får göras bara hos en huvudman som anordnar utbildning i ämnet på den nivå som prövningen gäller.

Med prövning i ett ämne avses en bedömning av kunskaper på den nivå i ämnet som prövningen gäller som resulterar i ett betyg som sätts i enlighet med bestämmelserna om betyg och betygssättning i 35–37 och 38 §§.

Paragrafen innehåller bestämmelser om prövning för betyg i kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå eller anpassad utbildning på gymnasial nivå.

Första stycket ändras genom att *betyget E* byts ut mot *betyget 4*.

Ändringen är en konsekvens av den nya betygsskalan 1–10.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 14.2.3.

40 b §

Den som är bosatt i landet och vill ha betyg från utbildning på gymnasial nivå eller anpassad utbildning på gymnasial nivå ska ha möjlighet att genomgå prövning i komvuxarbete. Detta gäller även den som tidigare har fått betyg på komvuxarbetet, ett gymnasiearbete eller ett gymnasiearbete i anpassad gymnasieskola. Den som fortfarande är elev i gymnasieskolan eller i anpassade gymnasieskolan får dock inte genomgå prövning i ett komvuxarbete om eleven tidigare har fått betyget 4 på ett gymnasiearbete eller ett gymnasiearbete i anpassad gymnasieskola.

Prövning i komvuxarbete får göras bara hos en huvudman som anordnar utbildning inom det kunskapsområde som komvuxarbetet avser.

Paragrafen innehåller bestämmelser om prövning i komvuxarbete i kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå eller anpassad utbildning på gymnasial nivå.

Första stycket ändras genom att *betyget E* byts ut mot *betyget 4*.

Ändringen är en konsekvens av den nya betygsskalan 1–10.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 14.2.3.

22 kap.

13 §

För behörighet till en utbildning i gymnasieskolan eller anpassade gymnasieskolan där distansundervisning används med stöd av 8 § ska den sökande när det gäller

1. gymnasieskolan, uppfylla de behörighetskrav som gäller för en sådan utbildning enligt 16 kap. 29–33 §§, 17 kap. 8–9, 11–12 §§, 17 a kap. 4 § eller

16 § första stycket eller föreskrifter som har meddelats med stöd av 16 kap. 34 § eller 17 a kap. 16 § andra stycket, eller
2. anpassade gymnasieskolan, tillhöra målgruppen för skolformen enligt 18 kap. 4 §.

Paragrafen innehåller bestämmelser om behörighet till utbildning där distansundervisning används.

I *första stycket första punkten* görs ändringar i hänvisningen till paragrafer i 17 kapitlet. Ändringen innebär ingen ändring i sak.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.2.

14 §

Huvudmannen för en sådan utbildning som avses i 13 § prövar om en sökande är behörig och ska tas emot. Huvudmannen är vid denna prövning bunden av hemkommunens beslut enligt 18 kap. 5 § att en sökande tillhör anpassade gymnasieskolans målgrupp.

Behöriga sökande från hela landet ska tas emot till utbildningen (riksrekrytering). Huvudmannen är dock bara skyldig att ta emot en sökande till en utbildning som avser yrkesintroduktion, individuellt alternativ eller språkin introduktion i gymnasieskolan eller till en utbildning som avser ett individuellt program i anpassade gymnasieskolan om huvudmannen och den sökandes hemkommun har kommit överens om ersättningen.

Paragrafen innehåller bestämmelser om behörighet till utbildning i gymnasieskolan eller anpassade gymnasieskolan där distansundervisning används för hela utbildningen.

Andra stycket har ändrats. Ändringen innebär att introduktionsprogrammet programinriktat val tas bort. Ändringen är en följd av att utbildningen programinriktad val inte längre ska utgöra ett introduktionsprogram på gymnasieskolan utan helt ska tas bort.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.2.

17 §

En offentlig huvudman som har antagit en elev till ett program i gymnasieskolan eller anpassade gymnasieskolan där distansundervisning används med stöd av 8 § ska ersättas för sina kostnader för elevens utbildning av elevens hemkommun (interkommunal ersättning).

Om det är fråga om ett nationellt program i gymnasieskolan eller anpassade gymnasieskolan ska hemkommunen betala det belopp som har beslutats i varje särskilt fall av Statens skolverk.

Om det är fråga om en annan utbildning än som anges i andra stycket ska den interkommunala ersättningen motsvara anordnarens självkostnad, om inte den anordnande huvudmannen och elevens hemkommun kommer överens om annat.

Denna paragraf gäller inte om statsbidrag lämnas för en elevs utbildning på grund av att eleven är utlandssvensk.

Paragrafen reglerar interkommunal ersättning för elever som antagits till program där distansundervisning används.

Andra stycket har ändrats. Ändringen innebär att introduktionsprogrammet programinriktat tas bort. Ändringen är en följd av att utbildningen programinriktad inte längre ska utgöra ett introduktionsprogram på gymnasieskolan utan helt ska tas bort.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.2.

18 §

Hemkommunen ska lämna bidrag till en enskild huvudman som har antagit en elev till ett program i gymnasieskolan eller anpassade gymnasieskolan där distansundervisning används med stöd av 8 §.

Om det är fråga om ett nationellt program i gymnasieskolan eller anpassade gymnasieskolan består bidraget av ett grundbelopp enligt 19 § som har beslutats i varje särskilt fall av Statens skolverk och i vissa fall ett tilläggsbelopp enligt 20 §.

Om det är fråga om en annan utbildning än som anges i andra stycket ska bidraget motsvara den enskilde huvudmannens självkostnad, om inte huvudmannen och elevens hemkommun kommer överens om annat.

Denna paragraf gäller inte om statsbidrag lämnas för en elevs utbildning på grund av att eleven är utlandssvensk.

Paragrafen reglerar bidrag till enskilda huvudmän för elever som antagits till program där distansundervisning används.

Andra stycket har ändrats. Ändringen innebär att introduktionsprogrammet programinriktat tas bort. Ändringen är en följd av att utbildningen programinriktad inte längre ska utgöra ett introduktionsprogram på gymnasieskolan utan helt ska tas bort.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 15.2.

29 kap.

19 b §

En huvudman för grundskola, specialskola, gymnasieskola och kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå ska till Statens skolverk lämna sådana uppgifter om betyg som behövs för upprätthållande av stabilitet i prov- och betygssystemet och för att kalibrera betygsvärden inför beräkning av meritvärden.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om vilka uppgifter och när de ska lämnas.

Paragrafen är ny.

I första stycket regleras huvudmannens skyldighet att lämna uppgifter om betyg till myndigheten som behövs för upprätthållande av stabilitet i prov- och betygssystemet och för att kalibrera betygsvärden och beräkna meritvärden.

I andra stycket finns ett bemyndigande för regeringen eller den myndighet regeringen förskriver att meddela närmare föreskrifter om vilka uppgifter och när de ska lämnas.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 11.3 och 13.4.

28 §

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

Paragrafen innehåller bemyndigande till regeringen eller den myndighet regeringen bestämmer att meddela föreskrifter om nationella prov.

Ändringen innebär att bemyndigandet även omfattar föreskrifter om skyldighet att delta i nationella slutprov.

Bestämmelsen behandlas i avsnitt 17.1.1.

Ikraftträdande och övergångsbestämmelser

1. Denna lag träder i kraft den 1 januari 2027.

2. Lagen tillämpas för första gången i fråga om utbildning som påbörjas höstterminen 2027 när det gäller gymnasieskolan och anpassad gymnasieskola, i fråga om utbildning som påbörjas höstterminen 2028 i årskurs 1–8 när det gäller grundskolan, anpassade grundskolan och sameskolan samt i

årskurs 1–9 i specialskolan och i fråga om kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå på utbildning som påbörjas efter utgången av juni 2030.

3. Bestämmelserna i 16 kap. 30 och 34 §§ ska dock tillämpas för första gången för utbildning som påbörjas höstterminen 2030.

4. Äldre bestämmelser gäller fortfarande för årskurs 9 i grundskolan och anpassade gymnasieskolan och för årskurs 10 i specialskolan för läsåret 2028/29, för utbildning som har påbörjats före den 1 juli 2027 när det gäller gymnasieskolan och för utbildning som har påbörjats före den 1 juli 2030 när det gäller kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå.

5. De upphävda bestämmelserna i 16 kap. 31 och 32 §§ ska fortsatt gälla för utbildning som påbörjas för den 1 juli 2030.

Övervägandena finns i avsnitt 20.1.1 och 20.2.1.

22.2 Övriga förordningsändringar

Utöver de författningsförslag utredningen lämnat förslag på bedöms att följdändringar med anledning av utredningens förslag behöver göras i följande förordningar.

1. Förordning (1993:221) för Sveriges lantbruksuniversitet
2. Förordning (2007:1164) för Försvarshögskolan
3. Förordning (2009:1251) om betygsrätt för viss utbildning inom fordonsindustrin
4. Förordning (2011:7) om dansarutbildning
5. Förordning (2014:854) om vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år och statsbidrag för sådan utbildning
6. Förordning (2015:195) om ett nationellt informationssystem för skolväsendet

Referenser

- Adams, R., Elgot, J., Stewart, H. & Proctor, K. (2020). Ofqual ignored exams warning a month ago amid ministers' pressure. *The Guardian*, 2020-08-19.
- Andersson, H. (1991). *Relativa betyg – Några empiriska studier och en teoretisk genomgång i ett historiskt perspektiv*. Avhandling. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Andersson, P. & Muhrman, K. (2022). Marketisation of adult education in Sweden. *Journal of Adult and Continuing Education*, 28(2), 674–691.
- Arbetsmiljöverket (2017). *Arbetsmiljön i skolan*. Rapport ADI 565. Stockholm.
- Arensmeier, C. (2019). *Grundskolebetyg under tre betygssystem: Fördelning på betygssteg och genomsnittliga ämnesbetyg 1990–2017*. Avhandling. Örebro universitet.
- Arnold, I. (2017). Resitting or compensating a failed examination: does it affect subsequent results? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(7), 1103–1117.
- Bach, F. (2023). Beläggsmodellen i svenska nationella prov: Exemplet religionskunskap årskurs 9. *Educare*, nr 1, 33–81.
- Banks, J. & Smyth, E. (2015). 'Your whole life depends on it': Academic stress and high-stakes testing in Ireland. *Journal of Youth Studies*, 18(5), 598–616.
- Barnombudsmannen. (2021). *Barnombudsmannens slutredovisning av regeringsuppdrag: Rapport – Covid-19-pandemins konsekvenser för barn*. barnombudsmannens-rapport---covid-19-pandemins-konsekvenser-for-barn-slutredovisning-av-regeringsuppdrag_.pdf [2024-05-20].

- Battistin, E. & Neri, L. (2024). School performance, score inflation, and neighborhood development. *Journal of Labor Economics*, 42(3), 753–792.
- Beau, A. (2022). Taux de réussite, filières, mentions ... Les résultats du bac 2022 en trois infographies. *L'Express*, https://www.lexpress.fr/societe/education/taux-de-reussite-filieres-mentions-les-resultats-du-bac-2022-en-trois-infographies_2176797.html [2024-07-08].
- Beck, Z. A. & Heffernan, C. R. (2008). The composition effect: Conjunctive or compensatory? An analysis of multi-skill math questions in ITS. Proceedings of 1st International Conference on Educational Data Mining, Montreal, Québec, Canada, June 20–21, 2008.
- Bejar, I. I. (2008). Standard setting: What is it? Why is it important. *R&D Connections*, nr 7, 1–6.
- Benton, T. (2016). Comparable outcomes: Scourge or scapegoat? *Cambridge Assessment*, 12 September.
- Benton, T. (2021). On using generosity to combat unreliability. *Research Matters: A Cambridge Assessment Publication*, 31, 22–41.
- Bergling, M. (2021). Var fjärde lärare pressas av föräldrar om betyg. *Skolvärlden*, 2021-12-05. <https://skolvärlden.se/artiklar/var-fjarde-larare-pressas-av-foraldrar-om-betyg> [2024-04-10].
- Bergling, M. (2023). Ny undersökning: Varannan lärare vill avskaffa betyget F. *Vi Lärare*, 2023-05-29. <https://www.vilarare.se/nyheter/betyg/stor-undersokning-varannan-larare-vill-avskaffa-betyget-f/> [2024-04-10].
- Bertilsson, F., Stenlund, T., Wiklund-Hörnqvist, C. & Jonsson, B. (2020). Retrieval practice: Beneficial for all students or moderated by individual differences? *Psychology Learning and Teaching*, 20, 147572572097349.
- Beyens, I., Pouwels, J. L., van Driel, I. I., Keijsers, L. & Valkenburg, P. M. (2020). The effect of social media on well-being differs from adolescent to adolescent. *Scientific Reports*, 10(1), 10763.
- Bjuvs kommun (2024). *Prövning av betyg*. <https://www.bjuv.se/barn-och-utbildning/vuxenutbildning/provning.html> [2024-01-26].

- Björkegren, E., Svaleryd, H. & Vlachos, J. (2024). Remote instruction and student mental health: Swedish evidence from the pandemic. *American Economic Journal: Economic Policy*, 16(4), 491–517.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. (2003). Formative and summative assessment: Can they serve learning together. Proceedings from the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Bloxham, S., Hughes, C. & Adie, L. (2016). What's the point of moderation? A discussion of the purposes achieved through contemporary moderation practices. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(4), 638–653.
- Bortes, C. & Giota, J. (2024). Beyond academics: Links from teaching practices in Swedish schools to students' achievements and mental health complaints. *Learning and Instruction* 90, 101937.
- Boussard, J. (2021). School is cool för IB-elever. *AllaStudier.se*, 2021-10-21. <https://allastudier.se/tips-o-fakta/school-is-cool-f%C3%B6r-ib-elever-16045> [2024-05-16].
- Brandon, P. R. (2004). Conclusions about frequently studied modified Angoff standard-setting topics. *Applied Measurement in Education*, 17(1), 59–88.
- Burgess, S. & Thomson, D. (2019). *Making the grade. The impact of GCSE reforms on the attainment gap between disadvantaged pupils and their peers*. The Sutton Trust.
- Bäckström, P. (2024). *Exploring mechanisms of peer effects in education: Frame factor analyses of classroom instruction*. Avhandling. Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping.
- Carless, D. (2010). Classroom assessment in policy context (Hong Kong). I: *International encyclopedia of education*. Amsterdam: Elsevier Science.
- Case, N., Keys, E. & Holmes, S. (2022). *Teacher assessed grades in summer 2021: Surveys. Analysis of teaching staff and student surveys*. Ofqual/22/6933/1. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1089191/22-6933-1_Teacher_Assessed_Grades_in_summer_2021_-_Surveys.pdf.

- Cashman, M., Strandh, M. & Högberg, B. (2023). Does fear-of-failure mediate the relationship between educational expectations and stress-related complaints among Swedish adolescents? A structural equation modelling approach. *European Journal of Public Health*, 34(1), 102–106.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2024). *Egzamin ósmoklasisty*. <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/> [2024-12-23].
- Chamberlain, S., Daly, A. L. & Spalding, V. (2011). The fear factor: Students' experiences of test anxiety when taking A-level examinations. *Pastoral Care in Education*, 29(3), 193–205.
- Cheng, L., DeLuca, C., Braund, H., Yan, W. & Rasooli, A. (2020). Teachers' grading decisions and practices across cultures: Exploring the value, consistency, and construction of grades across Canadian and Chinese secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100928.
- Cimbricz, S. (2002). State-mandated testing and teachers' beliefs and practice. *Education Policy Analysis Archives*, 10(2).
- Cizek, G. J. & Bunch, M. B. (2007). *Standard setting*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cizek, G. J. & Burg, S. S. (2006). *Addressing test anxiety in a high-stakes environment: Strategies for classrooms and schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cliffordson, C. (2004). Betygsinflation i de målrelaterade gymnasiebetygen. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9(1), 1–14.
- Cliffordson, C. (2008). Differential prediction of study success across academic programs in the Swedish context: The validity of grades and tests as selection instruments for higher education. *Educational Assessment*, 13(1), 56–75.
- Collberg, P., Lindh, C. & Lundberg, A. (2024). *Rektorers syn på nytexaminerade lärare*. Fakulteten för Lärande och samhälle, Malmö universitet.
- Connelly, R. (2013). *Interpreting test scores*. Millennium Cohort Study Data Note, 2013/1. Institute of Education, University of London.

- Cosma A., Molcho, M. & Pickett, W. A. (2024). Focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, Central Asia and Canada. I: *Health behaviour in school-aged children: International Report from the 2021/2022 survey. Volume 2*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Cowie, B. & Harrison, C. (2016). Classroom processes that support effective assessment. I: G. T. L. Brown & L. R. Harris (red.), *Handbook of human and social conditions in assessment*. New York, NY: Routledge.
- Creese, B., Gonzalez, A. & Isaacs, T. (2016). Comparing international curriculum systems: The international instructional systems study. *Curriculum Journal*, 27(1), 5–23.
- Dahlgren, L. O., Fejes, A., Abrandt-Dahlgren, M. & Trowald, N. (2009). Grading systems, features of assessment and students' approaches to learning. *Teaching in Higher Education*, 14(2), 185–194.
- Davis-Becker, S. & Muckle, T. J. (2017). Test design: Laying out the roadmap. I: S. Davis-Becker & C. W. Buckendahl (red.), *Testing in the professions: Credentialing policies and practice*. New York, NY: Routledge.
- Davis, M. H. & Karunathilake, I. (2005). The place of the oral examination in today's assessment systems. *Medical Teacher*, 27(4), 294–297.
- Dehaas, J. (2011). Why Alberta's education system is better. *Maclean's*, 2011-11-28.
<https://macleans.ca/education/uniandcollege/why-albertas-education-system-is-better/> [2024-08-07].
- Denscombe, M. (2000). Social conditions for stress: Young people's experience of doing GCSEs. *British Educational Research Journal*, 26(3), 359–374.
- Diamond, R. & Persson, P. (2016). The long-term consequences of teacher discretion in grading of high-stakes tests. Working paper nr 22207. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Dir. 1990:62. *Tillkallande av en beredning för att ge förslag till ett nytt betygssystem i grundskolan, gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen*.

- Dir. 2023:173. *En tydligare kunskapsinriktning i läroplanerna.*
- Dolton, P., Marcenaro, R., De Vries, R. & She, P. W. (2018). *Global Teacher Status Index 2018.* Varkey Foundation.
- Ds 1990:60. *Betygens effekter på undervisningen. Expertgruppsutlåtande om betygssystemet.* Utbildningsdepartementet.
- Ds 2008:13. *En ny betygsskala.* Stockholm: Betygsberedningen (U 2007: A).
- Educación 2020 (2013). Qué es y cómo funciona el ranking de notas. 2013-10-22. <https://www.educacion2020.cl/noticias/que-es-y-como-funciona-el-ranking-de-notas/> [2024-12-05].
- Elgot, J. & Adams, R. (2020). Ofqual exam results algorithm was unlawful, says Labour. *The Guardian*, 2020-08-19. [2024-12-05].
- English, T. & Keeley, J. W. (2014). Internal consistency approach to test construction. I: *Encyclopedia of clinical psychology.* New York, NY: Wiley.
- Erikson, C. (2019). Mental health trends and the role of the school. I: L. Kolouh-Söderlund (red.), *Adolescent health in the Nordic Region: Health promotion in school settings.* Nordic Welfare Centre.
- Europeiska kommissionen (2021). *Utbildningsöversikten 2021.* Utbildningsöversikten 2021 (europa.eu) [2024-11-22].
- Expressen 2005-05-20. Han försökte muta sin lärare med 2000 kronor. <https://www.expressen.se/nyheter/han-fosokte-muta-sin-larare-med-2-000-kronor/> [2024-04-10].
- Feng, X., Ioan, N. & Li, Y. (2021). Comparison of the effect of online teaching during COVID-19 and pre-pandemic traditional teaching in compulsory education. *Journal of Educational Research*, 114(4), 307–316.
- Florin Sädbom, 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.* Avhandling. Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping.

- Folkhälsomyndigheten (2016). *Skolprestationer, skolstress och psykisk ohälsa bland tonåringar*.
<https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/8169d0d0a5a846d29cf4b6a7cfd1dffb/skolprestationer-skolstress-psykisk-ohalsa-tonaringar-16003-webb.pdf> [2024-05-10].
- Folkhälsomyndigheten (2023). *Skolbarns hälsovanor i Sverige 2021/22. Nationella resultat*.
- Folkhälsomyndigheten (2024). *Digitala medier och barns och ungas hälsa. En kunskapssammanställning*.
- Forskrift om grundskoleoppläringa och den vidaregåande oppläringa (oppläringforskriften). § 9–42 *Annullering av examen på grund av juks eller försök på juks*.
- Foulkes, L. & Stringaris, A. (2023). Do no harm: Can school mental health interventions cause iatrogenic harm? *BJPsych Bulletin*, 47(5), 267–269.
- Foulkes, L. & Andrews, J. L. (2023). Are mental health awareness efforts contributing to the rise in reported mental health problems? A call to test the prevalence inflation hypothesis. *New Ideas in Psychology*, 69(1), 1–6.
- France Education International (u.å.). *Sanctions en cas de fraude*.
<https://www.france-education-international.fr/article/sanctions-pour-fraude> [2024-12-23].
- French, J. (2017). Are teachers inflating grades? Critics say yes, school boards say no. *Edmonton Journal*, 2017-02-27.
<https://edmontonjournal.com/news/local-news/are-teachers-inflating-grades-critics-say-yes-school-boards-say-no> [2024-08-17].
- French, J. (2024). Alberta school boards want province to review diploma exam program. *CBC News*, 2024-01-02.
<https://www.cbc.ca/news/canada/edmonton/alberta-school-boards-want-province-to-review-diploma-exam-program-1.7070624> [2024-08-07].
- Freundl, V., Lergetporer, P. & Zierow, L. (2021). Germany's education policy during the COVID-19 crisis. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 31, 109–116.

- Gardner, D. E. & Giordano, A. N. (2023). The challenges and value of undergraduate oral exams in the physical chemistry classroom: A useful tool in the assessment toolbox. *Journal of Chemical Education*, 100(5), 1705–1709.
- Geiser, S. & Santelices, M. V. (2007). Validity of high-school grades in predicting student success beyond the freshman year: High-school record vs. standardized tests as indicators of four-year college outcomes. Center for Studies in Higher Education, UC Berkeley.
- Giota, J. & Gustafsson, J. (2020). Perceived academic demands, peer and teacher relationships, stress, anxiety and mental health: Changes from grade 6 to 9 as a function of gender and cognitive ability. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 1–16.
- Goos, M., Pipa, J. & Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis, *Educational Research Review*, 34(November), 100401.
- Gove, M. (2010). *The democratic intellect: What do we need to succeed in the 21st century?* Sir John Cass's Foundation Lecture 2009. Sir John Cass's Foundation.
- Government of Alberta (2024a). *Alberta's school system*. <https://www.alberta.ca/albertas-school-system> [2024-07-17].
- Government of the Netherlands (u.å.). Secondary school leaving examination. <https://www.government.nl/topics/secondary-education/examination-in-secondary-education/secondary-school-leaving-examination> [2024-12-23].
- Gustafsson, J.-E., Allodi, M., Westling, A., Åkerman, B., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., Granlund, M., Gustafsson, P., Ljungdahl, S., Ogden, T. & Persson, R. S. (2010). *School, earnings and mental health: A systematic review*. Stockholm: The Health Committee, Kungl. Vetenskapsakademien.
- Gustafsson, J.-E., Cliffordson, C. & Erickson, G. (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – problem och möjligheter*. SNS Utbildningskommission.
- Gustafsson, J.-E. & Erickson, G. (2018). Nationella prov i Sverige – tradition, utmaning, förändring. *Acta Didactica Norge*, 12(4), artikel 2.

- Göteborgs stad (u.å.). *Hitta kurser*. Provningsenheten Göteborg.
<https://provningssenheten.alvis.se/hittakurser/katalog> [2024-01-26].
- Haladyna, T. & Hess, R. (1999). An evaluation of conjunctive and compensatory standard-setting strategies for test decisions. *Educational Assessment*, 6(2), 129–153.
- Hallsten, L., Josephson, M. & Torgén, M. (2005). Performance-based self-esteem: A driving force in burnout processes and its assessment. *Arbete och hälsa, vetenskaplig skriftserie*, nr 2005:4. Arbetslivsinstitutet.
- Hallonsten, A. K. (2021). Fem lärare vittnar: Så pressas vi att ge elever glädjebetyg. *Ämnesläraren/Vi Lärare*, 2021-12-07.
<https://www.vilarare.se/amneslararen-svenska-sprak/betyg/sa-pressas-vi-att-ge-elever-gladjebetyg/> [2024-04-10].
- Haridus- ja Noorteamet [Education and Youth Board] (2021). *Final examinations for basic school*. Republic of Estonia.
<https://harno.ee/en/final-examinations-basic-school> [2024-12-23].
- Hattie, J. (2014). *Synligt lärande – en syntes av mer än 800 meta-analyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hazen, H. (2020). Use of oral examinations to assess student learning in the social sciences. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(4), 592–607.
- Heiman, T. & Precel, K. (2003). Students with learning disabilities in higher education: Academic strategies profile. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 248–258.
- Helle, S. (2023). *Psykisk hälsa på schemat – en kunskapsöversikt om skolundervisning i psykisk hälsa*. Rapport framtagen för kampanjen Psykisk hälsa på schemat i samarbete med Tim Bergling Foundation. Stockholm.
- Higher Education Standards Panel (2016). *Improving the transparency of higher education admissions*. Final report. Ministry for Education and Training, Canberra, Australien.
- Hirsch, E. D. (2016). *Why knowledge matters: Rescuing our children from failed educational theories*. Cambridge, MA, Harvard Education Press.

- Hughes, S. (2023). Explain yourself! Expanding validity evidence for automated scoring through explainability. Presentation på 2023 års AEA – Europe Annual Conference, Valetta, Malta, 3 november.
- Hultén, M. (2019). *Striden om den goda skolan. Hur kunskapsfrågan enat, splittrat och förändrat svensk skola och skoldebatt*. Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Linköpings universitet.
- Hurren, B. L., Rutledge, M. & Garvin, A. B. (2006). Team testing for individual success. *Phi Delta Kappa*, 87(6), 443–447.
- Högberg, B., Lindgren, J., Johansson, K., Strandh, M. & Petersen, S. (2021). Consequences of school grading systems on adolescent health: Evidence from a Swedish school reform. *Journal of Education Policy*, 36(1), 84–106.
- Högberg, B. & Horn, D. (2022). National high-stakes testing, gender, and school stress in Europe: A difference-in-differences analysis. *European Sociological Review*, 38(6), 975–987.
- Högberg, B. (2023a). Is there a trade-off between achievement and wellbeing in education systems? New cross-country evidence. *Child Indicators Research*, 16(5), 2165–2186.
- Högberg, B. (2023b). Academic performance, performance culture, and mental health: An exploration of non-linear relationships using Swedish PISA data. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(5), 919–993.
- Högskoleverket (1996). *Förslag till meritvärdering vid urval på betyg*. Stockholm.
- Ibrahim, M. & Howell, T. (2015). Teachers, school boards applaud move to decrease weight of Grade 12 exams. *Calgary Herald*, 2015-03-17. <https://calgaryherald.com/news/local-news/teachers-school-boards-applaud-move-to-decrease-weight-of-grade-12-exams> [2024-08-17].
- Impara, J. C. & Plake, B. S. (1998). Teachers' ability to estimate item difficulty: A test of the assumptions in the Angoff standard setting method. *Journal of Educational Measurement*, 35(1), 69–81.

- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Kelly, C. & Arnarsson, A. M. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being: Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Internetstiftelsen (2020). Så har internetvanorna förändrats de senaste 20 åren. <https://internetstiftelsen.se/nyheter/sa-har-internetvanorna-forandrats-de-senaste-20-aren/> [2024-05-22].
- Ivie, E. J., Pettitt, A., Moses, L. J. & Allen, N. B. (2020). A meta-analysis of the association between adolescent social media use and depressive symptoms. *Journal of Affective Disorders*, 275, 165–174.
- Jahnke, A. & Hirsh, Å. (2020). *Varför förbättras inte elevresultaten trots alla insatser? En fördjupad nulägesanalys av en gymnasieskola*. Ifous rapportserie 2020:1. Stockholm.
- Jellis, C., Williamson, J. & Suto, I. (2021). How well do we understand wellbeing? Teachers' experiences in an extraordinary educational era. *Research Matters*, 32. Cambridge University Press & Assessment. EJ1317616.pdf (ed.gov).
- Johanson, M. (2023). Ministern: Fuskbetyg ett stort problem. *Göteborgs-Posten*, 2023-05-11.
- Johnson, M. & Coleman, T. (2021). *Teachers in the Pandemic: Practices, equity, and wellbeing*. Cambridge University Press & Assessment Research Report. Teachers in the Pandemic: Practices, Equity, and Wellbeing. (cambridgeassessment.org.uk).
- Joint Council for Qualifications (2024). *Suspected Malpractice. Policies and Procedures. 1 September 2024 to 31 August 2025*.
- Jones, I. & Inglis, M. (2015). The problem of assessing problem solving: Can comparative judgement help? *Educational Studies in Mathematics*, 89(3), 337–355.
- Jurich, D. P. (2020). A history of test speededness: Tracing the evolution of theory and practice. I: M. J. Margolis & R. A. Feinberg (red.), *Integrating timing considerations to improve testing practices* (s. 1–18). New York, NY: Routledge.

- Jämställdhetsmyndigheten (2023). *Utbildningsreformer och köns-
mönster*. Underlagsrapport 2023:11. Framtagen av Marianne
Dovemark. Utbildningsreformer och könsmönster-
underlagsrapport-2023-11 (jamstalldhetsmyndigheten.se).
- Kahneman, D., Sibony, O. & Sunstein, C. R. (2021). *Brus: Det
osynliga felet som stör våra bedömningar – och vad du kan göra
åt det*. Stockholm: Volante.
- Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test
scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1–73.
- Keles, B., McCrae, N. & Grealish, A. (2020). A systematic review:
The influence of social media on depression, anxiety and psycho-
logical distress in adolescents. *International Journal of
Adolescence and Youth*, 25(1), 79–93.
- Kirby, P. (2016). *Shadow schooling. Private tuition and social
mobility in the UK*. Improving social mobility through
education. The Sutton Trust.
- Klapp, T., Klapp, A. & Gustafsson, J.-E. (2023). Relations between
students' well-being and academic achievement: Evidence from
Swedish compulsory school. *European Journal of Psychology of
Education*, 39, 275–296.
- Knekta, E. (2017). *Motivational aspects of test-taking: measuring test-
taking motivation in Swedish national test contexts*. Avhandling.
Umeå universitet.
- Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg,
nationella prov och social reproduktion*. Avhandling. Lärar-
utbildningen, Malmö högskola.
- Kubiszyn, T. & Borich, G. D. (2024). *Educational testing and
measurement*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy:
An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218.
- Laurin-Barantke, L., Hoyer, J., Fehm, L. & Knappe, S. (2016). Oral
but not written test anxiety is related to social anxiety. *World
Journal of Psychiatry*, 6(3), 351–357.
- LeClair, R. J., Binks, A. P., Gambala, C. T., m.fl. (2023). The
impact of changing step 1 to Pass/Fail reporting on anxiety,
learning approaches, and curiosity. *Medical Science Educator*,
33(5), 1197–1204.

- Lee, V. H., Hew, J. J., Leong, L. Y., Tan, G. W. H. & Ooi, K. B. (2022). The dark side of compulsory e-education: Are students really happy and learning during the COVID-19 pandemic? *International Journal of Human-Computer Interaction*, 38(12), 1168–1181.
- Lennartsson, L. (2024). Visselblåsarens kamp mot glädjebetyg. *Kvartal*, 2024-03-15. <https://kvartal.se/artiklar/visselblasarens-kamp-mot-gladjebetyg/> [2024-07-17].
- Letmark, P. (2022). Lärfacket: Konkurrens mellan skolor driver betygsinflation. *Dagens Nyheter*, 2022-10-06.
- Lipnevich, A. A., McCallen, L. N., Miles, K. P. & Smith, J. K. (2014). Mind the gap! Students' use of exemplars and detailed rubrics as formative assessment. *Instructional Science*, 42(4), 539–559.
- Lipnevich, A. A. (2023). The power of instructional feedback. Keynote speech på 2023 AEA – Europe Annual Conference, Valetta, Malta.
- Lundahl, C., Hultén, M. & Tveit, S. (2017). The power of teacher-assigned grades in outcome-based education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(1), 56–66.
- Lundqvist, E. & Lidar, M. (2013). Nationella prov i NO och lärares val av undervisningsinnehåll. *Utbildning och Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 22(3), 85–106.
- Lykkegaard, A. T. (2019). The Danish grading system is up for discussion... again. *CBS Wire*, 2019-01-23.
- Låftman, S. B. & Modin, B. (2012). School-performance indicators and subjective health complaints: Are there gender differences? *Sociology of Health and Illness*, 34(4), 608–625.
- Låftman, S. B., Almquist, Y. B. & Östberg, V. (2013). Students' accounts of school-performance stress: A qualitative analysis of a high-achieving setting in Stockholm, Sweden. *Journal of Youth Studies*, 16(7), 932–949.
- Låftman, S. B., Granvik Saminathen, M., Modin, B. & Löfstedt, P. (2021). Excellent self-rated health among Swedish boys and girls and its relationship with working conditions in school: A cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1310.

- Lärarnas Riksförbund (2011). *Betygsättning under påverkan*. Stockholm.
- Löfgren, K. (2004). *Utbyteskompletteringar bland dem som avslutade gymnasiet 1997–2001: Differenser mellan avgångsbetyg från gymnasiet och betyg som har kompletterats efter den ordinarie gymnasieskolan*. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Malmö stad (u.å.). *Kursutbud inom provning*.
<https://malmo.se/Komvux-Malmo/Om-Komvux-Malmo/Provning-komvux/Kursutbud-inom-provning.html>
[2024-01-26].
- Marklund, S. (1987). *Skolsverige 1950–1975 – del 5: Läroplaner*. Stockholm: Liber.
- Maurer, T. J., Alexander, R. A., Callahan, C. M., Bailey, J. J. & Dambrot, F. H. (1991). Methodological and psychometric issues in setting cutoff scores using the Angoff method. *Personnel Psychology*, 44(2), 235–262.
- McGown, P. J., Brown, C. A., Sebastian, A., Le, R., Amin, A., Greenland, A. & Sam, A. H. (2022). Is the assumption of equal distances between global assessment categories used in borderline regression valid? *BMC Medical Education*, 22(1), artikel 708.
- McMahon, S. & Jones, I. (2015). A comparative judgement approach to teacher assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(3), 368–389.
- McMillan, J. H. (2016). Section Discussion: Student Perceptions of Assessment. I: T. Gavin, L. Brown & L. R. Harris (red.), *Handbook of human and social conditions in assessment*. New York, NY: Routledge.
- Messick, S. (1989). Validity. I: R. L. Linn (red.), *Educational measurement* (tredje upplagan, s. 13–104). New York, NY: American Council on Education och Macmillan.
- Mizumoto, A. & Eguchi, M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics*, 2(2), 100050.
- Montt, G. & Borgonovi, F. (2018). Combining achievement and well-being in the assessment of education systems. *Social Indicators Research*, 138(4), 1–26.

- Motala kommun (2024). *Prövning på vuxenutbildningen*.
<https://www.motala.se/skola-och-forskola/vuxenutbildning/provning-pa-vuxenutbildningen/>
[2024-01-26].
- Myndigheten för skolutveckling (2006). *Individualisering i ett skol-sammanhang*. Liber distribution.
- Nelson, J. M. & Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3–17.
- Newton, Paul E. (2023). Taking purpose into account when designing, using and evaluating educational assessments. I: R. J. Tierney, F. Rizivi & K. Ercikan (red.), *International encyclopedia of education*. Amsterdam: Elsevier Science.
- Niessen, S. M. & Meijer, R. (2020). Character-based admission criteria. I: M. E. Oliveri & C. Wendler (red.), *Higher education admission practices. An international perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ninomiya, S. (2016). The possibilities and limitations of assessment for learning: Exploring the theory of formative assessment and the notion of “closing the learning gap”. *Educational Studies in Japan*, 10, 79–91.
- Nisbet, I., Shaw, S. & Wiseman L. (2023). What are the possible consequences of giving teacher assessment a large(r) part to play in school student certification? Presentation på 2023 AEA – Europe Annual Conference, Valetta, Malta, November 2023.
- Nordström, O., Eriksson, S., Hensvik, L. & Skans, S. (2017). *Konjunkturrådets rapport 2017. Åtgärder för en inkluderande arbetsmarknad*. Stockholm: SNS förlag.
- Novari (2024). *Veileder*.
<https://novari.no/utdanning/eksamen/veileder/> [2024-12-23].
- Näsström, G. (2009). Interpretation of standards with Bloom’s revised taxonomy: A comparison of teachers and assessment experts. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 39–51.
- O’Brien, G. (2023). Exploring teacher perspectives on assessment reforms: The change from modular to linear A-level assessments. Presentation på 2023 AEA – Europe Annual Conference, Valetta, Malta, November 2023.

- Odgers, C. L. (2024). The great rewiring: Is social media really behind an epidemic of teenage mental illness? *Nature*, 628(8006), 29–30.
- OECD (2008). *OECD Reviews of vocational education and training – A learning for jobs review of Sweden*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2011). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Sweden*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2023a). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2023b). *PISA 2022 results (volume I): The state of learning and equity in education: PISA*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2023c). *PISA 2022 results. Factsheets. Hong Kong (China)*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2023d). *PISA 2022 results. Factsheets. United Kingdom*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2023e). *PISA 2022 results (volume II): Learning during – and from – disruption: PISA*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2024). *PISA 2022 technical report*. Paris: OECD Publishing.
- Ofqual (2013a). *GCSE reform consultation. June 2013*. Ofqual/13/5292.
- Ofqual (2013b). Annex 3 – Technical paper on grading. Ofqual/13/5293. Coventry: Ofqual.
- Ofqual (2017). Why 9 to 1? *The Ofqual blog*, 2017-08-10. [2024-12-04].
- Ofqual (2020). *A review of the literature concerning anxiety for educational assessments*. Coventry: Ofqual.
- Ofqual (2022). *Teacher assessed grades in summer 2021: Interviews. Analysis of interviews with teaching staff and students*. Ofqual/22/6933/2. Coventry: Ofqual.
- Ofqual (2024). *Malpractice in GCSE, AS and A level: Summer 2024 exam series*. Ofqual official statistics. Publicerad 12 december 2024. [2024-12-23].
- Oliveri, M. E. (2020). Global challenges and common admission models. I: M. E. Oliveri & C. Wendler (red.), *Higher education admission practices: An international perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Olsson, E. (2023). Behörighet till gymnasiet – så ser det ut i din kommun. *Vi Lärare*, 2023-10-09.
<https://www.vilarare.se/nyheter/behorighet/behorighet-kommunerna-i-topp-och-botten/> [2024-11-22].
- Oxford International AQA Examinations. (2017). *Parents' guide to GCSE 9 to 1 grades*.
<https://www.oxfordaqa.com/oaqaresources/recognition/oaqa-parents-guide-factsheet.pdf> [2024-12-04].
- Pettersson, O. (2010). *Studentexamen*. Pocketbiblioteket, nr 44. Stockholm: SNS förlag.
- Pollitt, A. (2012). Comparative judgement for assessment. *International Journal of Technology and Design Education*, 22(2), 157–170.
- Prop. 1992/93:220. *En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan*.
- Prop. 1992/93:250. *Ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux och gymnasiesärskolan och särvux*.
- Prop. 1994/95:85. *Betyg i det obligatoriska skolväsendet*.
- Prop. 1995/96:184. *Tillträde till högre utbildning m.m.*
- Prop. 1997/98:169. *Gymnasieskola i utveckling – kvalitet och likvärdighet*.
- Prop. 2008/09:87. *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan*.
- Prop. 2008/09:199. *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*.
- Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*.
- Prop. 2009/10:232. *Strategi för att stärka barnets rättigheter i Sverige*.
- Prop. 2017/18:14. *Nationella prov – rättvisa, likvärdiga, digitala*.
- Prop. 2017/18:186. *Inkorporering av FN:s konvention om barnets rättigheter*.
- Prop. 2021/22:36. *Ämnesbetyg – betygen ska bättre spegla elevers kunskaper*.
- Prop. 2021/22:94. *Ökade möjligheter till grundläggande behörighet på yrkesprogram*.

- Prop. 2023/24:1. *Utgiftsområde 25: Allmänna bidrag till kommuner.*
- Przybylski, A. K., Orben, A. & Weinstein, N. (2020). How much is too much? Examining the relationship between digital screen engagement and psychosocial functioning in a confirmatory cohort study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 59(9), 1080–1088.
- Putwain, D. W. (2009). Situated and contextual features of test anxiety in UK adolescent students. *School Psychology International*, 30(1), 56–74.
- Putwain, D. W. & Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 40(5), 554–570.
- Ramesh, D. & Sanampudi, S. K. (2022). An automated essay scoring system: A systematic literature review. *Artificial Intelligence Review*, 55(3), 2495–2527.
- Randall, J. & Engelhard, G. (2009). Differences between teachers' grading practices in elementary and middle schools. *Journal of Educational Research*, 102(3), 175–186.
- Regeringskansliet (2017). *Den svenska modellen*. Finansdepartementet.
- Richardson, M. and Clesham, R. (2021). Rise of the machines? The evolving role of AI technologies in high-stakes assessment. *London Review of Education*, 19(1), 1–13.
- Riksrevisionen (2022). *Statens insatser för likvärdig betygssättning – skillnader mellan betyg och resultat på nationella prov*. RiR 2022:22. Stockholm.
- Rimfeld, K., Malanchini, M., Hannigan, L. J., Dale, P. S., Allen, R., Hart, S. A. & Plomin, R. (2019). Teacher assessments during compulsory education are as reliable, stable and heritable as standardized test scores. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(12), 1278–1288.
- Ringeisen, T., Lichtenfeld, S., Becker, S. & Minkley, N. (2019). Stress experience and performance during an oral exam: The role of self-efficacy, threat appraisals, anxiety, and cortisol. *Anxiety, Stress, and Coping*, 32(1), 50–66.
- Roediger III, H. L., Putnam, A. L. & Smith, M. A. (2011). Ten benefits of testing and their applications to educational practice. *Psychology of learning and motivation*, 55(1), 1–36.

- Rohrer, D. & Pashler, H. (2010). Recent research on human learning challenges conventional instructional strategies. *Educational Researcher*, 39(5), 406–412.
- Rose, A. J., Schwartz-Mette, R. A., Smith, R. L., Asher, S. R., Swenson, L. P., Carlson, W. & Waller, E. M. (2012). How girls and boys expect disclosure about problems will make them feel: Implications for friendships. *Child Development*, 83(3), 844–863.
- Ruin, P. (2023). Experter om F-betyget: ”Det måste bort”. *Vi Lärare*, 2023-11-15. <https://www.vilarare.se/nyheter/betyg/experten-om-f-betyget-det-maste-bort/> [2024-11-04].
- Rushton, N. & Lestari, S. (2023). COVID-19 related changes to upper secondary assessments in six countries: Adaptations and reactions. Presentation på 2023 AEA – Europe Annual Conference, Valetta, Malta, November 2023.
- Sacré, M., Ries, N., Wolf, K. & Kunter, M. (2023). Teachers’ well-being and their teaching quality during the COVID-19 pandemic: a retrospective study. I: *Frontiers in education* (Vol. 8, s. 1136940). Frontiers Media SA.
- Saldaña, C. M. & Shepard, L. A. (2023). Educational accountability: The use and abuse of assessment data. I: R. J. Tierney, F. Rizivi & K. Ercikan (red.), *International encyclopedia of education*. Amsterdam: Elsevier Science.
- Santori, D. (2020). Test-based accountability in England. I: *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford: Oxford University Press.
- Sayin, B. A. (2015). Exploring anxiety in speaking exams and how it affects students’ performance. *International Journal of Education and Social Science*, 2(12), 112–118.
- SCB (2022). Vanligast att studera vidare efter gymnasiet i storstäder. *Statistiknyhet från SCB*, 2022-11-14.
- SCB (2023). AKU 2023, Tilläggstabeller, TTAB36.
- SCB (2024a). *Genomströmning i gymnasieskolan*. Beskrivning och jämförelse av olika indikatorer. Stockholm.
- SCB (2024b). *PIAAC Den internationella undersökningen av vuxnas färdigheter*.

- Schönberg, H. & Lindqvist, A. (2018). *Är det farligt att köra MC? Att bedöma språklig kompetens*. Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 16. Göteborgs universitet.
- Scully, D. (2019). Constructing multiple-choice items to measure higher-order thinking. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 22(1),1–13.
- Shaw, S. D. & Nisbet, I. (2021). Attitudes to fair assessment in the light of COVID-19. *Research Matters: A Cambridge Assessment Publication*, 31, 6–21.
<https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/research-matters-31-attitudes-to-fair-assessment-in-the-light-of-covid-19.pdf>.
- Sjöberg, F. (2015). Lärare erbjöd betyg mot betalning – döms för mutbrott. *Allt om juridik*, 2015-05-15.
[https://www.alltomjuridik.se/nyheter/larare-erbjod-betyg-mot-betalning-doms-for-mutbrott/_\[2024-04-10\]](https://www.alltomjuridik.se/nyheter/larare-erbjod-betyg-mot-betalning-doms-for-mutbrott/_[2024-04-10]).
- Skolinspektionen (2010). *Framgång i undervisningen: En sammanställning av forskningsresultat som stöd för granskning på vetenskaplig grund i skolan*.
- Skolinspektionen (2013). *Utbildningen på introduktionsprogrammen i gymnasieskolan: En kvalitetsgranskning av programmen yrkesintroduktion och individuellt alternativ*. Kvalitetsgranskning. Rapport 2013:6.
- Skolinspektionen (2019a). *Betygssättning på högskoleförberedande program i kursen svenska 3*. Diarienummer: 400–2017:10213.
- Skolinspektionen (2019b). *Kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå – Granskning av huvudmäns och rektorers arbete för flexibilitet och individanpassning*.
- Skolinspektionen (2020). *Betygssättning i engelska i årskurs 6*.
- Skolinspektionen (2022). *Huvudmäns arbete för att främja rättvisande och likvärdiga betyg i grundskolan*.
- Skolinspektionen (2023). *Rektorers arbete för rättvisande och likvärdiga betyg i gymnasieskolan*.
- Skolinspektionen (2024a). *Skolinspektionens årsrapport 2023: Iakttagelser och erfarenheter från året som gått*. Diarienummer: 2024:1192.

- Skolinspektionen (2024b). *Likvärdig bedömning och betygssättning: Regeringsuppdrag om huvudmäns och skolors arbete med likvärdiga bedömningar och betyg 2021–2024*. Rapport 2024:2. Diarienummer: SI 2023:7451.
- Skolinspektionen (2024c). *Undervisningstiden i kommunal vuxenutbildning: Återrapportering av regeringsuppdrag om omfattningen och fördelningen av undervisningstiden i kommunal vuxenutbildning*. Rapport 2024:4. Diarienummer: SI 2022:11388.
- Skolverket (2001). *Bedömning och betygssättning: Kommentarer med frågor och svar*.
- Skolverket (2004). *Det nationella provsystemet i den målstyrda skolan: Omfattning, användning och dilemman*.
- Skolverket (2006). *Det nationella provets funktion och status inom sfi*. Skolverkets rapport nr 289.
- Skolverket (2007a). *Provbetyg – Slutbetyg – Likvärdig bedömning?*
- Skolverket (2007b). *Tio EU-länders utbildningssystem: En översiktlig bild*. Diarienummer: 2007:2172.
- Skolverket (2011). *Skolverkets allmänna råd: Planering och genomförande av undervisningen – För grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*.
- Skolverket (2014a). *Allmänna råd om betyg och betygssättning*.
- Skolverket (2014b). *Sambedömning i skolan*.
- Skolverket (2015a). *Nationella provens formativa möjligheter*.
- Skolverket (2015b). *Bild, musik och slöjd i grundskolan: En sammanfattande analys av de nationella ämnesutvärderingarna*.
- Skolverket (2015c). *Skolreformer i praktiken: Hur skolreformer landade i grundskolan 2011–2014*.
- Skolverket (2016a). *Betygssystem i internationell belysning*. Rapport framtagen av en fristående projektgrupp: C. Lundahl, M. Hultén & S. Tveit. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016b). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*.
- Skolverket (2017a). *Skolverkets systemramverk för nationella prov*.
- Skolverket (2017b). *Utvärdering av betyg från årskurs 6*. Rapport nr 451.

- Skolverket (2018a). *Redovisning av uppdrag om förslag på åtgärder i händelse av att meritpoängen avskaffas*. Diarienummer: U2017/05023/BS, U2017/05037/S.
- Skolverket (2019a). *Analys av likvärdig betygssättning mellan elevgrupper och skolor*.
- Skolverket (2019b). *Grundskolors systematiska avvikelser i betygssättning och elevers gymnasieresultat*.
- Skolverket (2019c). *Redovisning av förslag till ändringar i kursplaner, kunskapskrav och ämnesplaner*. Diarienummer: 2019:173, 2019:770.
- Skolverket (2019d). *Bättre social skolmiljö kan minska mobbning*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/battre-social-skolmiljo-kan-minska-mobbning> [2024-05-20].
- Skolverket (2020a). *Analys av likvärdig betygssättning i gymnasieskolan*.
- Skolverket (2020b). *Att särskilt beakta nationella prov: Statistiska analyser av relationer mellan betyg och provbetyg i årskurs 9*.
- Skolverket (2020c). *Likvärdiga betyg och meritvärden*.
- Skolverket (2021a). *Utvärdering av försöksverksamheten med betyg från årskurs 4. Redovisning av regeringsuppdrag*. Diarienummer 2016:1777.
- Skolverket (2021b). *Nationell kartläggning av elevfrånvaro: De obligatoriska skolformerna samt gymnasie- och gymnasiesärskolan*. Rapport nr 2021:10.
- Skolverket (2022a). *Betyg och prövning: Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om betyg och prövning*.
- Skolverket (2022b). *Covid-19-pandemins konsekvenser för skolväsendet: Slutredovisning*.
- Skolverket (2022c). *Redovisning av uppdrag om att införa central rättning av nationella prov*. Diarienummer: U2021/03346.
- Skolverket (2022d). *Grundskolebetygens betydelse för resultaten i gymnasieskolan*.
- Skolverket (2023a). *Elever i grundsärskolan: Läsåret 2022/23*.
- Skolverket (2023b). *Elever i specialskolan: Läsåret 2022/23*.

- Skolverket (2023c). *Prognos över behovet av lärare och förskollärare.*
- Skolverket (2023d). *Slutbetygen i grundskolan våren 2023.*
- Skolverket (2023e). *ICCS 2022: Kunskaper, attityder och engagemang i medborgar-, demokrati- och samhällsfrågor hos årskurs 8-elever i ett internationellt perspektiv.*
- Skolverket (2024a). *Elever i gymnasieskolan: Läsåret 2023/24.*
- Skolverket (2024b). *Bedömning för hållbart lärande: Kunskaps- och hälsofrämjande bedömningspraktiker i skolan.*
- Skolverket (2024c). *Redovisning av uppdrag om utökning av central rättning.*
- Skolverket (2024d). *Inför gymnasieingenjör – det fjärde året.*
- Skolverket (2024e). *Elevers trygghet och studiero: En fördjupning av resultat i PISA 2022. Rapport nr 2024:7.*
- Skolverket (2024f). *Råd om AI, Chat GPT och liknande verktyg.*
- Skolverket (2024g). *Teknisk bilaga: TIMSS 2023.*
- Skolverket (2024h). *Specialskolan – Elever – Riksnivå, Tabell 4: Elever per årskurs läsåret 2023/24.*
- Skolverket (2024i). *Grundskola – Antalet elever per årskurs 2023/24.*
- Skolverket (2024j). *Grundskolan – Elever – Riksnivå, Tabell 4: Antal elever läsåren 1996/97–2023/24 och beräknat antal elever 2024/25–2030/31.*
- Skolverket (2024k). *Gymnasieskolan provresultat, Tabell 1: Provresultat vårterminen 2024, Matematik 1a och 1b.*
- Skolverket (2024l). *Betyg och studieresultat, Tabell 5: Matematik 1a och 1b läsåret 2023/24.*
- Skolverket (2024m). *Antal kurstagare enligt Tabell 2 A: Betygsfördelning för kursdeltagare på gymnasial nivå kalenderåret 2023.*
- Skolverket (2024n). *Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning: Läsåret 2023/24.*
- Skolverket (2024o). *Grundskolan – Elever och kursdeltagare – Riksnivå. Tabell 1: Förskole- och skolenheter/fritidshem.*
- Skolverket (2024p). *Elever i gymnasieskolan: Läsåret 2023/24.*

- Skolverket (2024q). Komvux – Elever och kursdeltagare – Riksnivå, Tabell 5: Kurser med flest kursdeltagare per utbildningsnivå kalenderåret 2023.
- Skolverket (2024r). Tabell 8: Antal elever som under 2023 har studerat minst 400 poäng yrkeskurser mot en inriktning motsvarande gymnasieskolans yrkesprogram.
- Skolverket (2024s). Tabell 9 A: Antal elever på gymnasial nivå som läst minst en kurs inom ett yrkespaket kalenderåret 2023, uppdelat på yrkesinriktning.
- Skolverket (2024t). Kommunal vuxenutbildning – Personal – Riksnivå, Tabell 4 A: Pedagogisk högskoleexamen, heltidstjänster och lärartäthet.
- Skolverket (2024u). Tabell 5: Anställda i olika lärarkategorier läsåret 2023/24.
- Skolverket (2024v). Gymnasieskolan – Elever – Riksnivå. Tabell 5D: Elever på program och inriktning redovisade efter skolår och kön, läsåret 2023/24
- Skolverket (2024w). Grundskolan – Elever – Riksnivå. Tabell 5: Flickor och pojkar i årskurs 1 till 9 i grundskola läsåret 2023/24.
- Skolverket (2024x). Grundskolan – Elever – Riksnivå. Tabell 3A: Skolenhetsstorlek läsåret 2023/24, samtliga skolenheter.
- Skolverket (2024y). Grundskolan – Personal – Riksnivå. Tabell 5A: Anställda i olika lärarkategorier läsåret 2023/24, inkl. internationella skolor.
- Skolverket (2024z). Grundskolan – Personal – Riksnivå. Tabell 6A: Skolledare läsåren 2014/15–2023/24.
- Skolverket (2024å). Grundskolan – Betyg och Prov – Riksnivå. Tabell 1C: Behörighet till gymnasieskolans nationella program för elever som avslutat årskurs 9, 2019/20–2023/24.
- Skolverket (2024ä). *Skolgången för elever med slutbetyget F.*
- Skolverket (2024ö). *Slutbetyg i grundskolan våren 2024.*
- Skolverket och Universitetskanslersämbetet (2024). *Till högskolan från gymnasieskolan – Studenternas prestationer det första studieåret.*
- Skolöverstyrelsen (1969). Läroplan för grundskolan. Stockholm: Liber/Utbildningsförlaget.

- Skolöverstyrelsen (1971). *Läroplan för gymnasieskolan, 1: Allmän del*. Stockholm: Liber/Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen (1972). *Hur ska vi ha det med betygen?* Stockholm: Liber/Utbildningsförlaget.
- Skr. 1996/97:112. *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet*. Utbildningsdepartementet.
- Skurnik, L. S. & Nuttal, D. L. (1968). Describing the reliability of examinations. *Journal of the Royal Statistical Society, Series D*, 18(2), 119–128.
- Smith, M., Breakstone, J. & Wineburg, S. (2019). History assessments of thinking: A validity study. *Cognition and Instruction*, 37(1), 118–144.
- SNS (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan*. Stockholm: SNS förlag.
- Soderstrom, N. C. & Bjork, R. (2015). Learning Versus Performance: An Integrative Review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 176–199.
- Sollefteå kommun. (2024). *Kommunal vuxenutbildning. Gymnasial nivå*. <https://www.solleftea.se/Utbildning--barnomsorg/reveljen-vuxenutbildning/kommunal-vuxenutbildning/gymnasial-niva> [2024-01-26].
- Sommer, R. & Sommer, B. A. (2009). The dreaded essay exam. *Teaching of Psychology*, 36(3), 197–199.
- SOU 1942:11. *Betygsättningen i folkskolan*.
- SOU 1992:86. *Ett nytt betygssystem*.
- SOU 1995:41. *Allmän behörighet för högskolestudier*.
- SOU 1995:71. *Behörighet och urval: Förslag till nya regler för antagning till universitet och högskolor*.
- SOU 2004:29. *Tre vägar till den öppna högskolan*.
- SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan: Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*.
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*.
- SOU 2016:25. *Likvärdigt, rättssäkert och effektivt: Ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning*.

- SOU 2016:77. *En gymnasieutbildning för alla: Åtgärder för att alla unga ska påbörja och fullfölja en gymnasieutbildning.*
- SOU 2017:20. *Tillträde för nybörjare: Ett öppnare och enklare system för tillträde till högskoleutbildning.*
- SOU 2018:71. *En andra och en annan chans – ett komvux i tiden.*
- SOU 2019:47. *Jobbpolarisering på svensk arbetsmarknad.*
- SOU 2019:65. *Långtidsutredningen: Huvudbetänkande.*
- SOU 2020:43. *Bygga, bedöma, betygssätta – betyg som bättre motsvarar elevernas kunskaper.*
- SOU 2020:66. *Samverkande krafter: För stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk.*
- SOU 2022:17. *En modell för att mäta och belöna progression inom sf.*
- SOU 2022:34. *I mål: Vägar vidare för att fler unga ska nå målen med sin gymnasieutbildning.*
- SOU 2022:53. *Statens ansvar för skolan – ett besluts- och kunskapsunderlag.*
- SOU 2024:29. *Goda möjligheter till ökat välbefinnande: Delbetänkande av produktivitetskommissionen.*
- SOU 2024:74. *Fler vägar till arbetslivet.*
- SOU 2024:94. *Förstärkningsundervisning i skolan.*
- Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM (2021). *Psykisk hälsa hos barn och elever med funktionsnedsättning. En kunskapssammanställning.*
- Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM (2024). *Vilka anpassningar kan vi göra vid nationella prov?*
- Spring, L., Robillard, D., Gehlbach, L. & Simas, T. A. (2011). Impact of pass/fail grading on medical students' well-being and academic outcomes. *Medical Science Educator*, 45(9), 867–877.
- Staples, D. (2014). It's unfair to students to decrease the weighting of Diploma Exams, says former director of provincial testing. *Edmonton Journal*, 2014-12-02.
<https://edmontonjournal.com/news/local-news/its-unfair-to-students-to-decrease-the-weighting-of-diploma-exams-says-former-director-of-provincial-testing> [2024-08-07].

- Stockholms stad (2024). *Prövningsschema. Komvux Södermalm*.
<https://komvuksodermalm.stockholm/provningar/provningsschema/> [2024-01-26].
- Stöber, J. (2004). Dimensions of test anxiety: Relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress and Coping*, 17(3), 213–226.
- Suto, I. & Oates, T. (2021). High-stakes testing after basic secondary education: How and why is it done in high-performing education systems? *Cambridge Assessment Research Report*. Cambridge: Cambridge Assessment.
- Sveriges domstolar. Mål B 1427-20. *Målet om fusk på högskoleprovet*. <https://www.domstol.se/nyheter/2021/12/malet-om-fusk-pa-hogskoleprovet/> [2024-10-09].
- Sveriges Lärare (2023). *Skolan: Kunskap eller kundservice?* Stockholm.
- Svidén, H. (2023). Handels rektor: Vi litar inte på elevernas betyg längre. *Tidningen Näringslivet*, 23-08-17.
<https://www.tn.se/arbetsmarknad/30729/handels-rektor-vi-litar-inte-pa-elevernas-betyg-langre/> [23-12-04].
- SVT (2017). SVT avslöjar: Lärare hjälper elever fuska på nationella proven, 2017-02-15. <https://www.svt.se/nyheter/inrikes/fusk-pa-nationella-prov-2> [2024-04-10].
- Sweiry, E., Hodgkin, M., Kennedy, L. & Loomes, A. (2023). Using selected response items to assess higher order thinking skills. Presentation på 2023 AEA – Europe Annual Conference, Valetta, Malta, 4 november.
- Tenfält, T. (2023). Friskola får hård kritik efter Ämneslärares granskning. *Ämneslärares/Vi Lärare*, 2023-12-29.
<https://www.vilarare.se/amneslararen-matte-no/skolinspektionen/friskola-far-hard-kritik-efter-amneslararens-granskning/> [2024-04-10].
- Tidningarnas Telegrambyrå (2024). Var femte elev inte behörig till gymnasiet, *Aftonbladet*, 2024-08-02.
<https://www.aftonbladet.se/nyheter/a/GyxKJV/manga-niondeklassare-obehoriga-for-gymnasiet> [2024-11-22].
- Tomazin, L., Lipnevich, A. A. & Lopera-Oquendo, C. (2023). Teacher feedback vs. annotated exemplars: Examining the effects

- on middle school students' writing performance. *Studies in Educational Evaluation*, 78, 101262.
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education*, 14(3), 281–294.
- Twenge, J. M., Haidt, J., Lozano, J. & Cummins, K. M. (2020). Specification curve analysis shows that social media use is linked to poor mental health, especially among girls. *Acta Psychologica*, 224(4), 103512.
- Twenge, J., Haidt, J., Blake, A., McAllister, C., Lemon, H. & Roy, A. (2021). Worldwide increases in adolescent loneliness. *Journal of Adolescence*, 93(December), 257–269.
- Tyrefors Hinnerich, B., Höglin, E. & Johannesson, M. (2010). Are boys discriminated in Swedish high schools? *Economics of Education Review*, 30(4), 682–690.
- Universitets- och högskolerådet (2023). *Antagning till högre utbildning vårterminen 2023*. Analys av antagningsomgångar och trender i antagningsstatistiken.
- Universitets- och högskolerådet (2024a). *Rapport av regeringsuppdraget om uppföljning av försöksverksamhet med behörighetsprov*.
- Universitets- och högskolerådet (2024b). *Fusk på högskoleprovet*. Fusk på högskoleprovet (studera.nu) [2024-10-09].
- Utbildningsdepartementet (1994). *Ett uppdrag till Statens skolverk om att utarbeta och tillhandahålla nationella prov*. U 94/1031/Gru.
- Utbildningsdepartementet (1999). *Uppdrag till Skolverket att tillhandahålla ett nytt nationellt provsystem*. U 1999/3290/S.
- Utbildningsdepartementet (2004). *Uppdrag till Statens skolverk avseende det nationella provsystemet*. U 2004/5293/S.
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Rammeverk for nasjonale prøver*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover2/hva-er-nasjonale-prover/> [2023-11-23].
- Utdanningsdirektoratet (2024). *Forberede og ta eksamen*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/forberede-og-ta-eksamen/#a110455> [2024-12-23].

- Valerio, K. (2012). Intrinsic motivation in the classroom. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 2(1), 30–35.
- van der Linden, W. J. (1987). The use of test scores for classification decisions with threshold utility. *Journal of Educational Statistics*, 12(1), 62–75.
- Varkey Foundation (2018). *Finland GTSI Statistics*. Global teacher status index 2018.
<https://www.varkeyfoundation.org/media/4839/gtsi-finland-chart-findings.pdf> [2024-08-07].
- Verhavert, S., Bouwer, R., Donche, V. & De Maeyer, S. (2019). A meta-analysis on the reliability of comparative judgement. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(5), 541–562.
- Vogl, E. & Pekrun, R. (2016). Emotions that matter to achievement. I: T. Gavin, L. Brown & L. R. Harris (red.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (s. 111–128). New York, NY: Routledge.
- Vulperhorst, J., Lutz, C., de Kleijn, R. & van Tartwijk, J. (2018). Disentangling the predictive validity of high school grades for academic success in university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 399–414.
- Wærn, Maria. (2009). Vad kan vi lära av IB? *Nämnnaren*, nr 4.
- Wahlström, N. & Sundberg, D. (2015). *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*. IFAU-rapport 2015:7. Uppsala: IFAU.
- Walland, E. & Leech, T. (2023). How are GCSE grades used in post-16 admissions decisions in England? Presentation på 2023 AEA – Europe Annual Conference, Valetta, Malta, 1–4 november.
<https://2023.aea-europe.net>.
- William, D. (2000). *Integrating formative and summative functions of assessment*. Working group (Vol. 10). King's College, London.
- Wilmot, J., Wood, R. & Murphy, R. (1996). *A review of research into the reliability of examinations*. Nottingham: School of Education, University of Nottingham.
- Wilson, M. (2023). *Constructing measures: An item response modeling approach*. London: Taylor & Francis.

- Winerö, E. (2024). Nationella prov – gör om gör rätt! *Dagens Nyheter*, 2024-04-08.
- Wolf, E. J., Harrington, K. M., Clark, S. L. & Miller, M. W. (2013). Sample size requirements for structural equation models: An evaluation of power, bias, and solution propriety. *Educational and Psychological Measurement*, 73(6), 913–934.
- von der Embse, N., Barterian, J. & Segool, N. (2013). Test anxiety interventions for children and adolescents: A systematic review of treatment studies from 2000–2010. *Psychology in the Schools*, 50, 57–71.
- von der Embse, N., Jester, D., Roy, D. & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483–493.
- World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. Oktober.
- World Economic Forum (2023). *Future of Jobs Report 2023*. Insight report.
- Wyse, A. E. & Babcock, B. (2020). It's not just Angoff: Misperceptions of hard and easy items in bookmark-type ratings. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 39(1), 22–29.
- Vlachos, J. (2019). Trust-based evaluation in a market-oriented school system. I: M. Dahlstedt & A. Fejes (red.), *Neoliberalism and market forces in education: Lessons from Sweden* (s. 212–230). New York, NY: Routledge.
- Världshälsoorganisationen (2016). Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. I: *Health policy for children and adolescents, no. 7. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey*.
- Världshälsoorganisationen (2020). *Helping adolescents thrive: Guidelines on mental health promotive and preventive interventions for adolescents*.
- Världshälsoorganisationen (2021). *WHO menu of cost-effective interventions for mental health*.
- Världshälsoorganisationen (2023). *A focus on adolescent mental health and well-being in Europe, Central Asia and Canada*.

- Health behaviour in school-aged children: International report from the 2021/2022 survey. Volume 1.*
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York, NY: Plenum Press.
- Zhang, M. & Bennett, R. E. (2023). Automated scoring of constructed-response items in educational assessment. I: R. J. Tierney, F. Rizivi & K. Ercikan (red.). *International encyclopedia of education* (s. 397–403). Amsterdam: Elsevier Science.
- Zwick, R. (2017). *Who gets in? – Strategies for fair and effective college admissions*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Åslund, O., Erikson, R., Nordström Skans, O. & Sjögren, A. (2006). *Fritt inträde? Ungdomars och invandrades väg till det första arbetet*. Valfärdsrådets rapport 2006. Stockholm: SNS förlag.

Statens offentliga utredningar 2025

Kronologisk förteckning

1. Skärpta krav för svenskt medborgarskap. Ju.
2. Några frågor om grundläggande fri- och rättigheter. Ju.
3. Skatteincitament för forskning och utveckling. En översyn av FoU-avdraget och expertskatte-reglerna. Fi.
4. Moderna och enklare skatteregler för arbetslivet. Fi.
5. Avgift för områdessamverkan – och andra åtgärder för trygghet i byggd miljö. LI.
6. Plikten kallar! En modern personalförsörjning av det civila försvaret. Fö.
7. Ny kärnkraft i Sverige – effektivare tillståndsprövning och ändamålsenliga avgifter. KN.
8. Bättre förutsättningar för trygghet och studiero i skolan. U.
9. På språklig grund. U.
10. En förändrad abortlag – för en god, säker och tillgänglig abortvård. S.
11. Straffbarhetsåldern. Ju.
12. AI-kommissionens Färdplan för Sverige. Fi.
13. En effektivare organisering av mindre myndigheter – analys och förslag. Fi.
14. En skärpt miljöstraffrätt och ett effektivt sanktionssystem. KN.
15. Stärkta drivkrafter och möjligheter för biståndsmottagare. Volym 1 och 2. S.
16. Ett nytt regelverk för uppsikt och förvar. Ju.
17. Anpassning av svensk rätt till EU:s avskogningsförordning. LI.
18. Ett likvärdigt betygssystem. Volym 1 och 2. U.

Statens offentliga utredningar 2025

Systematisk förteckning

Finansdepartementet

Skatteincitament för forskning och utveckling. En översyn av FoU-avdraget och expertskatte-reglerna. [3]

Moderna och enklare skatteregler för arbetslivet. [4]

AI-kommissionens Färdplan för Sverige. [12]

En effektivare organisering av mindre myndigheter – analys och förslag. [13]

Försvarsdepartementet

Plikten kallar! En modern personal-försörjning av det civila försvaret. [6]

Justitiedepartementet

Skärpta krav för svenskt medborgarskap. [1]

Några frågor om grundläggande fri- och rättigheter. [2]

Straffbarhetsåldern. [11]

Ett nytt regelverk för uppsikt och förvar. [16]

Klimat- och näringslivsdepartementet

Ny kärnkraft i Sverige – effektivare tillståndsprövning och ändamålsenliga avgifter. [7]

En skärpt miljöstraffrätt och ett effektivt sanktionssystem. [14]

Landsbygds- och infrastrukturdepartementet

Avgift för områdessamverkan – och andra åtgärder för trygghet i byggd miljö. [5]

Anpassning av svensk rätt till EU:s avskogningsförordning. [17]

Socialdepartementet

En förändrad abortlag – för en god, säker och tillgänglig abortvård. [10]

Stärkta drivkrafter och möjligheter för biståndsmottagare Volym 1 och 2. [15]

Utbildningsdepartementet

Bättre förutsättningar för trygghet och studiero i skolan. [8]

På språklig grund. [9]

Ett likvärdigt betygssystem Volym 1 och 2. [18]