



## Delrapport 2 fra evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk

Erfaringer fra forsøket i videregående skole

Idunn Seland  
Cay Gjerustad  
Berit Lødding

Rapport 2016:29

**NIFU**



# Delrapport 2 fra evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk

Erfaringer fra forsøket i videregående skole

Idunn Seland  
Cay Gjerustad  
Berit Lødding

Rapport 2016:29

Rapport 2016:29

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)  
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 12820504

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet  
Adresse Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo  
Besøksadresse Schweigaards gt. 15B, 0191 Oslo

Trykk Link Grafisk

Bilddesign Cathrine Årving  
Foto Shutterstock

ISBN 978-82-327-0218-3  
ISSN 1892-2597 (online)

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)

---

# Forord

Høsten 2013 satte Utdanningsdirektoratet på oppdrag av Kunnskapsdepartementet i gang et forsøk med redusert antall karakterer i halvårsvurderingen i norskfaget på Vg1 og Vg2 på studieforberedende utdanningsprogram. Fra høsten 2014 ble forsøket utvidet til 8. og 9. årstrinn i grunnskolen.

Formålet med forsøket er å undersøke hvordan endringer i undervisningsvurderingen i norskfaget påvirker opplæringen i faget. Det overordnede forskningsproblemet som denne evalueringen av forsøket skal belyse, er følgelig om og eventuelt i hvilken grad færre karakterer i norsk gir skolene mulighet til å utvikle mer hensiktsmessig organisering av undervisning og vurdering i norskfaget.

Dette er andre delrapport fra evalueringen, hvor vi undersøker implementeringen av forsøket i videregående skole. Gjennom spørreundersøkelser og forskningsintervjuer har vi innhentet data fra skoleeiere, skoleledere, lærere og elever

Prosjektleder for evalueringen er Idunn Seland. Øvrige bidragsyttere til denne rapporten er Cay Gjerustad (kapittel 2 og 3) og Berit Lødding (kapittel 5). Rapporten er kvalitetssikret av Tine S. Prøitz ved Høgskolen i Sør-Øst Norge og NIFU.

Oslo, november 2016

Sveinung Skule  
Direktør

Roger Andre Federici  
Forskningsleder



# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>7</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>11</b>
1.1 Forsøkets utforming og delrapportens forskningsspørsmål.....	11
1.2 Sentrale dokumenter som styrer undervisning og vurdering i norskfaget .....	12
1.3 Norskfagets formål og oppgaver i opplæringen .....	15
1.4 Undervisningspraksiser i norskfaget.....	16
1.5 Vurderingspraksiser i norskfaget .....	17
1.6 Delrapportens hovedproblemstillinger .....	19
1.7 Metode.....	21
1.7.1 Spørreundersøkelser til skoleeiere og skoleledere .....	21
1.7.2 Dokumenter fra skoleeiernivå .....	22
1.7.3 Forskningsintervjuer.....	22
1.8 Oppbygning av rapporten.....	25
<b>2 Forventninger og tilrettelegging av forsøket på skoleeiernivå</b> .....	<b>27</b>
2.1 Skoleeieres målsetting med forsøket.....	27
2.2 Hvordan mener skoleeier at forsøket skal føre til bedre læring? .....	30
2.3 Skoleeiers tilrettelegging for forsøket.....	31
2.4 Oppsummering i lys av forskningsspørsmål .....	32
<b>3 Implementering av forsøket på skoleledernivå</b> .....	<b>33</b>
3.1 Skolenes målsetting og tilrettelegging for forsøket.....	33
3.2 Hvordan forsøket kan skape endringer i undervisning, vurdering, motivasjon og læring .....	37
3.3 Oppsummering i lys av forskningsspørsmål .....	41
<b>4 Norsklærernes erfaringer fra forsøket</b> .....	<b>42</b>
4.1 Norskfagets formål og norsklærerens oppgaver i opplæringen .....	42
4.2 Lærerne om undervisning og vurdering i norskfaget.....	44
4.2.1 Vurdering for læring kontra vurdering av læring i norskfaget.....	45
4.2.2 Lærernes arbeid med kompetansemål i faget.....	48
4.2.3 Lærere om motivasjon og læring under forsøket .....	51
4.3 Skolekonteksten.....	52
4.4 Oppsummering i lys av forskningsspørsmål .....	54
4.4.1 Økt handlingsrom i undervisning og vurdering .....	55
4.4.2 Arbeid med kompetansemål, skriftlig sidemål og muntlig norsk under forsøket.....	56
4.4.3 «Det er opp til læreren».....	56
<b>5 Elevenes vurderinger av norskfaget og av forsøket</b> .....	<b>58</b>
5.1 Liker elevene norskfaget? .....	58
5.2 Hva er best, en, to eller tre karakterer? .....	60
5.3 Færre karakterer betyr færre vurderingssituasjoner?.....	61
5.4 Forstår elevene hva de vurderes på? .....	63
5.5 Arbeidsmåter i norskfaget.....	64
5.6 Oppsummering og drøfting.....	66
5.6.1 Hvordan opplever elevene lærernes undervisning og vurdering i norskfaget? .....	66
5.6.2 Hvordan opplever elevene overgangen fra færre karakterer til normalt karakterregime i Vg3? .....	67
5.6.3 Hvordan opplever elevene at forsøket eventuelt legger bedre til rette for deres læring i faget?.....	67
5.6.4 Bli elevene mer motivert for norskfaget med færre karakterer ved halvårsvurdering? .....	67
<b>6 Erfaringer fra implementering av forsøket i videregående skole</b> .....	<b>69</b>
6.1 Undervisning og vurdering under forsøket.....	69
6.1.1 Norsklærernes bruk av begrepet «vurdering» og rapportens hovedfunn.....	70
6.1.2 Forsøkets betydning for læreres arbeid med kompetansemål i norsk .....	70
6.1.3 Forsøket i norsk kan forsterke individualisert vurderingspraksis .....	72
6.2 Læreres og elevens motivasjon for norskfaget sett i lys av forsøket .....	74
6.3 Avslutning .....	75
<b>Referanser</b> .....	<b>77</b>

<b>Vedlegg: Evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk</b> .....	<b>80</b>
Intervjuguide skoleleder.....	80
Intervjuguide norsklærere.....	82
Intervjuguide elever.....	84
<b>Tabelloversikt</b> .....	<b>86</b>
<b>Figuroversikt</b> .....	<b>87</b>



# Sammendrag

NIFU evaluerer forsøket med redusert antall karakterer ved halvårsvurdering i norsk på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Dette er andre delrapport fra evalueringen, som tar for seg erfaringer fra forsøket i videregående skole. Første delrapport fra denne evalueringen var en litteraturstudie hvor undervisning og vurdering i norskfaget ble satt i en teoretisk kontekst. Sluttrapport fra evalueringen av forsøket skal ferdigstilles i juni 2018.

## Bakgrunn

Hvert halvår gjennom undervisningsåret og ved avslutningen av ungdomstrinnet og studieforberedende utdanningsprogram i videregående opplæring gis vurdering i norskfaget i form av tre karakterer: skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig norsk. Høsten 2013 satte Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet i gang et forsøk med redusert antall karakterer ved halvårsvurdering i norskfaget på Vg1 og Vg2 på studieforberedende utdanningsprogram. Fra høsten 2014 ble forsøket utvidet til 8. og 9. årstrinn i grunnskolen.

Skolene som deltar i forsøket, kan velge mellom to alternativer for karaktersetting ved halvårsvurdering i norsk:

- To karakterer: én samlekarakter for skriftlig hovedmål og skriftlig sidemål kombinert med én karakter for norsk muntlig
- Én samlekarakter for skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og norsk muntlig

Læreplanen i norsk gjelder uforandret under forsøket. Elevene skal fortsatt ha tre standpunkt-karakterer på vitnemålet ved avslutningen av henholdsvis 10. trinn i grunnskolen og Vg3 studieforberedende utdanningsprogram.

## Rapportens forskningsspørsmål

Formålet med forsøket er å få kunnskap om hvordan endringer i underveisvurderingen i norskfaget påvirker opplæringen i faget. Forsøket sprang ut av den foreløpig siste revisjonen i læreplanen i faget (2013). Forslag til læreplanens vektning av opplæring i hovedmål kontra sidemål, av skriftlig versus muntlig kompetanse samt revisjon av antall hovedområder i kompetansemål i faget ble i høringsrunden fulgt av forslag til nye vurderingsordninger i norsk. Spørsmålet om redusert antall karakterer i norskfaget ble deretter gjort til gjenstand for forsøk. Det overordnede forskningsproblemet som denne evalueringen av forsøket skal belyse, er følgende *om og eventuelt i hvilken grad færre karakterer ved halvårsvurdering i norsk gir skolene mulighet til å utvikle mer hensiktsmessig organisering av undervisning og vurdering i norskfaget.*

## Data og metode i denne rapporten

Denne rapporten bygger i hovedsak på forskningsintervjuer foretatt ved besøk på fire videregående skoler som er omfattet av forsøket. I tillegg til intervjudata bygger rapporten på spørreskjema til skoleeier- og skoleledernivå distribuert gjennom Utdanningsdirektoratets faste spørreundersøkelse kalt «Spøringer til Skole-Norge.»

De fire videregående skolene befinner seg i like mange fylker, og er valgt ut for å vise ulike løsninger i valg av antall karakterer ved halvårsvurdering. En av skolene gjennomfører forsøket med én karakter i Vg1 og Vg2, mens en annen av skolene gjennomfører forsøket med to karakterer på begge disse årstrinnene. De to siste skolene i utvalget benytter en kombinasjon der elevene får én samlekarakter i norsk på Vg1 og to karakterer (skriftlig hovedmål/skriftlig sidemål og muntlig norsk) på Vg2.

På hver skole har vi snakket med en representant for skoleledelsen som har ansvar for den lokale gjennomføringen av forsøket. På de fire skolene har vi gjennomført gruppeintervju med henholdsvis et utvalg norsklærere og et utvalg elever på Vg3 studieforberedende utdanningsprogram. Til sammen har vi intervjuet 15 lærere og 19 elever.

Data i denne rapporten må betraktes som gløtt inn i hverdagen i noen få skoler hvor forsøket gjennomføres. Som forskere formidler vi våre tolkninger av læreres og elevers utsagn om opplevelser og oppfatninger av undervisning og vurdering, slik dette finner sted dag for dag og år for år i opplæringen. Rapporten oppsummerer på dette grunnlaget noen inntrykk som bidrar til å belyse oppdragsgivers hovedspørsmål for evalueringen.

## Hovedfunn

Oppdragsgiver spør om færre karakterer ved halvårsvurdering i norsk fører til endret handlingsrom for norsklærerne i deres mulighet til å organisere undervisningen og vurderingen. Svaret på dette spørsmålet er ja.

### Færre halvårskarakterer senker automatisk krav til antall formelle vurderingssituasjoner

Fra intervjuene på de fire videregående skolene har vi erfart at dersom skolen tidligere hadde lokale bestemmelser om at det for hver halvårskarakter måtte foreligge minst to formelle vurderingssituasjoner med dokumentasjonsgrunnlag og karakter, betydde dette at norsklærerne måtte forberede og rette i alt seks formelle prøver eller resultater av elevpresentasjoner per semester. En endring i regelverket som reduserer antall karakterer ved halvårsvurdering til én eller to, har på disse fire skolene ført til at kravet om formelle vurderingssituasjoner automatisk er senket til henholdsvis fire eller to per halvår. Ved en av de fire videregående skolene vi har besøkt, ble omfanget av formelle vurderingssituasjoner redusert fra ni til tre per semester da skolen gikk fra tre halvårskarakterer til én samlekarakter på Vg1. Det er åpenbart at denne endringen i nasjonalt regelverk fører til en endring i det lokale regelverket fra skolens side og skaper et større handlingsrom for norsklærerne. Handlingsrommet fremtrer ved at lærerne kan disponere tiden til undervisning i norsk på andre måter enn da de var pålagt å gjennomføre et høyere antall formelle vurderingssituasjoner med elevene hvert semester.

### Lærerne bruker handlingsrommet til å utvide skriveopplæringen

Lærerne bruker disse nye mulighetene til å disponere tid i norskfaget på to måter. For det første uttrykker lærerne at de nå har mulighet til å «gå i dybden» i norskfaget gjennom undervisningen. For det andre gir lærerne elevene flere og løpende, uformelle tilbakemeldinger med henblikk på økt læring og mulig forbedring av arbeid som er under utforming. De tydeligste eksemplene i vårt materiale på slik endring av undervisning og vurdering i norsk viser til skriveopplæringen. Med færre pålagte prøver som skal dokumentere karaktergrunnlaget ved halvårsvurdering, bruker læreren tiden til å utvide undervisningen i ulike teksttyper, til å la elevene øve seg ved å levere inn tekst flere ganger før resultatet ferdigstilles og til å gi elevene avgrensede tilbakemeldinger på tekster under utvikling.

Lærerne uttrykker dette som at ordningen med færre karakterer ved halvårsvurdering fører til at elevene får økt mengdetrening i skriving, og elevene får flere muligheter til å øve seg enn hva som var tilfelle da lærer måtte sikre vurderingsgrunnlag for tre karakterer ved halvårsvurdering. Flere lærere understreker også i intervjuene at disse kvalitative endringene i skriveopplæring favner både hovedmål og sidemål, og sikrer på denne måten mengdetrening også i å skrive sidemålet understøttet av flere uformelle vurderingssituasjoner. Disse norsklærerne formidler i intervju at en samlet karakter i norsk skriftlig (hovedmål og sidemål) understreker og styrker sidestillingen av de to målformene i undervisningen.

#### Forsøket bedrer norsklæreres generelle arbeidsvilkår

Lærerne vi har snakket med, synes å rette oppmerksomheten mot skriveprosessen og elevens progresjon i skriveopplæringen fremfor det ferdige resultatet av tekstproduksjonen. Det er dette lærerne mener er den naturlige og hensiktsmessige metoden for å styrke og fremme elevenes læring på Vg1 og Vg2. Lærernes løpende tilbakemeldinger i elevenes skriveprosesser integreres i undervisningen, slik lærerne mener at de alltid har gjort det. Under forsøket kan imidlertid lærerne øke omfanget av disse uformelle vurderingssituasjonene uten å bli «forstyrret» av krav til formelle vurderingssituasjoner. Dette gir ifølge lærerne en opplevelse av ro i undervisningen, og mindre rettebyrde fremmer norsklæreres generelle arbeidsvilkår og senker deres følelse av bekymring for ikke å nå gjennom pensum på tiden som er til rådighet per semester. Flere lærere sier derfor at de opplever seg selv som bedre norsklærere under forsøket.

#### Elever ser karakterer som stadfesting av måloppnåelse

Elevene vi har snakket med, oppfatter norskfaget som svært omfattende og komplekst. Alle elevintervjuene peker i retning av at antallet prøvesituasjoner har økt i Vg3 sammenlignet med de foregående trinnene. Flere av dem sammenlignet undervisningen i avgangsåret med lavere trinn, og mente at variasjonen i undervisningen var større på Vg1 og Vg2. De fortalte at de da hadde flere diskusjoner, og at timene var mindre ensartede enn hva de nå opplevde på Vg3. Dette kan være en indikasjon på hva som skjer når læreren får større frihet til å disponere tiden i undervisningen i norskfaget og det blir færre formelle vurderingssituasjoner.

Selv elever som i intervjuene gir inntrykk av at de ikke er spesielt interessert i norskfaget, kan fortelle om hvordan spesifikke arbeidsmåter i faget har vært til hjelp for dem for å forstå hva som skal til for høy måloppnåelse. Tverrfaglige prosjekter mellom norsk og andre fag har skapt begeistring hos noen av disse elevene, og hjulpet dem til å se flere fag i sammenheng. I vårt materiale kan dette gjenspeile enkeltlæreres kreativitet og utvidelse av innholdet i norskundervisningen, som disse lærerne mener blir muliggjort av å ha færre formaliserte vurderingssituasjoner i faget.

Både lærere og elever nevner fordeler og ulemper ved å skulle kombinere tre karakterer i en eller to samlekarakterer underveis i opplæringen. Fordelene går ut på at en svak karakter i for eksempel sidemål kan trekkes opp av en sterk innsats i muntlig hvis eleven får én karakter i norsk. Ulempen er at det av samme årsak blir mange middels karakterer ved halvårsvurdering, og det kan bli vanskelig for eleven å vite hvor hun «står» i faget. Elevene kan være svært opptatt av dette, noe vi ser av både lærer- og elevintervjuene. Begge parter oppfatter det som at elever motiveres av å få karakterer, og selv om elever ønsker seg kvalitative tilbakemeldinger om hvordan de kan bli bedre, oppfatter mange elever karakteren som det mest valide mål på kompetanseoppnåelse i faget.

#### **Skolens samlede innsats for å utvikle vurderingspraksis**

Fire av ti skoleledere bekreftet i spørreundersøkelsen at forsøket inngår i en større satsing for skoleutvikling og/eller vurdering ved skolen. Ved de fire skolene som vi har besøkt, fremstilte faglederne forsøket i forlengelse av en satsing på vurdering for læring og utvikling av underveisvurdering. Faglederne indikerte samtidig at norsklærerne selv har hatt stor innflytelse i spørsmål om hvorvidt skolen skulle delta i forsøket og hvordan det skulle integreres i undervisningen.

Slik peker forsøket lokalt både mot utvikling av en felles vurderingspraksis og frihet for lærere i selv å organisere undervisningen.

Dette er to hensyn som kan motvirke hverandre. Friheten i forsøket kan i vår forståelse gi noen skjeve utslag i skolene hvis forsøket i liten grad blir gitt felles form gjennom strukturert kollegasamarbeid. På de fire skolene vi har besøkt, er det stor forskjell i hvor tett, strukturert, gjensidig og forpliktende fagsamarbeidet i kollegiet av norsklærere gir inntrykk av å være. Ved skoler hvor lærerne i stor grad overlates til seg selv, sine egne ambisjoner, erfaringer og preferanser for undervisning og vurdering i faget, tror vi at forsøket kan bidra til å forsterke en individualisert undervisnings- og vurderingspraksis. På tre av de fire skolene mener vi at vi ikke så tegn til at forsøket i seg selv har bidratt til å utvikle lærerkollegiets samlede vurderingspraksis. Flere lærere på disse skolene uttrykte et behov for at alle lærere ser helheten i norskfaget gjennom alle de tre årene på studieforberedende utdanningsprogram. Da må forsøket også gjøres relevant for lærere som bare underviser på Vg3. Dette er først og fremst et ledelsesspørsmål.

## Avslutning

Observasjonen om at forsøket kan forsterke en individualisert vurderingspraksis blant norsklærerne, understreker at forsøket i utgangspunktet dreier seg om en endring av formalia. Ved å redusere antall formelle vurderingssituasjoner med karakter og tilhørende dokumentasjon gjennom semesteret, kan skolen lempe på lærernes arbeidsvilkår i norskfaget uten å rokke ved skolens regelverk, tradisjoner eller lærernes profesjonelle verdier og holdninger til vurdering. Samtidig forsterker dette betydningen av hvordan det er lærernes undervisnings- og vurderingspraksis som medierer forsøket og skaper mulige virkninger. Det interessante ved analysen i denne rapporten er at dette skjer tilsynelatende uten at norsklærerne setter spørsmålstegn ved antall formelle vurderingssituasjoner som ligger til grunn for halvårskarakteren.

Hvordan ser da norsklærerne og elevene deres på halvårsvurderingen, og hvilken verdi tillegger de denne vurderingsformen? Dette har vi ikke undersøkt i denne rapporten. Halvårsvurderingen skal ifølge regelverket være en underveisvurdering, men i vårt materiale er det få indikasjoner på at lærerne og elevene deres ser slik på situasjonen. «Underveisvurdering» blir i vårt materiale fortolket av lærerne som det de gjør når de ikke trenger å bekymre seg for å få nok formelle vurderingssituasjoner før semesterslutt, mens halvårsvurderingen ser ut til å bestå primært som en måling av elevenes resultater på et gitt punkt i opplæringen. I lærerintervjuene fremstår vurdering med karakter som en vurdering av læring og ikke vurdering *for* eller *som* læring.

Slik er det ikke for elevene. Elevene skiller i langt mindre grad enn lærerne mellom disse betydningene av begrepet «vurdering». De ønsker tilbakemeldinger fra læreren om hva de kan gjøre bedre, men dette er primært for å oppnå en bedre karakter. Gjennom norsklærernes bruk av vurderingsbegrepet og elevenes syn på lærernes vurderingspraksis blir det tydelig at underveisvurdering i norskfaget rommer flere betydninger med ulik verdi for de ulike aktørene i skolen og i utdanningspolitikken.

# 1 Innledning

Hvert halvår gjennom undervisningsåret og ved avslutningen av ungdomstrinnet og studieforberedende utdanningsprogram i videregående opplæring gis vurdering i norskfaget i form av tre karakterer: skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig norsk. Høsten 2013 satte Utdanningsdirektoratet på oppdrag av Kunnskapsdepartementet i gang et forsøk med redusert antall karakterer i halvårsvurderingen i norskfaget på Vg1 og Vg2 på studieforberedende utdanningsprogram. Fra høsten 2014 ble forsøket utvidet til 8. og 9. årstrinn i grunnskolen.

Forsøket sprang ut av den foreløpig siste revisjonen av læreplan i faget, som resulterte i ny læreplan fra 1. august 2013. Forslag til læreplanens vektning av opplæring i hovedmål kontra sidemål, av skriftlig versus muntlig kompetanse samt revisjon av antall hovedområder og kompetansemål i faget ble i høringsrunden fulgt av forslag til nye vurderingsordninger i norsk. Utprøving av halvårsvurdering med en eller to karakterer i norsk ble deretter gjort til et forsøk for skolene etter søknad. Formålet med forsøket er derfor å undersøke hvordan endringer i underveisvurderingen i norskfaget påvirker opplæringen i faget. Den overordnede problemstillingen som denne evalueringen av forsøket skal belyse, er følgelig om og eventuelt i hvilken grad færre karakterer ved halvårsvurdering i norsk gir skolene mulighet til å utvikle mer hensiktsmessig organisering av undervisning og vurdering i norskfaget.

Dette er andre delrapport fra evalueringen, hvor vi undersøker implementeringen av forsøket i videregående skole. Gjennom spørreundersøkelser og forskningsintervjuer har vi innhentet data fra skoleeiere, skoleledere, lærere og elever. Første delrapport fra evalueringen (Seland, Lødding og Prøitz 2015) var en litteraturstudie hvor forsøket ble satt i faglig kontekst. Sluttrapport fra evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norskfaget skal ferdigstilles i juni 2018.

## 1.1 Forsøkets utforming og delrapportens forskningsspørsmål

Skolene som deltar i forsøket, kan velge mellom to alternative vurderingsformer for halvårsvurdering i norsk:

- To karakterer: Én skriftlig karakter som er felles for hovedmål og sidemål kombinert med en muntlig karakter
- Én felles karakter som omfatter muntlig, skriftlig hovedmål og skriftlig sidemål

Utdanningsdirektoratet understreker i utlysningen av oppdraget at det ikke er noen endringer i hva elevene skal lære, og at elevene fortsatt skal ha tre standpunkt-karakterer på vitnemålet ved avslutningen av henholdsvis 10. trinn i grunnskolen og Vg3 studieforberedende utdanningsprogram.

Forsøket har vært åpent for alle videregående skoler og skoler med ungdomstrinn. Skoleåret 2014/2015 deltok 172 offentlige videregående skoler og 17 private, og skoleåret 2015/2016 deltok 12 kommuner med en eller flere ungdomsskoler. Kunnskapsdepartementet har åpnet for å forlenge forsøket for deltakerskolene, og skolene rapporterer til skoleeier. Utdanningsdirektoratet har mottatt melding om fire skoler som har trukket seg i 2016 mens en ny skole er registrert. Opplysningene kan være ufullstendige.

Det er skoleeier og skolene selv som får definere hvilke mål de ønsker å oppnå ved forsøket, og hvordan de vil arbeide for å nå disse målene gjennom å redusere antall karakterer i norskfaget. Skoleeiers og skolenes planlegging, iverksetting og erfaringer fra forsøket i videregående skole behandles i denne delrapporten.

Utdanningsdirektoratet har formulert et sett med forskningsspørsmål for denne delen av evalueringen. Disse gjengis nedenfor:

- Hvordan arbeider lærerne ved forsøksskolene med kompetansemålene i læreplanen sammenlignet med dagens ordning med tre karakterer?
- Hvordan vektlegger lærerne ved forsøksskolene arbeidet med skriftlig sidemål, skriftlig hovedmål og muntlig norsk?
- Fører færre karakterer i norsk til endret handlingsrom for lærerne i deres mulighet til å organisere undervisningen og vurderingen på en hensiktsmessig måte?
- I hvilken grad og på hvilken måte utnyttes et eventuelt økt handlingsrom?
- Fører færre karakterer ved halvårsvurdering i norsk til at lærerne opplever det som lettere eller som vanskeligere å organisere undervisning og vurdering i faget?
- Fører færre karakterer ved halvårsvurdering i norskfaget til at elever og lærere opplever dette faget som mer eller mindre motiverende?
- Hvordan opplever elevene overgangen fra færre karakterer til normalt karakterregime i Vg3?

I delrapport 1 fra denne evalueringen (Seland m.fl. 2015) videreutviklet vi disse spørsmålene ved å sammenfatte tema fra litteraturen. I delrapporten argumenterte vi for at mer detaljerte spørsmål basert på litteraturgjennomgangen i større grad kunne bidra til å besvare det vi mener er et hovedspørsmål for evalueringen, nemlig hvorvidt forsøket med redusert antall karakterer i norsk kan sies å være et svar på utfordringer med undervisning og vurdering i norskfaget. I det følgende skal vi gjengi hovedpunkter fra delrapport 1 som har ledet oss frem til denne overordnede problemstillingen for forskningsarbeidet, og utlede et sett med operasjonaliserte forskningsspørsmål for å utfylle Utdanningsdirektoratet kunnskapsinteresse.

## **1.2 Sentrale dokumenter som styrer undervisning og vurdering i norskfaget**

Grunnlagsdokumentene for utdanningsreformen Kunnskapsløftet, læreplan for norskfaget, forskrift til opplæringsloven kap. 3 om individuell vurdering og satsingen Vurdering for læring er sentrale dokumenter som angir nasjonale utdanningsmyndigheters bestemmelser og føringer for undervisning og vurdering i norsk.

Utdanningsreformen Kunnskapsløftet innførte nye læreplaner i alle fag. Disse læreplanene er bygget opp på en måte som skiller seg fra den tidligere norske læreplantradisjonen, med kompetansemål for hva elevene skal mestre på bestemte årstrinn uten nærmere beskrivelse av innholdet i opplæringen. Kunnskapsløftet ga i utgangspunktet skolen og lærerne økt frihet til å bestemme lokale læringsmål og utforme undervisningen i tråd med dette. I ettertid kan det likevel hevdes at friheten har blitt strammet inn, mens krav til skolens innsats og lærernes ansvar for elevenes læringsresultater er opprettholdt (Aasen m.fl. 2012).

Gjeldende læreplan i norskfaget oppgir dermed kompetansemål for bestemte (ikke alle) årstrinn i grunnopplæringen. For elever i ungdomsskolen oppgis det for eksempel bare kompetansemål for 10. årstrinn. Dette betyr at lærerne må omsette disse kompetansemålene til læringsmål for opplæringen også på 8. og 9. årstrinn gjennom lokalt arbeid med læreplanene. I videregående opplæring, studieforberedende utdanningsprogram, oppgir læreplanen kompetansemål for Vg1, Vg2 og Vg3. Veiledning til læreplanen gir eksempler på hvordan kompetansemål kan omformes til læringsmål på lokalt plan.

I dag er det ett dokument som angir regelverket for individuell vurdering i grunnopplæringen, nemlig Forskrift til Opplæringslova kapittel 3, individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring. Inntil august 2015 var forskriften utfyllt av et rundskriv med tolkninger av paragrafene, hvorav flere er endret siden forskriften ble innført i 2009. Ifølge Forskriften (Utdanningsdirektoratet 2009) har alle elever rett til både undervisvurdering og sluttvurdering. Undervisvurdering omtales i forskriftens §3-11 som et redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring og et bidrag til å øke elevens kompetanse i faget. Elevens kompetanse på vurderingstidspunktet skal vurderes mot kompetansemålene i læreplanen ut fra hva som kan forventes av eleven på tidspunktet for vurderingen. Slik undervisvurdering kan være både muntlig og skriftlig gjennom opplæringsløpet. Elevers egenvurdering og læreres halvårsvurdering inngår i undervisvurderingen (se nedenfor). Sluttvurdering er i forskriftens §3-17 slått fast å være informasjon om kompetansen som eleven har ved avslutningen av opplæringen i faget. Sluttvurdering gis i form av standpunkt karakter og eksamens karakter.

Halvårsvurdering defineres av Utdanningsdirektoratet (2009) på denne måten: «Halvårsvurderinga er ein del av underevsvurderinga og skal syne kompetansen til eleven i forhold til kompetansemåla i læreplanverket. Ho skal og gi rettleiing om korleis eleven kan auke kompetansen sin i faget.» (§3-13, s. 4). Halvårsvurdering skal gjennomføres på alle trinn i grunnopplæringen. Fra og med 8. årstrinn skal halvårsvurdering gis med karakter. Halvårsvurdering med karakter skal gis skriftlig. Det er skoleleder som har ansvar for at faglærerne gjennomfører halvårsvurdering. I dokumentet «Endringer i regelverket om vurdering» (Utdanningsdirektoratet 2015: 2) gjør direktoratet rede for endringer i bestemmelsene for dokumentasjon av undervisvurdering. Endringene bygger på erfaringer med at den lokale skoleadministrasjonen kunne forstå tidligere formuleringer som krav til skriftlig utredning av elevenes måloppnåelse. Direktoratet skriver i samme dokument: «Det ligger innenfor skoleeiers styringsrett å kreve mer skriftlig dokumentasjon av undervisvurdering enn det som følger av forskriften. I vurdering av hvor mye av undervisvurderingen som skal gjøres skriftlig, bør lærernes tidsbruk og elevenes læring være viktige hensyn.»

Utviklingen av regelverket om vurdering må ses i sammenheng med satsingene Bedre vurderingspraksis (2007-2009) og Vurdering for læring (2010-). Disse satsingene bygger på et internasjonalt teoretisk felt om betydningen av formativ vurderingspraksis, som settes i kontrast til at det å vurdere kan oppfattes som en bestemt metode. Lærernes vurderingspraksis må ifølge dette teoretiske grunnlaget være i kontinuerlig utvikling, og den må forankres i lærerkollegiet (Hopfenbeck, Tolo, Florez & El Masri 2013).

Flere steder i regelverket og i veiledningsmateriellet for skolen og for lærerne brukes uttrykket «vurderingskompetanse». Utdanningsdirektoratet (2011: 91) definerer vurderingskompetanse på følgende måte:

*Vurderingskompetanse forstås som bruk av metoder, vurderingsformer og vurderingsresultater, utvikling av et fagspråk om vurdering og som sammenheng mellom mål og vurdering. Å utvikle vurderingskompetanse innebærer også å etablere en vurderingskultur med fokus på elevenes og lærlingenes læring, med rom for å prøve og feile og for å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger.*

OECD knyttet seg i 2011 tett til Vurdering for læring i en rapport om vurderingssystemer i norsk skole. Her spurte forfatterne om norske lærere virkelig forstår og anvender formativ vurdering, ettersom

forskerne hadde erfart at mye formativ vurdering i norsk skole i realiteten var lærerens kontroll av elevers kompetanseoppnåelse underveis i opplæringen, det vil si et element av summativ vurdering (Nusche, Earl, Maxwell & Shrewbridge 2011). OECD anbefalte videre at norske myndigheter arbeider med å spesifisere kompetansemål og utarbeide nasjonale læringsmål og vurderingskriterier. Etter at OECD-rapporten ble utgitt er veiledning til læreplanen utviklet, men denne gir bare et knippe eksempler på hvordan kompetansemål kan omformes til læringsmål og undervisningsopplegg, uten å angi standardiserte vurderingskriterier. Med bakgrunn i en kartlegging og drøfting av ønsker og behov for standardiserte vurderingskriterier anbefaler Utdanningsdirektoratet overfor Kunnskapsdepartementet at kjennetegn på måloppnåelse i læreplanen fortsatt blir veiledende fremfor obligatoriske (Utdanningsdirektoratet 2015).

I tabell 1.1 har vi utledet gjennomgangen av Kunnskapsløftet som styrings-, læreplan- og vurderingsregime til operasjonaliserte forskningsspørsmål for skoleeiernivået, skoleledernivået og lærernivået i evaluering av forsøk med én eller to karakterer i halvårsvurdering i norsk. Disse spørsmålene sammenstilles med oppdragsgivers forskningsspørsmål og bearbeides videre til intervju spørsmål i dette kapittelets del 1.6 Hovedproblemstillinger.

**Tabell 1.1: Kunnskapsløftet som styrings-, læreplan- og vurderingsregime. Tema for videre undersøkelse**

Nivå	Spørsmål
Skoleeiernivå	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Skoleeiers målsetting og plan for forsøket i lys av Kunnskapsløftet.</li> <li>- Skoleeiers tilrettelegging av forsøket.</li> </ul>
Skoleledernivå	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Skolens målsetting og plan for forsøket i lys av Kunnskapsløftet.</li> <li>- Skolens tilrettelegging for forsøket.</li> <li>- Omfanget, graden og den opplevde verdien av lokalt læreplanarbeid med operasjonalisering av kompetansemål gjennom utarbeidelse av læringsmål og vurderingskriterier.</li> <li>- Hva ligger i begrepet «halvårsvurdering» utdypet gjennom forståelse av begrepene «underveisvurdering» og «sluttvurdering», inkludert skolens og/eller skoleeiers bestemmelser for skriftlig dokumentasjon av halvårsvurderingen.</li> <li>- Hvorvidt skolen tidligere har vært omfattet av satsingene Vurdering for læring, og/eller kompetansehevingstiltak i norsk og i vurdering (inkludert sensorskolering) og erfaringene med disse satsingene.</li> <li>- Arbeidet for å utvikle en vurderingskultur ved skolen.</li> </ul>
Lærernivå	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Skolens plan for forsøket.</li> <li>- Skolens tilrettelegging for forsøket.</li> <li>- Omfanget, graden og den opplevde verdien av lokalt læreplanarbeid med operasjonalisering av kompetansenivå, utarbeidelse av læringsmål og vurderingskriterier.</li> <li>- Hva ligger i begrepet «halvårsvurdering» utdypet gjennom forståelse av begrepene «underveisvurdering» og «sluttvurdering», inkludert skolens og/eller skoleeiers bestemmelser for skriftlig dokumentasjon av halvårsvurderingen</li> <li>- Hvorvidt skolen tidligere har vært omfattet av satsingene Vurdering for læring, og/eller kompetansehevingstiltak i norsk og i vurdering (inkludert sensorskolering) og erfaringene med disse satsingene.</li> <li>- Arbeidet for å utvikle en vurderingskultur ved skolen, herunder lærernes opplevelse av støtte fra overordnet, kultur for lærersamarbeid, støtte og tillit i kollegiet generelt.</li> </ul>



### 1.3 Norskfagets formål og oppgaver i opplæringen

Norskfagets formål slås i læreplanen fast med følgende formulering: «Formålet er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv.» Formålsbeskrivelsen i planen bygger på en innledende tekst som viser til at:

*[n]orsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur- og samfunnsliv og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser.*

Litteraturgjennomgangen i delrapport 1 fra denne evalueringen viser at i knippet av nøkkelbegreper som ofte går igjen når norskfaget beskrives, er *danning* eller *dannelse*. Det benyttes i sammenheng med skriftkyndighet eller literacy (Berge 2005). Andre ser dannelsesbegrepet som suverent overordnet en tanke om nytte (Aase 2005). Sammen med språkhistorie utgjør nynorsk og det å ha erfaring som nynorsktalende ifølge noen av litteraturbidragene et særlig grunnlag for danning (Måseide 2013; Nicolaysen 2005). Dette tilsier at danning er et romslig begrep og et prinsipp med stor legitimitet.

Kompetanse for demokrati er en annen gjenganger når norskfaget beskrives. Utvikling av kompetanse for deltakelse i et demokratisk samfunn er gjennomgående i beskrivelser av hensikter med faget. Et demokratiseringsarbeid er uløselig knyttet til fremveksten av de to målformene nynorsk og bokmål (Nicolaysen 2005). At skolen tar ansvar for formidling av en skjønnlitterær kanon eller kulturarv, er et spørsmål om sosial og kulturell utjevning og dermed forenlig med demokratisering. Oppøvelse av skriftkyndighet eller literacy har demokratiskompetanse som overordnet målsetting. Disse to posisjonene (vektlegging av kulturarv versus skriftkyndighet) minner om det Bystrøm (2011) kaller tradisjonsdiskurs versus reformdiskurs. Vi kan her observere at to hovedargumenter eller diskurser om hva norskfaget må ivareta, og som umiddelbart kan oppfattes å stå i motsetning til hverandre, benytter samme overordnede referanse: dyktiggjøring for deltakelse i et demokratisk samfunn, som begrunnelse og legitimering.

Identitet og personlighetsutvikling knyttes til dannelsesbegrepet (Måseide 2013) enten en vektlegger tilhørighet eller unikhet, forskjell og erfaring med forskjellighet som vesentlig for identitetsutviklingen (Nicolaysen 2005). Kontrasten innfødte og utstøtte (Haaland 2009) og det kosmopolitiske som kontrast til nasjonsbygging (Gaare 2006) betoner også spørsmålet om hvilken selvforståelse norskfaget skal fremme.

I delrapport 1 oppsummeres dette som at vi i norskfaget har å gjøre med komplekse og mangetydige begreper, de ser ut til å bli gitt forskjellig meningsinnhold til forskjellige tider og for ulike formål. Uansett er det ikke tvil om at Kunnskapsløftet representerer noe ganske nytt sammenlignet med tidligere læreplaner. Overgangen er endog beskrevet i litteraturen som et paradigmeskifte, blant annet med vektleggingen av skriftkyndighet (literacy) og bruddet med nasjonsbyggingsprosjektet samt vekten på komparative tenkemåter. Vi ser i litteraturen en bekymring for en enhetlig vurderingspraksis, og bekymringen er basert på den observasjonen at mange elever tilkjenner at de oppfatter «det norske» som noe objektivt fremfor resultat av mer omfattende historisk betingede kulturelle og politiske strømninger. Med dette reises også spørsmålet om hvorvidt noen av temaene som læreplanen omfatter, kunne legges til andre fag enn norskfaget.

Av litteraturen går det også frem at arbeid med grunnleggende ferdigheter er et område hvor samarbeid mellom lærere i flere fag er en forutsetning, uten at dette budskapet ser ut til å være mottatt, bedømt ut fra evalueringen av Kunnskapsløftet. For muntlighet som grunnleggende ferdighet synes det å gjenstå en del arbeid for å avklare hvordan det skal behandles didaktisk. Arbeidsdeling mellom norsklærer og andre faglærere om oppøving av elevenes skrivekompetanse ser også ut til å være et underutviklet område.

I litteraturen har vi sett mange påpekninger av hvor viktig norskfaget er. Det synes også å være viktig for mange bidragsytere å fremheve betydningen av bestemte elementer, det være seg nynorsk, språkhistorie, kulturarv eller demokratikompetanse. Hovedpoenget med denne fremstillingen av norskfaget i delrapporten er at ingen av de refererte bidragene om fagets formål og funksjon i opplæringen kan sies å være enerådende eller tegne det fullstendige bildet av faget. Dermed representerer disse bidragene et mangfold av stemmer om hvordan faget skal forstås og hva faget skal gjøre for elevene og samfunnet. Fremstillingen viser hvordan norskfaget har representert forskjellig meningsinnhold til forskjellige tider, og med ulike hovedformål. Her reiser spørsmålet om hva norskfaget skal være.

Konklusjonen fra denne delen av delrapporten er derfor at hver av de omtalte elementene oppfattes som svært viktig, og derfor fortjener stor plass. Av enkelte litteraturbidrag går det også frem meninger om at det beste fra hver epoke i norskfagets historie må videreføres. Selv om en skjønnlitterær kanon av noen oppfattes som et tilbakelagt nasjonsbyggingsprosjekt, ser vi at andre etterlyser en bredere debatt om kulturarv. Med så ulike oppfatninger av hva norskfagets kjerneoppgaver er, kan vi også forvente ulikhet i vurdering av elevers prestasjoner. Dette er et område ganske få av litteraturbidragene ser ut til å være opptatt av.

I delrapport 1 fra denne evalueringen refereres også utdrag fra debatten som fulgte arbeidet med revisjonen av den første læreplanen i norsk under Kunnskapsløftet. Denne debatten tok utgangspunkt i at mengden lærestoff i norskfaget måtte reduseres. I debatten ble det pekt på at faget manglet tilstrekkelig avgrensning mot andre skolefag, som historie og samfunnsfag. Vekting og prioritering av sidemål kontra hovedmål ble også diskutert. Etter at gjeldende læreplan i norsk ble innført i august 2013, behandlet utvalget bak NOU 2014: 7 et overordnet behov for fagfornyelse i skolen relatert til læreplaner og vurderingssystemer. Utvalget mente at et omfattende innhold i fag, herunder også norskfaget etter læreplanen av 2013, kommer i konflikt med hva utvalget betegner som dybdelæring. Norskfaget fremstår derfor fremdeles som omfattende etter læreplanrevisjonen i 2013.

I tabell 1.2 nedenfor utleder vi et forskningsspørsmål til lærerne basert på gjennomgangen av norskfagets formål og oppgaver i opplæringen.

**Tabell 1.2: Norskfagets formål og oppgaver i opplæringen. Tema for videre undersøkelse**

Nivå	Spørsmål
Lærernivå	- Lærernes syn på norskfaget og idealene for undervisningen i norsk (lærernes syn på fagets funksjon og egen rolle), herunder syn på utviklingen i faget etter Kunnskapsløftet.

## 1.4 Undervisningspraksiser i norskfaget

I delrapport 1 definerte vi begrepet «undervisning» som kompleks kommunikasjon og interaksjon hvor det foregår aktivitet med formål om læring. Undervisning kan på denne måten forstås som en sosial praksis, som innebærer handlinger, forståelser og tolkninger som utspiller seg mellom lærer og elev og mellom elever når de arbeider for å skape mening i undervisningssituasjonen. Det finnes en rekke tilnærminger til studier av undervisning og undervisningspraksis (Bransford et al. 2000; Nordenbo et al. 2008), hvor vi har valgt beskrivelser av hva lærerne uttrykker, behersker, formidler og prioriterer i vanlige, men like fullt komplekse undervisningssituasjoner i klasserommet.

I litteraturstudien av undervisning og undervisningspraksis i norskfaget er hensikten å forstå hvordan faget i seg selv kan sies å legge føringer på lærernes praksis i form av elev-, kunnskaps- og vurderingsorientering. I litteraturgjennomgangen vektla vi følgelig lærernes aktiviteter knyttet til faglig tilrettelegging, emosjonell støtte, elevenes valgmuligheter og innspill til undervisning og stimulering av elevenes mestring og prestasjon. Kommunikasjon som underbygger lærernes undervisningspraksis, vil påvirke elevers motivasjon og opplevelse av mestring i faget (Mjåtveit og Jakobsen 2013; Mausethagen og Kostøl 2009).

I delrapporten har vi ved hjelp av litteratur gitt eksempler på læreres undervisningspraksis. Gjennom disse eksemplene fremtrer et mangfold av metoder og kommunikasjonsformer mellom lærer og elev og mellom elever, og læren blir en tilrettelegger, en formidler, en faglig autoritet, en regissør, en samtalepartner, planlegger og organisator i «læring som hendelsesrike sosiale prosesser,» slik Moslet (2009) beskriver dette. I tillegg viser litteraturgjennomgangen flere eksempler på lærere som støtter elevens utvikling og mestring gjennom umiddelbare tilbakemeldinger (gruppearbeid, elevfremføringer) og gjennom prosessorientert skriving (særlig ved bruk av rosende kommentarer).

Gjennom eksemplene gjengitt i delrapporten fremstår undervisningen som peker frem mot den muntlige karakteren i norskfaget som den mest varierte, og undervisningen i skriving som den mest vurderingsorienterte med et tilretteleggende og utviklende siktemål. Eksemplene på undervisningspraksis i nynorsk som sidemål skiller seg ut ved å være mindre variert, forstått som mer orientert mot innlæring av formverk og grammatikk og mindre orientert mot elevaktivitet og samhandling i klasserommet. Nynorskundervisningen representerer kanskje også de mest formaliserte tilbakemeldingsrutinene (Rise 2007; Røed 2010).

Dette gir uansett ikke noe enhetlig eller fullstendig inntrykk av hva som kjennetegner undervisningspraksisen i norskfaget. Hver enkelt lærers undervisningspraksis fremstår gjennom de ulike litteraturbidragene som godt gjennomtenkt, som regel læreplanforankret og på den måten helhetlig i seg selv. Hvis alle disse praksisene stilles ved siden av hverandre og sammenlignes, blir det likevel vanskelig å peke på klare fellestrekk. Vi skriver i delrapporten at dette utgjør vårt hovedfunn om hva som kjennetegner undervisningspraksis i norsk. I rapporten mener vi videre at dette må forklares med norskfagets vide, åpne, mangesidige og til dels sterkt normative kontekst, knyttet til store samfunnsspørsmål og til opplæringens overordnede mandat, hvorav mange av formuleringene gjenfinnes i litteraturen om og i læreplanen for norskfaget. Læreplanen i norsk gir derfor et utvalg svar på hvordan skolen og faget skal løse slike store og overgripende spørsmål, men eksemplene på undervisningspraksis gjengitt i delrapporten har vist at hver lærer eller kanskje deler av kollegiet på en skole vil ha egne svar som mer eller mindre sammenfaller med læreplanen.

Tabell 1.3 nedenfor viser de forskningsspørsmål vi har utledet til lærernivået på bakgrunn av gjennomgangen av undervisningspraksiser i norskfaget.

**Tabell 1.3: Undervisningspraksiser i norskfaget. Tema for videre undersøkelse**

Nivå	Spørsmål
Lærernivå	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Læreplanens betydning for undervisning og opplevelse av disponering av tid til emner i norskfaget, eventuelt mediert gjennom bruk av læreverk.</li> <li>- Hvordan lærerne i forsøksordningene faktisk arbeider med undervisning i norskfaget sammenlignet med hvordan de oppgir å ha arbeidet før forsøket startet, (hvordan sikrer lærerne i forsøket at de gir undervisning knyttet til alle kompetansemålene?) Her må de mulige motsetningene muntlig norsk – skriftlig norsk og hovedmål – sidemål behandles spesielt.</li> </ul>

## 1.5 Vurderingspraksiser i norskfaget

Skillet mellom kontekstuell og konseptuell forankrede skolefag er beskrevet av Muller (2009). Som teoretisk inndeling kan disse betegnelsene bidra til å beskrive og forklare hva som danner helhet og sammenheng i et skolefag, når man samtidig ser faget i lys av disipliner i høyere utdanning. Et eksempel på et konseptuelt forankret fag er matematikk, som har en entydig disiplinforankring i academia og som innbefatter et avgrenset og definert begrepsapparat. Matematikkfaget i skolen kjennetegnes av en tydelig vertikal struktur og et sekvensielt organisert lærestoff, fordi all læring og forståelse i faget bygger på tidligere innlærte begreper og oppøvde ferdigheter. Her fremstår

matematikk i kontrast til norskfaget. For norskfagets vedkommende er det fagets kulturelle, sosiale og politiske kontekst, og ikke utspringet i en akademisk disiplin som skaper forståelser av sammenhenger i faget. Ulike tolkninger eller vektlegginger av fagets kontekst vil derfor ligge til grunn for utvalg av målsettinger og lærestoff, og vil dessuten påvirke vurdering i faget.

Mens konseptuelt ordnede fag har retningsgivere og avgrensninger som tydelig angir hva som skal og bør underlegges vurdering, blir dette mer utydelig og er i mindre grad gitt i mer kontekstuelle fag, som norskfaget (Prøitz 2013). De mest kontekstualiserte vurderingsformene og –forståelsene av faget er knyttet til skrijving (Svenkerud 2012), som også utgjør norskfagets eldste og mest etablerte eksamensform. Selv om muntlig eksamen også har lange tradisjoner i den norske skolen, har dette tradisjonelt vært knyttet til elevens totale oversikt over pensum. Vurdering til muntlig eksamen er nå knyttet til en forberedt elevpresentasjon. Norsklærere oppfatter derfor «hver eneste norsktime» som en muntlig vurderingssituasjon med tanke på elevenes standpunkt karakterer (Prøitz og Borgen 2010), samtidig som læreres tilbakemeldinger om elevers muntlige ferdigheter kan betegnes som svakt utviklet (Svenkerud 2013).

Disse eksemplene kan også illustrere hvor ulikt kriterier knyttet til vurdering i de ulike delene i norskfaget er formalisert. Lærere vurderer ofte skrijving på bakgrunn av eksamensveiledninger, men utvikler også egne vurderingskriterier til bruk i det løpende arbeidet (Sandvik m.fl. 2012; Hovdhaugen, Seland, Lødding, Prøitz 2014). Mye av dette foregår i lærernes kollegiale tolkningsfellesskap, men lærere mener samtidig at til tross for slikt tolkningssamarbeid vil det være umulig å oppnå helt lik vurdering mellom lærere i norskfaget. Fjørtoft (2010) påviser at norsklærerne på barnetrinnet viser større kollegialt samsvar i vurdering av elevenes prestasjoner og ferdigheter sammenlignet med kolleger på ungdomstrinnet. Årsaken, mener han, kan finnes i barnetrinnets bruk av kartleggingsverktøy med lærefremmende formål. I litteraturen fremheves betydningen av tid og rom for mulighet til å utvikle og drive tolkningsfellesskap for å fremme reliabel og valid vurdering i norskfaget.

Arbeidet med å skape sammenheng i vurderingsformer kan beskrives som en trinnvis prosess der læreren samler dokumentasjon eller bevis på elevens læring, fortolker denne dokumentasjonen og deretter utvikler undervisning som kan bidra til ytterligere å fremme elevens læring (Sandvik 2014: 49; NOU 2014: 7, s. 101). Sandvik (2014: 45) skriver at til tross for at det synes enkelt å skille mellom summativ og formativ vurdering, viser det seg likevel at for lærere kan dette i praksis være vanskelig. Dette er ikke unikt for norske lærere, og internasjonal forskning har vist gjentatte ganger at skillet kan oppfattes som kunstig og være vanskelig å etterleve i praksis. Stobart (2008: 146) peker på at formativ vurdering tradisjonelt har blitt anvendt som «mini-summativ», der læreren har samlet dokumentasjon ment for karaktersetning ved semesterslutt (se også Nusche et al. 2011: 56).

I tabell 1.4 nedenfor viser vi hvilke forskningsspørsmål vi utleder av gjennomgangen av vurderingspraksiser i norskfaget.

**Tabell 1.4: Vurderingspraksiser i norskfaget. Tema for videre undersøkelse**

Nivå	Spørsmål
Lærernivå	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="491 1630 1391 1832">- Hvordan lærerne i forsøksordningene faktisk arbeider med vurdering i norskfaget sammenlignet med hvordan de oppgir å ha arbeidet før forsøket startet, (hvordan sikrer lærerne i forsøket at de gir vurdering knyttet til alle kompetansemålene?) Her må de mulige motsetningene muntlig norsk – skriftlig norsk og hovedmål – sidemål behandles spesielt.</li> <li data-bbox="491 1843 1391 2033">- Lærernes egne synspunkter og refleksjoner over hvorvidt det å redusere antall karakterer ved halvårsvurdering i norsk bøter på uttalte problemer med disponering av undervisning og/eller tid i og utenfor faget, og hvordan de begrunner dette. Her er det også viktig å få frem eventuelle ulemper eller problemer med redusert antall karakterer i faget.</li> </ul>

## 1.6 Delrapportens hovedproblemstillinger

Vi har sammenholdt Utdanningsdirektoratets forskningsspørsmål i evaluering av implementering av forsøket (se avsnitt 1.1) med våre egne spesifiserte tema for underspørsmål, utviklet på grunnlag av litteraturstudien og gjengitt i tabellene 1-4 i det foregående. I denne rapporten har vi brukt disse underspørsmålene til å utvikle intervjuguider for henholdsvis skoleledere, norsklærere og elever med en innbyrdes sammenheng mellom spørsmålene som illustrert i tabell 1.5 nedenfor. Tabellen er gjengitt for å vise sammenhengen mellom Utdanningsdirektoratets forskningsspørsmål og de operasjonaliserte intervjuguidene, som følger denne rapporten som vedlegg.

**Tabell 1.5: Operasjonaliserte problemstillinger til videre undersøkelse**

<b>Forskernes kunnskapsinteresse</b>	<b>0. Norskfagets formål og oppgaver i opplæringen</b>
Skoleeiernivå	
Skoleledernivå	
Lærere	Lærernes syn på norskfaget og idealene for undervisningen i norsk (lærernes syn på fagets funksjon og egen rolle), herunder syn på utviklingen i faget etter Kunnskapsløftet.
Elever	Elevenes syn på betydningen av norskfaget og syn på norskfaget som skolefag
<b>Utdanningsdirektoratets kunnskapsinteresse</b>	<b>1. Hvordan arbeider lærerne ved forsøksskolene med kompetansemålene i læreplanen sammenlignet med dagens ordning med tre karakterer?</b>
Skoleeiernivå	Skoleeiers målsetting og plan for forsøket i lys av Kunnskapsløftet  Skoleeiers tilrettelegging av forsøket
Skoleledernivå	Skolens målsetting og plan for forsøket i lys av Kunnskapsløftet  Skolens tilrettelegging for forsøket  Omfanget, graden og den opplevde verdien av lokalt læreplanarbeid med operasjonalisering av kompetansemål gjennom utarbeidelse av læringsmål og vurderingskriterier.  Hva ligger i begrepet «halvårsvurdering» utdypet gjennom forståelse av begrepene «underveisvurdering» og «sluttvurdering», inkludert skolens og/eller skoleeiers bestemmelser for skriftlig dokumentasjon av halvårsvurderingen  Hvorvidt skolen tidligere har vært omfattet av satsingene Vurdering for læring, og/eller kompetansehevingstiltak i norsk og i vurdering (inkludert sensorskolering) og erfaringene med disse satsingene. Arbeidet for å utvikle en vurderingskultur ved skolen.
Lærere	Skolens plan for forsøket  Skolens tilrettelegging for forsøket  Omfanget, graden og den opplevde verdien av lokalt læreplanarbeid med operasjonalisering av kompetansenivå, utarbeidelse av læringsmål og vurderingskriterier.

	<p>Hva ligger i begrepet «halvårsvurdering» utdypet gjennom forståelse av begrepene «undervisningsvurdering» og «sluttvurdering», inkludert skolens og/eller skoleeiers bestemmelser for skriftlig dokumentasjon av halvårsvurderingen</p> <p>Hvorvidt skolen tidligere har vært omfattet av satsingene Vurdering for læring, og/eller kompetansehevingstiltak i norsk og i vurdering (inkludert sensorskolering) og erfaringene med disse satsingene.</p> <p>Arbeidet for å utvikle en vurderingskultur ved skolen, herunder lærernes opplevelse av støtte fra overordnet, kultur for lærersamarbeid, støtte og tillit i kollegiet generelt.</p>
Elever	
<b>Utdanningsdirektoratets kunnskapsinteresse</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>2. Hvordan vektlegger lærerne ved forsøksskolene arbeidet med skriftlig sidemål, skriftlig hovedmål og muntlig norsk?</b></li> <li><b>3. Fører færre karakterer ved halvårsvurdering i norsk til at lærerne opplever det som lettere eller som vanskeligere å organisere undervisning og vurdering i faget?</b></li> <li><b>4. Fører færre karakterer i norsk til endret handlingsrom for lærerne i deres mulighet til å organisere undervisningen og vurderingen på en hensiktsmessig måte?</b></li> <li><b>5. I hvilken grad og på hvilken måte utnyttes et eventuelt økt handlingsrom?</b></li> </ol>
Skoleeiernivå	Hvordan argumenterer skoleeier for at forsøket skal tilrettelegge for lærernes arbeid?
Skoleledernivå	Hvordan argumenterer skoleleder for at forsøket skal tilrettelegge for lærernes arbeid?
Lærere	<p>Læreplanens betydning for undervisning og opplevelse av disponering av tid til emner i norskfaget, eventuelt mediert gjennom bruk av læreverk.</p> <p>Hvordan lærerne i forsøksordningene faktisk arbeider med undervisning i norskfaget sammenlignet med hvordan de oppgir å ha arbeidet før forsøket startet, (hvordan sikrer lærerne i forsøket at de gir undervisning knyttet til alle kompetansemålene?) Her må de mulige motsetningene muntlig norsk – skriftlig norsk og hovedmål – sidemål behandles spesielt.</p> <p>Hvordan lærerne i forsøksordningene faktisk arbeider med vurdering i norskfaget sammenlignet med hvordan de oppgir å ha arbeidet før forsøket startet, (hvordan sikrer lærerne i forsøket at de gir vurdering knyttet til alle kompetansemålene?) Her må de mulige motsetningene muntlig norsk – skriftlig norsk og hovedmål – sidemål behandles spesielt.</p> <p>Lærernes egne synspunkter og refleksjoner over hvorvidt det å redusere antall karakterer ved halvårsvurdering i norsk bøter på uttalte problemer med disponering av undervisning og/eller tid i og utenfor faget, og hvordan de begrunner dette. Her er det også viktig å få frem eventuelle ulemper eller problemer med redusert antall karakterer i faget.</p>
Elever	Hvordan opplever elevene lærernes undervisning og vurdering i norskfaget?

<b>Utdanningsdirektoratets kunnskapsinteresse</b>	<b>6. Fører færre karakterer ved halvårsvurdering i norskfaget til at elever og lærere opplever dette faget som mer eller mindre motiverende?</b>
Skoleeiernivå	Hvordan argumenterer skoleeier for at forsøket eventuelt skaper økt motivasjon for faget?
Skoleledernivå	Hvordan argumenterer skoleleder for at forsøket eventuelt skaper økt motivasjon for faget?
Lærere	Fører færre karakterer ved halvårsvurdering i norskfaget til at lærere opplever dette faget som mer eller mindre motiverende?
Elever	Fører færre karakterer ved halvårsvurdering i norskfaget til at elever opplever dette faget som mer eller mindre motiverende?
<b>Utdanningsdirektoratets kunnskapsinteresse</b>	<b>7. Hvordan opplever elevene overgangen fra færre karakterer til normalt karakterregime i Vg3?</b>
Skoleeiernivå	
Skoleledernivå	Hvilke inntrykk har skoleleder av elevenes opplevelse av overgangen fra færre karakterer til normalt karakterregime i Vg3?
Lærere	Hvilke inntrykk har lærerne av elevenes opplevelse av overgangen fra færre karakterer til normalt karakterregime i Vg3?
Elever	Hvordan opplever elevene overgangen fra færre karakterer til normalt karakterregime i Vg3?
<b>Forskernes kunnskapsinteresse</b>	<b>8. Hvordan tilrettelegger forsøket for elevenes læring?</b>
Skoleeiernivå	Hvordan argumenterer skoleeier for at forsøket legger bedre til rette for elevenes læring i faget?
Skoleledernivå	Hvordan argumenterer skoleleder for at forsøket legger bedre til rette for elevenes læring i faget?
Lærernivå	Hvordan argumenterer lærerne for at forsøket legger bedre til rette for elevenes læring i faget?
Elevnivå	Hvordan opplever elevene at forsøket eventuelt legger bedre til rette for deres læring i faget?

## 1.7 Metode

I denne delrapporten har vi benyttet oss av spørreundersøkelser (skoleeier- og skoleledernivået), dokumentanalyse (skoleeiernivået) og forskningsintervjuer (skoleleder-, lærer- og elevnivå). I det følgende tar vi for oss hver enkelt av disse datakildene og gjør rede for utvalg og metode i datainnsamling og analyse.

### 1.7.1 Spørreundersøkelser til skoleeiere og skoleledere

En spørreundersøkelse om planlegging og tilrettelegging av forsøk med en eller to karakterer ved halvårsvurdering i norsk ble høsten 2015 sendt til skoleledere ved videregående skoler og til fylkeskommuner, som er skoleeiere for de videregående skolene. Undersøkelsen var en del av Utdanningsdirektoratets halvårlige omnibusundersøkelse «Spøringer til Skole-Norge», som rettes til skoleledere og skoleeiere i grunnsopplæringen.

Spørringene er organisert som en utvalgsundersøkelse. Det innebærer at det er laget tre sammenliknbare utvalg, og at deltakelsen ruller mellom disse. Omtrent en tredjedel av de videregående skolene fra hvert fylke inngår i hvert av de tre utvalgene. De videregående skolene er

ikke trukket tilfeldig, men fordelt på utvalg etter kriterier som størrelse, geografi og skoletype. Resultatet er tre relativt like utvalgt som hver for seg representerer den totale populasjonen av videregående skoler i Norge.

Spørringene for høsten 2015 gikk ut til 130 videregående skoler. Deltakelsen var på 74 prosent, og det var med skoler fra 17 av landets 19 fylker. Representativiteten for videregående skoler ble vurdert som god i rapporten fra spørringene (Gjerustad og Waagene 2015). I alt 98 skoleledere ved videregående skole svarte på spørsmålet om skolen deltar i forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk. Av disse svarte 43 skoleledere ja, og fikk de videre spørsmålene om forsøket. Svarene fra disse 43 skolelederne presenteres i kapittel 3 i denne rapporten.

Spørringene sendes samtlige fylkeskommuner. Det vil si at alle skoleeierne har hatt mulighet til å delta i undersøkelsen. I alt 16 fylkeskommuner svarte på den delen av undersøkelsen som handler om forsøket med en eller to karakterer i norsk. En av disse oppga at de ikke var med i forsøket, og fikk derfor ikke videre spørsmål om temaet. De resterende 15 svarte at de var med i forsøket. Svarene fra disse 15 fylkeskommunale skoleeierne presenteres i kapittel 2 i denne rapporten.

### **1.7.2 Dokumenter fra skoleiernivå**

I oppdragsbrev<sup>1</sup> fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet den 27. juni 2013 skriver departementet: «Forskrift til opplæringsloven § 3-13 er tolket slik at elevene skal ha like mange halvårsvurderinger med karakter som de har standpunktkarakterer. Skoler som vil prøve ut én eller to karakterer i norsk ved halvårsvurderingen, må derfor søke forsøk.»

Fra Utdanningsdirektoratet har vi fått oversendt søknader fra private videregående skoler som ønsket å bli med i ordningen fra skoleåret 2013/2014, og søknader fra fylkeskommunale skoleeiere som søkte Utdanningsdirektoratet om utvidelse av forsøket fra skoleåret 2014/2015. Utvalget av dokumenter favner på denne måten 16 undersøkelsesenheter, av disse seks private skoler og ti offentlige skoleeiere.

I Utdanningsdirektoratets utlysning av forsøket<sup>2</sup> blir det angitt at skolene skal ha en faglig plan for hvordan forsøket kan gi bedre læring for elevene. Direktoratet skriver også i utlysningen at de legger til grunn at skolene har en plan for å undersøke om det lokale forsøket gjennomføres som forutsatt, og om bedre læring faktisk finner sted. Det er bare et fåtall av søknadene som vi har fått stilt til rådighet som viser til disse planene. De fleste søknadene oppgir imidlertid målbeskrivelse og begrunnelse for å delta i forsøket.

Basert på den første gjennomlesningen av dette dokumentutvalget laget vi en matrise med følgende overskrifter: skoleeier; forsøkets formål og hensikt; hvordan forsøket skal gi bedre læring; forankring på skolene; evaluering og (eventuell) kommentar. Deretter gikk vi gjennom dokumentene fra hver enkelt skoleeier/private skole som inneholdt minimum omtale av mål og hvordan forsøket skal gi bedre læring, og sammenfattet disse og eventuelle andre beskrivelser i matrisen i henhold til kategoriene oppgitt over. Matrisenes kategorier danner overskrifter for vår presentasjon av dokumentene i kapittel 2 i denne rapporten.

### **1.7.3 Forskningsintervjuer**

Som ledd i datainnsamlingen i denne delen av evalueringen har vi besøkt fire videregående skoler som deltar i forsøket. Alle disse skolene startet forsøket i 2013 eller tidligere. Dette gjør at minst ett elevkull ved skolen har fulgt forsøket i Vg1 og Vg2 før vi besøkte skolen mens disse elevene var i Vg3 og forberedte seg til standpunktvurdering med tre karakterer i norsk våren 2016. Slik var det mulig for

<sup>1</sup> Kunnskapsdepartementet, oppdragsbrev nr. 22-13 ref. 10/5356, 27. juni 2013. Oppdrag: Forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk.

<sup>2</sup> Utlysningen var å finne på Utdanningsdirektoratets side pr. vår lesedato 15. oktober 2014, men har siden blitt slettet eller flyttet til ukjent nettadresse. På lesedato lå utlysningen på <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/>



oss å snakke med elever som hadde erfaring fra forsøket og sammenligningsgrunnlag fra Vg3 med ordinært antall karakterer i faget.

Utvalget av skoler skal representere variasjon med hensyn til valg av én kontra to karakterer ved halvårsvurdering. Oppdragsgiver ønsket også at utvalget skulle inneholde en skole hvor majoriteten av elevene har nynorsk som hovedmål. I tillegg ønsket vi en geografisk spredning i utvalget.

På bakgrunn av disse kriteriene og Utdanningsdirektoratets liste over deltakerskoler/antall karakterer ved halvårsvurdering valgte vi ut i alt åtte skoler under til sammen fire skoleeiere. Vi tok kontakt med skoleeierne og informerte om at vi ønsket å ta kontakt med navngitt skole, og hvilken skole vi deretter ville ta kontakt med hvis den prioriterte skolen takket nei til besøk og forskningsintervjuer. Med hensyn til å finne en videregående skole hvor majoriteten av elevene har bokmål som sidemål, ba vi skoleeier om å foreslå en skole som vi kunne ta kontakt med. Alle de fire skolene som vi i tråd med denne prosedyren henvendte oss til først, takket ja til å få besøk og bidra i forskningsintervjuer om forsøket. Fordelingen av skoler fremgår av tabell 1.6 nedenfor. Her har vi utelatt opplysninger om geografi og skoleeier.

**Tabell 1.6: Utvalg av skoler til forskningsintervjuer, fordeling med antall karakterer i forsøket og hovedmål for majoriteten av elevene**

Skolenr.	Antall karakterer i forsøket	Hovedmål
1	Én karakter i Vg1, to karakterer i Vg2	Bokmål
2	Én karakter	Bokmål
3	To karakterer	Bokmål
4	Én karakter i Vg1, to karakterer i Vg2	Nynorsk

Slik det går frem av tabell 1.6 over, viser utvalget av skoler variasjon mellom skoler som prøver ut redusert antall karakterer ved halvårsvurdering i norsk med én kontra to karakterer. Skole 1 og skole 4 representerer begge løsninger, og kan om mulig brukes til å kontrastere valg mellom én eller to karakterer. Det må anføres at det å kombinere karakterer og årstrinn på denne måten ikke er den vanligste løsningen blant forsøksskolene, og utvalget kan på denne måten sies å ha en skjevhet. Årsaken til at utvalget ble slik, var at skole 4 over tid har vekslet fra kombinasjonsløsning og det å ha likt antall karakterer i norsk på Vg1 og Vg2. Våre opplysninger om denne skolen skrev seg fra perioden der skolen hadde likt antall karakterer på begge årstrinn. Vi anser ikke dette som noen alvorlig skjevhet ved utvalget. De fire skolene har forskjellige skoleeiere, og utvalget favner en skole hvor majoriteten av elevene har nynorsk som hovedmål.

Ved henvendelse til rektor på hver av de fire skolene spurte vi om tillatelse og tilrettelegging for å gjennomføre i alt tre intervjuer ved hver skole. Disse intervjuene var a) individuelt intervju med representant for skoleledelsen som hadde ansvar for forsøket, b) gruppeintervju med 3-5 norsklærere som hadde erfaring med forsøket ved skolen, c) gruppeintervju med 3-5 elever i Vg3 studiespesialiserende som hadde fulgt forsøket i Vg1 og Vg2 ved skolen. Med hensyn til sammensetning av elevgruppen ba vi om å få snakke med elever med forskjellig prestasjonsnivå i norsk. På denne bakgrunnen har vi møtt til sammen 15 norsklærere i gruppeintervju, fordelt mellom grupper bestående fra to til seks personer på de ulike skolene. Av disse 15 norsklærerne er det 13 kvinner. Norsklærernes ansiennitet som lærer varierte fra helt nyutdannet (et halvt års ansettelse på gjeldende skole) til 38 år i læreryrket. Flertallet av de 15 norsklærerne har arbeidet som lærer i mer enn ti år. Vi har intervjuet til sammen 19 elever. Blant disse var det omtrent like mange gutter som jenter.

Under intervjuene fulgte vi en intervjuguide utarbeidet på bakgrunn av hovedproblemstillingene slik disse er gjengitt i tabell 1.5 i dette kapittelet. Intervjuguidene følger denne delrapporten som vedlegg.

Individuelle forskningsintervjuer og gruppeintervjuer/fokusgruppeintervjuer skiller seg fra hverandre som metode for datainnhenting, og i vårt design hadde vi i tillegg lagt to ulike perspektiver til grunn for henholdsvis individuelt intervju med leder og fokusgruppeintervjuene med norsklærere og elever.

I det individuelle intervjuet med representant for skoleledelsen ønsket vi å kartlegge skolens forberedelse og tilrettelegging av forsøket. I dette tilfellet brukte vi intervjuet som grunnlag for faktainnhenting med en naturalistisk tilnærming (Gubrium & Holstein 1997). Det innebærer at vi ville høre hvordan skolen har organisert forsøket, og ikke primært har vært ute etter å undersøke lederens opplevelser, holdninger eller oppfatninger forbundet med dette, selv om slike spørsmål og utsagn også finnes i disse intervjuene. I analysen av disse intervjuene har vi også sett etter og gjengitt ledernes utsagn slik de fremkommer i materialet, uten å foreta noen videre fortolkning av utsagn eller opplysninger. Skolelederintervjuene gir slik en bakgrunn med historikk og lokale løsninger for praktisk tilrettelegging forbundet med forsøket ved skolene.

Med basis i litteraturstudiets funn om at lærere organiserer undervisningen i norskfaget forskjellig, ønsket vi å belyse denne ulikheten og samtidig få fram mulige likheter mellom lærernes praksis og erfaringer ved å la lærerne selv få diskutere dette i grupper. Fokusgruppeintervjuer skiller seg fra individuelle intervjuer ved at man i gruppen kan undersøke *fokusert sosialitet* (Halkier 2012: 133), det vil si hvordan diskusjonen om et utvalgt emne utvikles gjennom det sosiale samspillet i gruppen. Hoveddelen av spørsmålene i intervjuguiden setter lærernes meninger, oppfatninger, erfaringer og holdninger i sentrum. Vi spør for eksempel etter «læreplanens betydning», hva de legger i begreper som «vurderingskultur» og hva de mener om disponering av tid i undervisningen mens forsøket pågår. Dette er normative problemstillinger, som med hell kan belyses gjennom gruppediskusjoner hvor deltakerne bygger på hverandres utsagn. Det samme er tilfelle i elevintervjuene, hvor vi i stor grad har spurt etter elevenes opplevelser, erfaringer, synspunkter og holdninger.

I lærerintervjuene stilte vi få og åpne spørsmål og lot diskusjonen utvikle seg. I elevintervjuene var det nødvendig å bruke en litt strammere tilnærming, det vil si at moderator (intervjuer) stilte flere spørsmål og elevene gjerne svarte én og én (selv om de satt i gruppe). Spesielt i startfasen kan det være formålstjenlig at alle deltakere får komme til orde. Det varierte hvorvidt elevgruppene kom godt i gang med diskusjoner eller ikke, noe som kan bero på at de ikke alltid var godt forberedt på intervjusituasjonen (lærer hadde kanskje ikke gitt eleven informasjonen fra forskerne på forhånd, eleven hadde glemt dette eller eleven ble hentet rett inn til intervjuet fra undervisningen uten at dette var avtalt med eleven på forhånd). I motsetning til lærerne kjente heller ikke alltid elevene hverandre så godt, særlig ikke på store skoler. Ved en av de store skolene, kom de fire elevene som deltok i intervjuet fra hver sin klasse, mens ved den minste skolen var alle de fem elevene som ble intervjuet fra samme klasse. Ved en tredje skole (Skole1) måtte elevintervjuene gjennomføres fordelt på to grupper, hver med to elever fra forskjellige klasser. Mens mange lærere «fløt» naturlig på kollegaforholdet og sammenlignet erfaringer basert på mange tidligere faglige diskusjoner, hadde ikke elevene nødvendigvis den samme opplevelsen av at de hadde deltatt i et forsøk med klar innretning og hensikt. Moderator spurte etter elevenes generelle erfaringer med vurdering, karaktersetting og etter hvert om forberedelser til den forestående avslutningen av skoleåret med heldagsprøver og eksamen. Elevene ble stadig oppfordret til å sammenligne erfaringene fra norsktimene i Vg3 med erfaringene de hadde med faget fra de to foregående årene.

I gruppeintervjuer kan situasjonen ligge godt til rette for at forskerne kan bruke ulike hjelpemidler som kan bidra til å fokusere emnet for diskusjonen. Ifølge Halkier (2012) kan hjelpemidler være en oppgave som lar deltakerne forklare for forskeren og hverandre, gi uttrykk for sine vurderinger og respondere på andres utsagn, det vil si sette fart i diskusjonen. Til lærerintervjuene hadde vi derfor kopiert opp fem kompetansemål fra læreplanen i norsk for Vg2 (studieforberedende utdanningsprogram). Kompetansemålene var hentet fra emnet «skriftlig kommunikasjon». Årsaken til at vi hadde valgt kompetansemål fra Vg2, var at vi regnet med at norsklærerne på videregående skole organiserer arbeidet i henhold til fag fremfor trinn (Sandvik og Fjørtoft 2014: 117), og at de alle derfor ville være kjent med Vg2-målene. Dette viste seg ikke å holde stikk i praksis, da flere skoler hadde lærere som

bare underviste på ett trinn, for eksempel Vg1. Disse lærerne hadde fagsamarbeid med kolleger, men ikke knyttet til de spesifikke kompetansemålene på hvert trinn. Sandvik og Fjørtoft (2014: 117) skriver for så vidt også at lærere i videregående skole synes å være mer individuelt orienterte enn lærere i barne- og ungdomsskolen. Når vi på en skole møtte lærere som underviste på enten Vg1 og Vg3, var derfor kompetansemål på Vg2 uten stor relevans for diskusjonen.

Vår opprinnelige hensikt med å kopiere opp kompetansemålene fra Vg2 var å få lærerne til å fortelle om hvordan de faktisk arbeider med undervisning og vurdering i henhold til kompetansemål før og under forsøket med redusert antall karakterer i norsk. Dette er et hovedspørsmål i evalueringen, og vi håpet på denne måten å få frem data som kunne la seg sammenligne på tvers av lærergrupper og skoler. Mens vi med oppgaven klarte å få lærerne inn i en bredere anlagt diskusjon av undervisning og kompetansemål, ble ikke dataene sammenlignbare i den grad vi hadde sett for oss med denne metoden. Norsklærernes fortellinger om undervisning og vurdering under forsøket er derfor preget av den sosiale samhandlingen som utviklet seg i gruppene, hvor data i høy grad er kontekstuell avhengig, relasjonelt påvirket av intervjusituasjonen og – etter vår oppfatning – potensielt foranderlige (Halkier 2012). Dette gjør det vanskelig, for ikke å si uforsvarlig, å trekke konklusjoner om all undervisning og vurdering som foregår i regi av lærere og skoler i forsøket, men gir på den andre siden rike eksempler fra skolene som vi har besøkt i forbindelse med denne evalueringen. Slik det er nevnt i litteraturgjennomgangen tidligere i dette kapitlet synes det også å være stor variasjon i norsklærernes arbeidsmåter generelt.

Lydopptakene fra lærerintervjuene er lyttet gjennom og sammenfattet i tråd med spørsmålene i intervjuguiden. Dette resulterte i en to til fire siders mellomnivåanalyse, som deretter har blitt brukt som utgangspunkt for datagjennomgang og analyser i kapittel 4. Lydopptakene av gruppeintervjuene med elever ble transkribert. Disse tekstene ble kodet i NVivo og gjengitt tema for tema, som: hva elevene synes om norskfaget, om det er bedre å ha en, to eller tre karakterer, hvordan elevene gjøres kjent med vurderingskriterier, samarbeid mellom norskfaget og andre fag. Temaene springer delvis ut fra konkrete spørsmål som ble stilt, men vi har også kunnet finne en uttalelse som relevant for et tema uavhengig av spørsmål. Beskrivelsene av elevenes erfaringer og synspunkter er gitt på grunnlag av gjennomlesning av kodet tekst, etter hvert supplert med nye beskrivelser når vi fant grunn til å utdype eller nyansere fremstillingen. På denne måten har kapitlet preg av at gjengivelsen ligger tett på elevers uttalelser før vi tolker disse og trekker linjer på tvers av materialet for å belyse de relevante problemstillingene.

## 1.8 Oppbygning av rapporten

Etter denne redegjørelsen for evalueringens bakgrunn og innretning har vi i det følgende delt rapporten inn i ytterligere fem kapitler. I kapittel 2 tar vi for oss spørreskjemadata og dokumenter som forteller om skoleeiers målsettinger og intensjoner med forsøket, og hvordan skoleeier har lagt til rette for gjennomføringen av forsøket i videregående skole. Kapittel 3 er konsentrert om skoleledernivået, der et utvalg rektorer ved videregående skoler har svart på spørsmål om forsøket gjennom Utdanningsdirektoratets faste spørreundersøkelse «Spørsmål til Skole-Norge». Spørreskjemadataene i dette kapitlet er utfyllt av våre intervjuer med representanter fra skoleledelsen på de fire videregående skolene som vi har besøkt som ledd i datainnsamlingen i evalueringen. Disse representantene for ledelsen hadde det lokale ansvaret for gjennomføringen av forsøket på den enkelte skole, og vi har i kapittel 3 referert til disse som «fagledere» for norsklærerne.

I kapittel 4 går vi nærmere inn i data fra gruppeintervjuene med norsklærere på de fire videregående skolene. Dette kapitlet er sammen med kapittel 5 fra elevnivået de mest vektige i vår undersøkelse av hvordan forsøket legger til rette for endringer i undervisning og vurdering av norskfaget. Begge disse kapitlene må ses som gløtt inn i hverdagen i noen få skoler hvor forsøket gjennomføres. Vi kan derfor ikke presentere noen «fasit» på hvordan forsøket implementeres i videregående skole, men vi kan oppsummere noen inntrykk som bidrar til å belyse oppdragsgivers hovedspørsmål i evalueringen.

Slike oppsummeringer er gjort for hvert empirikapittel (kapittel 2-5) og følges opp i kapittel 6, som er avslutningskapittelet i rapporten. Her tar vi for oss alle oppdragsgivers forskningsspørsmål slik de er gjengitt her i kapittel 1, og søker å besvare disse fra skoleeiernivå, skoleledernivå, lærernivå og elevnivå. Kapittel 6 avsluttes med noen spørsmål om læreres og elevers forståelse av halvårsvurdering og den betydning eller verdi de tillegger denne vurderingssituasjonen. Disse spørsmålene besvarer vi ikke i denne rapporten, men de kan vise seg å bli aktuelle for sluttrapporten fra evalueringen

## 2 Forventninger og tilrettelegging av forsøket på skoleeiernivå

For å besvare Utdanningsdirektoratets spørsmål om hvordan lærerne ved forsøksskolene arbeider med kompetansemålene i læreplanen sammenlignet med dagens ordning med tre karakterer, må vi starte med skoleeiernivået for å undersøke skoleeieres målsetting og plan for forsøket i lys av Kunnskapsløftet og skoleeieres tilrettelegging av forsøket.

Det var de videregående skolene som først startet opp med forsøket, og det er de videregående skolenes implementering og erfaringer fra forsøket som er tema for denne delrapporten. Det vil si at skoleeier i dette tilfellet er fylkeskommunene, siden de er ansvarlige for de videregående skolene i sitt fylke. Data fra implementering av forsøket i ungdomsskolen inngår i sluttrapporten fra denne evalueringen i 2018.

Dette kapittelet består av skoleeierrepresentanters svar på et utvalg spørsmål gjennom Utdanningsdirektoratets faste spørreundersøkelse «Spørsmål til skole-Norge høsten 2015» (Gjerustad og Waagene 2015) og dokumentstudier. Se kapittel 1 for nærmere presentasjon av utvalg og metode. Først presenterer vi skoleeieres målsettinger og forventninger til forsøket. Deretter ser vi nærmere på hvordan skoleeierne mener at forsøket kan bidra til elevenes læring, før vi avslutter med data om hvordan skoleeier legger til rette for forsøket.

### 2.1 Skoleeieres målsetting med forsøket

Fra Utdanningsdirektoratet har vi fått oversendt søknader fra private videregående skoler som ønsket å bli med i ordningen fra skoleåret 2013/2014, og søknader fra fylkeskommunale skoleeiere som søkte Utdanningsdirektoratet om utvidelse av forsøket fra skoleåret 2014/2015. Dette materialet teller 16 undersøkelsesenheter (seks private videregående skoler og 10 fylkeskommunale skoleeiere). Vi har her konsentrert oss om søknader som oppgir målsettinger for å delta i forsøket. Se for øvrig kapittel 1 for nærmere beskrivelse av utvalgs- og analysemetode.

I analysen av søknadene sorterte vi skoleeierne og de private videregående skolenes formuleringer av målsettinger for forsøket inn i «overordnede målsettinger», «målsetting om mer helhetlig opplæring i norsk», «målsettinger om å endre lærere (og elevers) arbeidssituasjon i norskfaget», «ønske om å endre arbeidsformer i faget» og særskilte målformuleringer om sidemålets stilling i norskfaget. Vi skal ta for oss hver enkelt kategori av målsettinger nedenfor.

Når fylkeskommunale skoleeiere og de private videregående skolene omtaler målsettinger med karakterforsøket på det vi kan kalle et overordnet nivå, gjelder dette mange hensyn i opplæringen.

Oslo skriver for eksempel at en målsetting med forsøket er at elevene skal få bedre faglig progresjon, bedre skriveferdigheter og hevede resultater i alle fag. Samme skoleeier henviser også til at forsøket gir større lokal frihet til å organisere arbeidet med læreplanen. Troms fylkeskommune kommenterer at forsøket passer godt inn i skoleeiers og skolenes utviklingsarbeid, mens Telemark fylkeskommune mener at forsøket vil inspirere til nytenkning i pedagogisk arbeid. Samme skoleeier skriver også at forsøket kan gi bedre tilpasset undervisning til den enkelte elev. Flere skoleeiere og private skoler skriver i søknadene at de gjennom forsøket ønsker å finne ut om endret vurderingsordning i faget har effekt på elevenes læringsbetingelser og læringsresultater. En målsetting for disse skoleeierne og skolene blir dermed å høste erfaringer fra forsøket.

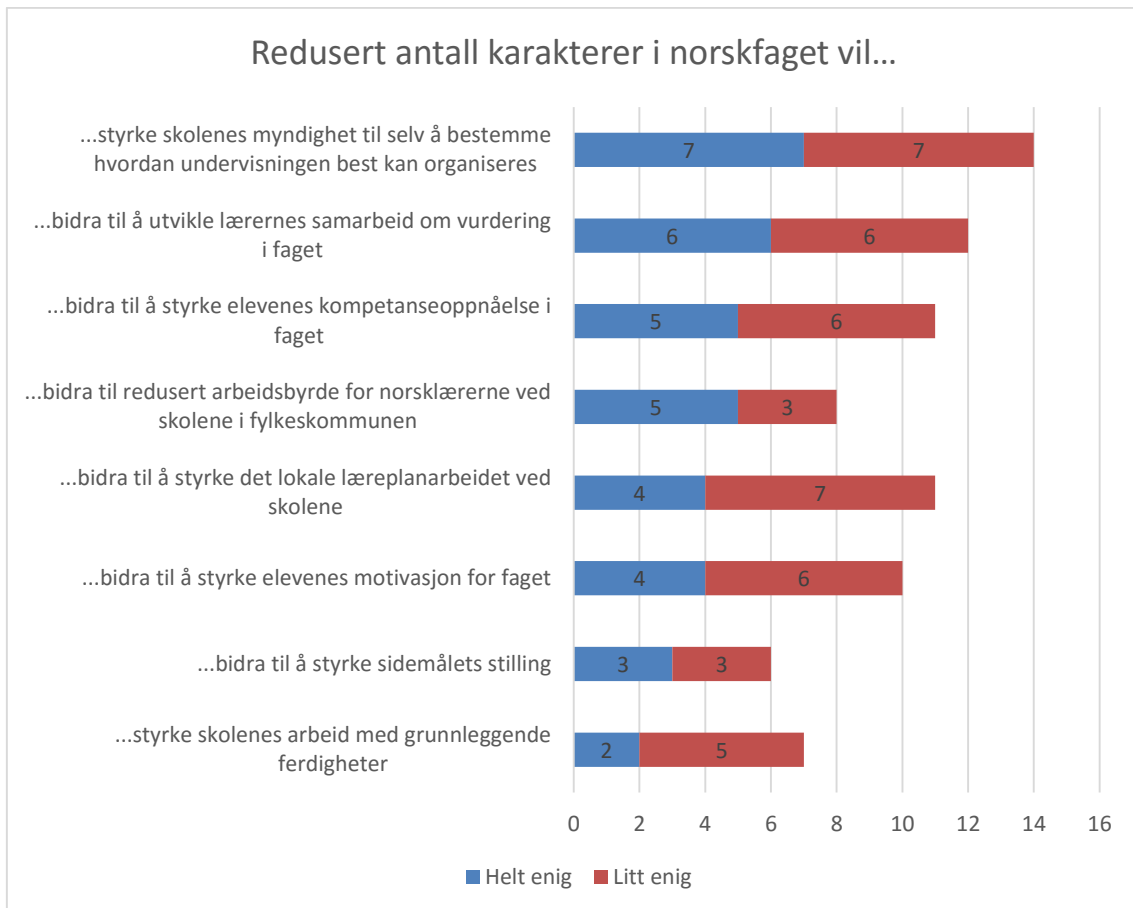
I flere av søknadene pekes det på at forsøket vil gi en mer helhetlig opplæring i norskfaget. Kristen videregående skole Trøndelag skriver at felles karakter for hovedmål og sidemål kan være klargjørende for læreren når kompetansemål skal vurderes under hvert emne. Buskerud fylkeskommune skriver at forsøket gjør det mulig å se vurdering i lys av kompetansemål som ikke lenger skiller mellom skriftlige og muntlige tekster. «Et utvidet tekstbegrep gjør at det er mindre skille mellom de tradisjonelle disiplinene, og det blir viktigere med helhetlig kompetanse,» heter det videre i denne søknaden. Nord-Trøndelag fylkeskommune mener at særlig skriveopplæringen vil oppleves mer helhetlig som følge av forsøket.

Videre er det flere skoleeiere og private videregående skoler som ser muligheter for å endre norsklærernes arbeidssituasjon gjennom forsøket. Også det vi kan kalle elevenes arbeidssituasjon i norskfaget vil ifølge disse søknadene endres med færre karakterer. Flere søknader viser til et opplevd «vurderingsjag», underbygget av at norskfaget har fire uketimer i Vg1 og Vg2. «Med bare fire uketimer går det mye tid med til vurderingssituasjoner for å skaffe grunnlag for tre formelle halvårsvurderinger,» står det i søknaden fra Kristelig Gymnasium. «Fleksibiliteten to karakterer gir, bidrar til å flytte fokus bort fra karakterer og over mot læringsfremmende aktiviteter,» skriver Vest-Agder fylkeskommune. Kristelig Gymnasium tilføyer at færre karakterer vil gi mer tid til opplæring, veiledning og underveisvurdering.

Dette leder oss til hvordan fylkeskommunene og de private videregående skolene mener at arbeidsmåter i norskfaget vil endres når antall karakterer ved halvårsvurdering reduseres. Aust-Agder fylkeskommune skriver at forsøket vil frigjøre tid til å gå i dybden [i undervisningen i norskfaget]. Oslo vil styrke arbeidet med skriveprosesser, og Nord-Trøndelag vil legge om skriveopplæringen. Samme fylkeskommune vil også bruke muligheten til å arbeide konsentrert med en målform over lengre tid. Oslo understreker videre at de vil arbeide mer med underveisvurdering i begge målformer under forsøket.

Noen få skoleeiere og private videregående skoler utdyper målsettinger knyttet til sidemålet. Aust-Agder fylkeskommune mener at forsøket vil bidra til å gjøre sidemålsundervisningen mer motiverende og meningsfylt, noe som støttes av Kristen videregående skole Trøndelag. Heltberg videregående skole skriver at sidemålet vil styrkes ved at vurdering i denne målformen skal inngå i elevens samlede kompetanse i norskfaget.

Vi har også brukt spørreundersøkelse til å undersøke lokale målsettinger for forsøket med redusert antall karakterer i norsk. Her stilte vi spørsmål om hva skoleeier ønsker å oppnå ved å la skoler i fylkeskommunen delta i forsøket. Skoleeierne (her er kun de fylkeskommunale skoleeierne spurt) ble bedt om å ta stilling til åtte utsagn som beskriver mulige resultater av prosjektet. Skoleeierne oppga hvor enig de er i utsagnene ved å velge blant svaralternativene «helt enig», «litt enig», «verken enig eller uenig», «litt uenig» og «helt uenig». Utsagnene og antallet skoleeiere som krysser av for at de er helt eller litt enig, vises i figur 2.1.



**Figur 2.1: Hva ønsker skoleeier å oppnå ved å la skoler i fylkeskommunen delta i forsøket med redusert antall karakterer i norsk på Vg 1 og Vg 2? Antall skoleeiere som krysser av for helt eller litt enig. N = 15.**

De tre utsagnene som får høyest tilslutning handler om å styrke skolenes myndighet til selv å bestemme organiseringen av undervisningen, om å utvikle lærernes samarbeid om vurdering i faget og om å styrke elevenes kompetanseoppnåelse i faget. Henholdsvis 14, 12 og 11 skoleeiere har krysset av for at de er helt eller litt enig i at de ønsker å oppnå dette gjennom å la skoler delta i forsøket.

De to utsagnene med lavest tilslutning handler om at redusert antall karakterer i norsk vil bidra til å styrke sidemålets stilling og styrke skolenes arbeid med grunnleggende ferdigheter. Henholdsvis seks og syv skoleeiere oppgir at de er helt eller litt enig i dette. Det innebærer at alle utsagnene får en viss tilslutning, selv om den varierer for de ulike utsagnene. Det at alle utsagn får en viss tilslutning tyder på at skoleeierne forventninger til forsøket er sammensatte.

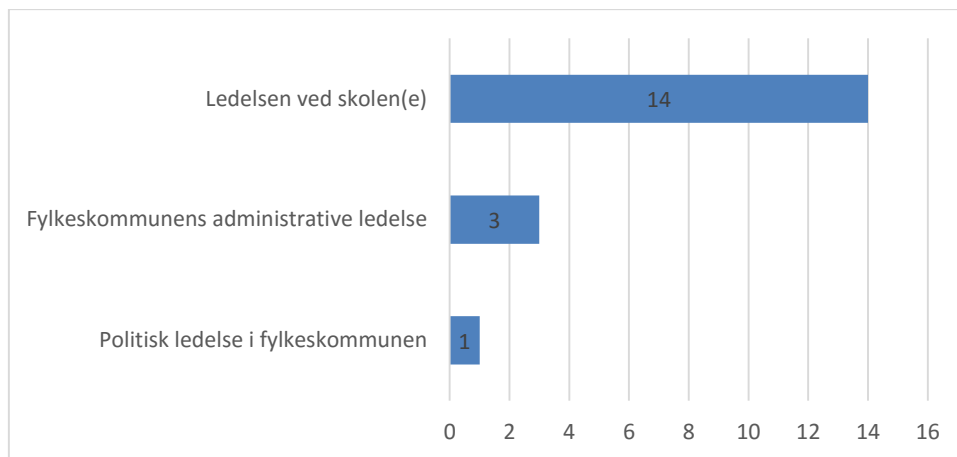
I tillegg til svaralternativene som vises i figur 2.1 kunne skoleeierne i spørreundersøkelsen selv skrive inn eventuelle andre ønsker eller målsettinger med forsøket. Fire skoleeiere skrev inn andre ønsker eller målsettinger. Svarene deres ser slik ut:

- En hovedmålsetning har vært å skape bedre grunnlag for undervisvurdering i faget.
- Metodevalg.
- Målet er mindre oppstykket undervisning. Nå er alt arbeidet overlatt til skolene som deltar.

- Skoleeier ønsker at utprøvingen skal bidra til å realisere strategiplanen for videregående opplæring i fylket med tanke på å bedre kvaliteten i opplæringen gjennom å oppnå økt profesjonalitet.

Når skoleeier mener at det å styrke skolens myndighet til selv å bestemme hvordan undervisningen best kan organiseres (se figur 2.1), kan det være interessant å se hvem det er som har bestemt hvor mange karakterer som skal brukes gjennomføringen av forsøket ved skolen. Figur 2.2 viser at mange av skoleeierne svarer at det var ledelsen ved skolene som bestemte om forsøket skal gjennomføres med en eller to karakterer. Alle utenom en skoleeier har krysset av for dette svaralternativet.

Spørsmålet om hvem som bestemte var lagt opp slik at det var mulig å krysse av for mer enn ett alternativ, og vi ser at noen har benyttet seg av den muligheten. Det vil si at enkelte skoleeiere mener at også andre nivå har vært involvert i denne beslutningen, i tillegg til ledelsen ved skolen.



**Figur 2.2: Hvem bestemte hvorvidt elevene på Vg 1 og Vg2 skal få en eller to karakterer i norskfaget mens forsøket pågår? Flere kryss er mulig. Skoleeiernes svar. Antall. N = 15.**

## 2.2 Hvordan mener skoleeier at forsøket skal føre til bedre læring?

Flere av de fylkeskommunale skoleeierne har i søknaden utdypet hvordan de mener at forsøket med redusert antall karakterer i norsk skal bidra til bedre læring for elevene. Her finner vi en del formuleringer som utdypet hvordan forsøket er forventet å påvirke undervisning og vurdering i norskfaget.

Med hensyn til undervisning skriver Oslo at redusert antall karakterer i faget gir rom for mer grundig arbeid med læreplanmål, og mer variasjon i undervisningsmetoder. Fra Troms fylkeskommune vises det til at lærere vil få større mulighet til å periodisere emner, målformer og muntlighet i norskfaget. Vest-Agder fylkeskommune peker på det samme, og tilføyer at dette vil skape ro rundt læringen i begge målformer. Hordaland fylkeskommune mener at forsøket vil gjøre at elever og lærere kan konsentrere seg om læring fremfor testing, og få mer tid til fordyping i grunnleggende ferdigheter. Buskerud fylkeskommune tilføyer at dette vil gi grundigere arbeidsprosess i faget.

I enkelte av de fylkeskommunale søknadene utdypes det hvordan forsøket skal endre undervisningen i skriving i norskfaget. «Ein lærar kan setje av fjorten dagar til skrivestove for elevane,» står det i søknaden fra Nord-Trøndelag fylkeskommune. «Elevane skal og skrive fleire og kortare tekstar knytte til aktuelt fagstoff,» står det i samme søknad. «Elever som er svake i skriftlig eller i en av målformene, kan få flere utfordringer i dette,» skriver Telemark fylkeskommune. Fra Aust-Agder fylkeskommune utdypes det at når sidemålet inkorporeres i vanlig skriveopplæring, kan lærere og elever dra veksel på



kunnskap og læring i begge målformer på en naturlig måte. Slik blir skriveopplæringen mer systematisk, heter det i søknaden fra denne fylkeskommunen.

Med hensyn til vurdering skriver Hordaland fylkeskommune at redusert antall karakterer i norsk vil gi mer vekt på prosessorienterte og formative vurderingssituasjoner. «Tilbakemelding i prosess er bedre enn tilbakemelding etterpå,» som det står i søknaden fra Buskerud fylkeskommune. Fra fylkeskommunene Buskerud, Telemark og Vest-Agder meldes det også at forsøket vil legge til rette for ytterligere arbeid med å utvikle elevers revisjonskompetanse eller evne til egenvurdering.

## 2.3 Skoleeiers tilrettelegging for forsøket

I spørreundersøkelsen ble de fylkeskommunale skoleeierne spurt om de har lagt særskilt til rette for gjennomføring av forsøket med redusert antall karakterer i norsk. Seks skoleeiere svarte ja, og ble bedt om å krysse av for utsagn som beskriver hvordan de har lagt til rette i sitt fylke. Utsagnene og antall skoleeiere som krysser av for disse vises i tabell 2.1.

**Tabell 2.1: På hvilke måter har skoleeier lagt særskilt til rette for gjennomføring av forsøket med redusert antall karakterer i norsk? Kryss av for alle aktuelle alternativer. Antall.**

	Antall
Skoleeier har lagt til rette for nettverk for norsklærere	3
Skoleeier har lagt til rette for videreutdanning av norsklærere	2
Skoleeier har lagt til rette for utvikling av felles pedagogisk praksis i norskopplæringen på skolene	1
Annet	2

Tre av skoleeierne krysser av for at de har lagt til rette for nettverk av norsklærere, to oppgir at de har lagt til rette for videreutdanning av norsklærere, mens en skoleeier svarer at de har lagt til rette for utvikling av felles pedagogisk praksis ved skolene. I tillegg har to skoleeiere krysset av for annet. Svarene deres viser at skoleeierne også har lagt til rette for forsøket ved:

- Samlinger for deltakerskolene (ledelse og lærere) med formål om erfaringsdeling og utvikling av god praksis
- Tilskudd til prosjekt

Videre i spørreundersøkelsen ble skoleeierne spurt om forsøket med redusert antall karakterer i norskfaget inngår i en større satsing. Seks skoleeiere svarte ja, og ble bedt om å beskrive hovedpunktene i denne satsingen med egne ord. Fire skoleeiere svarte utfyllende på dette spørsmålet. Svarene deres ser slik ut:

- Bedre undervisvurdering/vurderingspraksis med fokus på læring har vært et hovedsatsingsområde i fylket over flere år. Forsøk med en eller to karakterer i norsk har gitt større fokus på læring i norskfaget - og inngår på den måten i denne satsingen.
- Oppfølging av vurdering for læring
- Strategiplan for videregående opplæring i fylket (Tid for mestring!). Planens styringsområder er: -Profesjonalitet -Arbeids- og læringsmiljø -Gjennomføring -Læringsutbytte.
- Vurdering for læring

## 2.4 Oppsummering i lys av forskningsspørsmål

I dette kapitelet har vi sett at fylkeskommunale skoleeiere som søker om å få bli med i forsøket om redusert antall karakterer i norsk, helst begrunner sin interesse for forsøket med at det vil bidra til å styrke skolenes myndighet til selv å bestemme hvordan undervisningen best kan organiseres. Dette knytter forsøket til overordnede mål for Kunnskapsløftet forstått som styringsreform (Aasen m.fl. 2012), og nesten alle skoleeierne svarer følgelig at det var ledelsen ved skolene som bestemte antallet karakterer i forsøket.

Svarene på spørreundersøkelsen viser at de fylkeskommunale skoleeierne også ønsker å utvikle lærernes samarbeid om vurdering i norskfaget, noe som gjør det naturlig å se forsøket som en videreføring av satsingen Vurdering for læring. I alt seks skoleeiere svarer ja til at forsøket med redusert antall karakterer inngår i en større satsing. Skoleeierne håper også at forsøket vil styrke elevenes kompetanseoppnåelse i faget, noe som sammenfaller med hovedmålsettingen for Kunnskapsløftet som utdanningsreform. Sammenlignet med dette er skoleeierne minst opptatt av om redusert antall karakterer i norsk vil bidra til å styrke sidemålets stilling og styrke skolenes arbeid med grunnleggende ferdigheter.

Dokumentmaterialet gjennomgått i dette kapitlet viser at fylkeskommunale skoleeiere og private skoler som deltar i forsøket også har målsettinger om mer helhetlig opplæring i norskfaget. De vil endre læreres arbeidssituasjon og elevenes læringsvilkår, og de vil endre arbeidsformene i faget. Hensynet til sidemålet og skoleeiers ønske om å styrke dette kommer tydeligere frem i søknadene enn i spørreundersøkelsen.

Forsøket vil ifølge søknadene tilrettelegge for lærernes arbeid ved å frigi tid som kan brukes til ytterligere undervisning, veiledning og underveivurdering. Da vil også undervisningen kunne gå mer i dybden i fagstoffet. Handlingsrommet som på denne måten blir stilt til rådighet for lærerne, kan brukes til å periodisere fagstoff og emner i undervisningen i større grad enn hva lærerne kan med tre karakterer i norsk. Flere søknader nevner konkret at skriveopplæringen ved skolene vil legges om som følge av dette.

Også elevene vil ifølge skoleeiersøknadene tjene på at lærerne får større frihet til å bestemme hvordan norsktimene skal brukes. Når læreren får tid til å gå mer i dybde i fagstoffet, vil dette styrke elevenes læring. Dessuten vil færre karakterer bidra til å flytte både elevens og læreres oppmerksomhet bort fra karakterer og over mot læring i faget, skriver skoleeierne. Omlegging av skriveopplæring ved skolene blir gjort med hensikt om at elevene skal skrive mer, og derigjennom bli bedre til å skrive. Sammenslåing av karakteren i norsk hovedmål og norsk sidemål blir gjort med hensikt om at elevene skal se mer av sammenhengene mellom de to målformene og bli flinkere til å skrive på sidemålet. Skoleeiersøknadene nevner ellers ikke hvordan forsøket kan bidra til å øke læreres og elevens motivasjon for norskfaget.

Seks skoleeiere som oppga at de har lagt særskilt til rette for gjennomføring av forsøket. Av disse er det tre som oppgir at de har lagt til rette for nettverk av norsklærere, to oppgir at de har lagt til rette for videreutdanning av norsklærere, mens en skoleeier svarer at de har lagt til rette for utvikling av felles pedagogisk praksis ved skolene.

## 3 Implementering av forsøket på skoleledernivå

I dette kapittelet tar vi for oss skoleledernes synspunkter på implementeringen av forsøket med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk. «Skoleleder» i dette kapittelet betyr representant for skoleledelsen, hvor rektor i de fleste tilfeller har svart på spørreundersøkelsen som gikk til et utvalg videregående skoler høsten 2015. Ved besøk på fire videregående skoler som deltok i forsøket våren 2016, ble vi av rektor vist videre til andre representanter for skoleledelsen som hadde delegert ansvar for gjennomføringen. I dette kapittelet kaller vi disse for «fagledere» for å skille dem fra rektorene som har svart på spørreundersøkelsen.<sup>3</sup> I alt 43 rektorer svarte på spørreundersøkelsen. Se kapittel 1 for ytterligere beskrivelse av utvalg og metode for datainnhenting.

I kapittelet tar vi for oss ledernes beskrivelser av målsetting for forsøket og hvilke konsekvenser de mener at forsøket vil ha for undervisning og vurdering. Kapittelet oppsummeres i lys av forskningsspørsmål som vi har gjort rede for i kapittel 1.

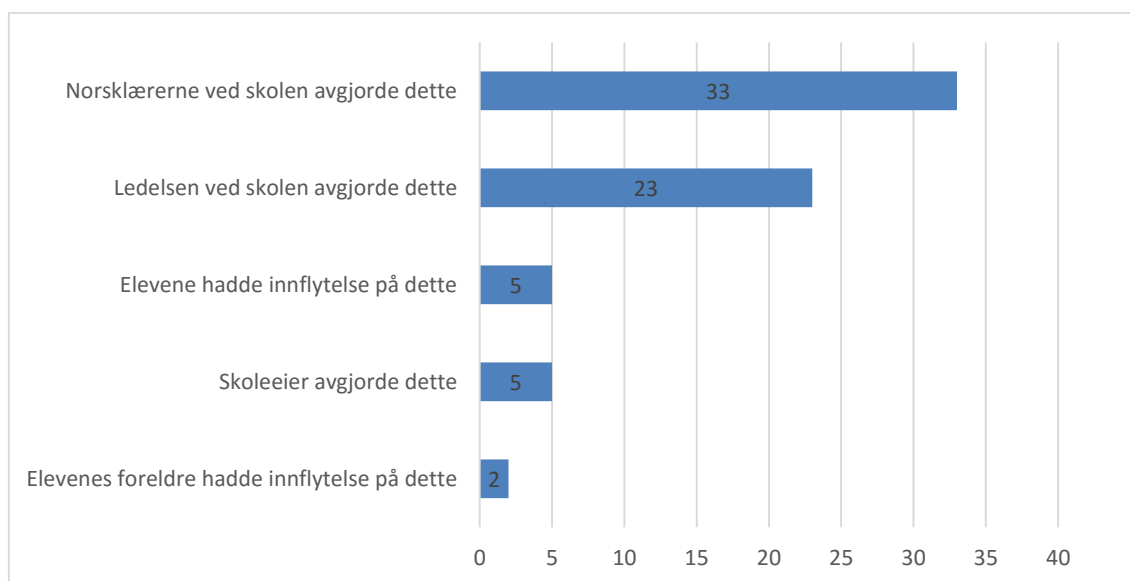
### 3.1 Skolenes målsetting og tilrettelegging for forsøket

I forrige kapittel skrev vi at skoleeierne oppga at det var skolelederne som bestemte om elevene skulle ha en eller to karakterer i norsk under forsøket. Skoleeierne begrunnet dette med at det ville bidra til å styrke skolens myndighet til selv å bestemme hvordan undervisningen best kan organiseres, noe som knytter forsøket til overordnede mål ved Kunnskapsløftet. Skoleledernes svar på det samme spørsmålet forsterker elementet av lokal selvbestemmelse gjennom forsøket, idet et flertall av skolelederne oppgir at dette ble bestemt av norsklærerne ved skolen. I figur 3.1 ser vi at 33 av 43 skoleledere svarer slik. Videre ser vi i figuren at 23 skoleledere krysser av for at ledelsen ved skolen avgjorde at skolen skulle delta i forsøket.

Mange av skolelederne setter mer enn ett kryss. Hvis vi ser nærmere på dem som krysset av for at det var norsklærerne som avgjorde om forsøket skulle gjennomføres med en eller to karakterer, finner vi følgende: Av de 33 skolelederne som svarer slik, er det 16 som også krysser av for at ledelsen avgjorde dette, fem krysser av for at elevene avgjorde dette, to krysser av for at skoleeier avgjorde dette, mens to også krysser av for at elevenes foreldre hadde innflytelse på dette. Det vil si at ved mange av skolene var det mer enn én aktørgruppe som var med på å bestemme om forsøket skulle gjennomføres med en eller to karakterer.

---

<sup>3</sup> To av de fire var henholdsvis assisterende rektor og vikarierende inspektør da intervjuet fant sted. Sistnevnte hadde bakgrunn som norsklærer ved skolen, førstnevnte var tett involvert i det pedagogiske arbeidet ved en forholdsvis liten skole.



**Figur 3.1: Hvem har bestemt hvorvidt elevene ved deres skole skal få en eller to karakterer mens forsøket pågår? Antall. N = 43.**

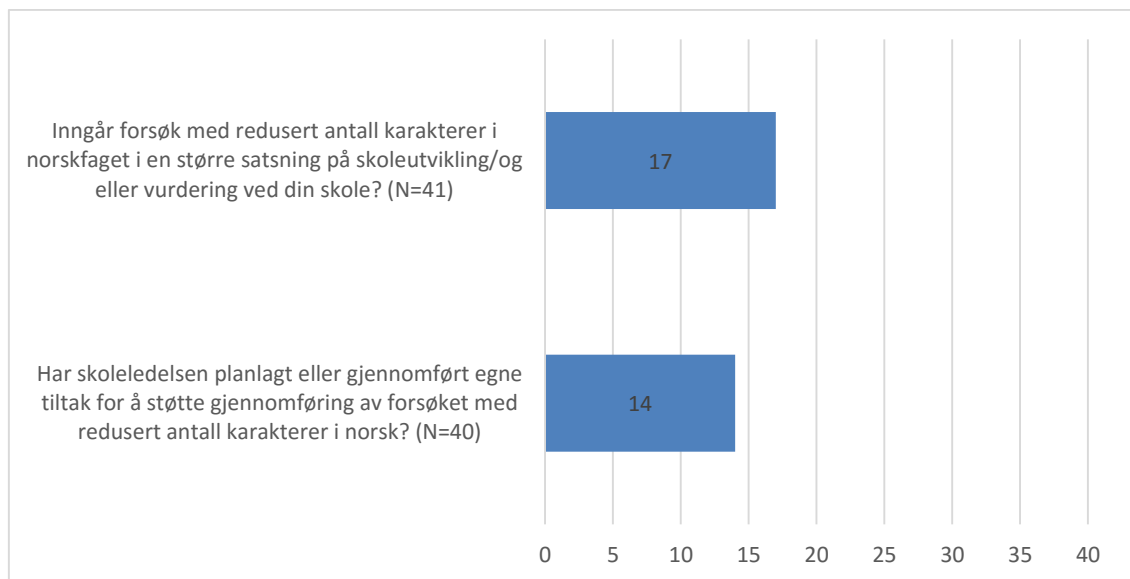
Faglederne på de fire videregående skolene som vi har besøkt i forbindelse med denne evalueringen, forteller alle at norsklærerne på skolen fikk avgjøre at skolen skulle delta i forsøket. Flere av disse skolene hadde allerede prøvd ut en ordning med færre karakterer i norskfaget før forsøket ble gjort landsdekkende i 2013, og norsklærerne så det som naturlig å fortsette med forsøket. «Det var aldri noen diskusjon om dette, alle var med, og alle var enige,» sa en av disse faglederne. Ved to av de fire skolene hadde lærerne over tid problematisert elevresultater og arbeidsmåter i faget uten å finne gode løsninger. «Det har vært diskusjon om norskfaget ved skolen i mange år, og vi har vært enige om at det pedagogiske rundt norskfaget er krevende,» sa en fagleder ved en av disse skolene. «Vi har følt en stund at vi har stått litt i stampe i norsk skriftlig,» sa en fagleder ved den andre av disse skolene. «Vi har ikke visst hva som var grunnen til dette, men når dette forsøket kom, så tenkte vi at det må jo bety at noen har tenkt at det kan ha sammenheng med det store vurderingspresset.»

I intervjuet utdypet denne faglederen hva hun mente med «å stå i stampe». «Det var som om elevene fikk stadig dårligere grep om den typen oppgaver som man må kunne skrive når man går på studieforbereende utdanningsprogram,» forklarte hun: «Det ble stadig flere middels-besvarelser, og vi lurte på hva vi kunne gjøre med dette.» De håpet at forsøket kunne gi lærer og elever mer tid til å øve i skriveopplæringen, og kreve mindre tid til vurderingen.

Ettersom disse fire videregående skolene ble valgt ut til forskningsintervjuer basert på variasjon i antall karakterer som de bruker i halvårsvurdering under forsøket, spurte vi også faglederne hvorfor de hadde valgt én kontra to karakterer. På en av skolene som har én karakter i Vg1 og to karakterer i Vg2, fortalte faglederen at norsklærerne ønsket at elevene skulle «bli glade i norskfaget» ved å få mest mulig faglig stimulans gjennom undervisningen tidligst mulig i opplæringsløpet på videregående skole, og at undervisnings- og vurderingsordningene derfor skulle skille seg mest mulig fra den situasjonen elevene kjente fra ungdomsskolen. De to karakterene på Vg2 oppleves av lærerne som en naturlig inndeling i fagets skriftlige og muntlige elementer, sa denne faglederen. Ved skolen som gjennomfører forsøket med to karakterer i både Vg1 og Vg2, viste faglederen til at flere av norsklærerne hadde arbeidet med faget slik det fremsto etter Reform 94, da det bare var to karakterer i faget. Derfor fremsto to karakterer som naturlig og ønskelig for disse lærerne. Ved skolen som gjennomfører forsøket med én karakter i Vg1 og Vg2, var fagleder ny i stillingen og kjente ikke bakgrunnen for dette valget.

For å undersøke tilretteleggingen for forsøk med en eller to karakterer i norsk fikk skolelederne i spørreundersøkelsen spørsmål om forsøket inngår i en større satsing og om de har planlagt eller

gjennomført egne tiltak for å støtte gjennomføringen av forsøket. Antallet skoleledere som svarer ja på spørsmålene vises i figur 3.2.



**Figur 3.2: Antall som svarer ja til at forsøket inngår i en større satsing og at skoleledelsen har hatt egne tiltak for å støtte forsøket.**

17 av 41 skoleledere svarer at forsøket inngår i en større satsing på skoleutvikling og/eller vurdering ved skolen, mens 14 oppgir at de har gjennomført egne tiltak for å støtte forsøket med redusert antall karakterer i norsk.

De som oppga at forsøket inngår i en større satsing på skoleutvikling, ble bedt om å kort beskrive hovedpunktene i satsingen. I alt 13 skoleledere ga slike beskrivelser i spørreundersøkelsen. Svarene deres tyder på at forsøket i mange tilfeller inngår som et element i å utvikle skolens kompetanse når det gjelder vurdering for læring. Konkret nevner skolelederne at de ønsker å få til:

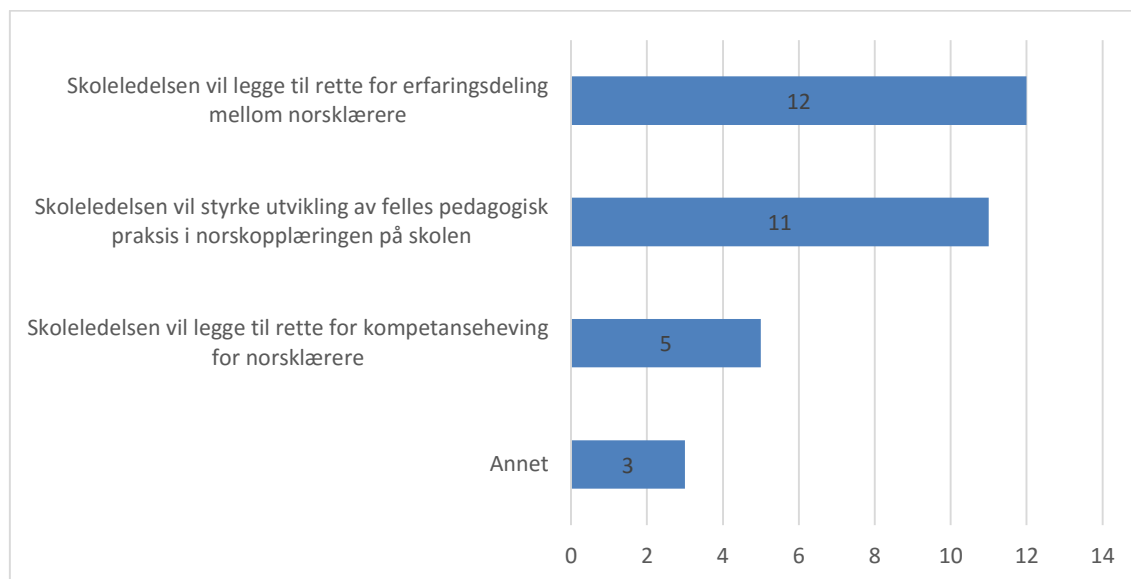
- Å ha felles standarder for vurdering i alle fag
- Mer fokus på tilbakemeldinger til elevene
- Flere og mer varierte undervisningssituasjoner
- Erstatte heldagsprøver med vurdering i de ordinære undervisningsøktene

Av svarene kommer det også fram at ved noen skoler inngår forsøket i satsinger som handler om økt læringsutbytte i norskfaget, bedre eksamensresultat og tilpasset opplæring.

Intervjuene med fagledere ved de fire videregående skolene kan bidra til å utdype kunnskapen om skolenes tidligere arbeid med vurdering. I intervjuene brukte alle disse fire faglederne begrepet «vurdering for læring», men ikke alle skolene hadde deltatt i den formelle satsingen fra Utdanningsdirektoratet ved samme navn. Når faglederne sier «vurdering for læring,» bruker de derfor dette som synonym for underveisvurdering, og forteller hvordan alle eller mange av lærerne på skolen har vært involvert i målrettet arbeid for å utvikle vurdering i en slik retning gjennom de siste fire-fem årene. «Vi skal hele tiden tenke over hvordan elevene lærer best og på en mest mulig effektiv måte, vi skal ha med vurdering i alt vi gjør,» sa en av faglederne i intervjuet. Forsøket med redusert antall karakterer i norsk har i de fire skolene blitt sett som en fortsettelse av innsatsen for å arbeide med vurdering for læring. Samtidig forteller et par av de intervjuede faglederne at «trykket» i interessen for å utvikle det generelle vurderingsarbeidet også kan avta blant lærerne på skolen etter en tid. «Etter fire-fem planleggingsdager er noen lei, mens andre fortsatt er interessert,» sa en av disse faglederne,

«og jeg oppdaget at det er en del som mangler [hos lærerne med hensyn til vurdering].» «Vi har blitt mye bedre på bruk av vurderingskriterier etter reformen i 2006,» sa den andre av disse faglederne, og fortsatte: «Det er ikke alle [lærere] som bruker kriteriene når de retter, men elevene får se dem.» Disse utsagnene kan peke mot at selv om skolene har hatt oppmerksomhet rettet mot å utvikle vurderingsarbeidet over tid, kan innsats for styrket vurderingsarbeid også «slites ned» etter hvert som tiden går.

Skolelederne som fikk tilsendt vår spørreundersøkelse, fikk spørsmål om hvordan skolen hadde lagt til rette for forsøket med redusert antall karakterer i norsk. I spørreskjemaet foreslo vi tre slike tiltak for tilrettelegging, og ga også skolelederne mulighet til å svare «annet» for så å utdype dette. Resultatet av dette spørsmålet går frem i figur 3.3.



**Figur 3.3: Hvilke egne tiltak har skoleledelsen planlagt eller gjennomført for å støtte gjennomføringen av forsøket med redusert antall karakterer i norsk? Flere kryss er mulig. N = 14. Antall.**

Figuren viser at blant dem som har planlagt eller gjennomført egne tiltak, er det mange som oppgir at tiltakene handler om erfaringsdeling mellom norsklærere og styrking av felles pedagogisk praksis i norskopplæringen på skolen. 12 av 14 har krysset av for disse alternativene. Antallet som krysser av for at skoleledelsen vil legge til rette for kompetanseheving er klart lavere – i alt fem skoleledere velger dette alternativet.

De som krysset av for «annet» ble bedt om å spesifisere svaret. Tre stykker gjorde det. De svarer:

- Har innført delingstime i norsk i Vg1
- Laget lokal læreplan
- Tilsatt lærerspesialister i norsk

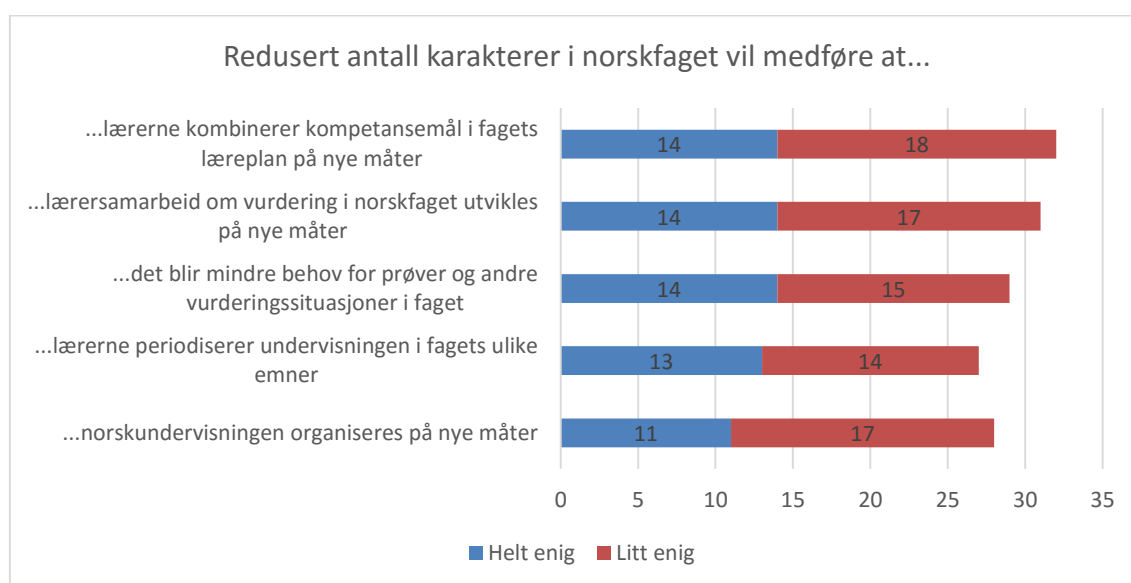
De fire faglederne vi intervjuet, nevnte ikke særlig tilrettelegging eller organisatoriske endringer ved fagseksjon for norsk ved skolene hvor de arbeidet. Ved disse fire skolene fikk vi inntrykk av at norsklærerne selv bestemte hvorvidt og i tilfelle hvordan de ville bruke fellestid til å snakke om spørsmål som vedrører forsøket, men at det i liten grad var gjenstand for eksplisitt faglig diskusjon mellom lærerne. Lærernes samtaler og samarbeid ville naturlig dreie seg om undervisning og vurdering, men ikke om forsøket med redusert antall karakterer i norsk i seg selv. En av disse faglederne sa at redusert antall karakterer i norsk på et vis «presset frem» økt samarbeid mellom norsklærerne, fordi læreboka ikke lenger kunne styre verken undervisning og vurdering i samme grad

som lærerne kanskje var vant til. Et par andre blant disse faglederne lot det skinne gjennom at lærerne fikk arbeide som før også under forsøket, det vil si at noen av dem var interessert i og fulgte opp i tett samarbeid med andre, mens noen lærere trivdes best med å jobbe alene. Forsøket i seg selv hadde altså ikke endret organisering eller samarbeidsformer mellom lærerne ved disse skolene i en grad som gjorde det naturlig å snakke om forskjeller «før» og «under» forsøket.

### 3.2 Hvordan forsøket kan skape endringer i undervisning, vurdering, motivasjon og læring

Skoleledernes ønsker og målsettinger for hva forsøket kan føre til i undervisning og vurdering, ble i spørreundersøkelsen kartlagt ved at lederne skulle ta stilling til to sett av utsagn. Det første settet av utsagn handlet om hvilken innvirkning de forventet at forsøket skulle ha på organiseringen og gjennomføringen av selve undervisningen og vurderingen i norsk. Det andre settet av utsagn handlet om hvilket utbytte skolelederne tror elevene vil ha av forsøket. I det følgende tar vi for oss disse svarene fra spørreundersøkelsen og fyller dette ut ved hjelp av intervjuene som vi gjennomførte med faglederne på de fire videregående skolene som vi besøkte i denne evalueringen.

I spørreundersøkelsen tok skolelederne stilling til forsøkets betydning for undervisning og vurdering ved å oppgi grad av enighet i et sett med utsagn. Skolelederne kunne krysse av for at de var «helt enig», «litt enig», «verken enig eller uenig», «litt uenig» eller «helt uenig» i de ulike utsagnene. Disse utsagnene og antallet som krysser av for at de er helt eller litt enig, vises i figur 3.4.



**Figur 3.4: Betydning av forsøket for organisering og gjennomføring av undervisning og vurdering. Andel skoleledere som er helt eller litt enig i utsagnene. Antall. N = 39.**

Figur 3.4 viser at det i spørreundersøkelsen kun er mindre variasjon i skoleledernes tilslutning til utsagnene. Forskjellene i antallet som svarer at de er helt eller litt enig, er ubetydelige. Det vil si at skolelederne er like enige i alle de fem utsagnene. Videre ser vi at antallet som krysser av for at de er helt eller litt enig, er høy. Mellom 28 og 32 svarer slik. Alt i alt tyder svarene på at mange skoleledere forventer at forsøket med karakterer skal ha betydning for organisering og gjennomføring av undervisning og vurdering på flere ulike måter, som for eksempel periodisering av undervisningen, nye kombinerte kompetansemål og mindre behov for prøver og vurderinger.

Forskningsintervjuene kan utdype disse forventningene fra skoleledernivået. I intervjuene understreket faglederne hvordan redusert antall karakterer reduserer behovet for vurderingssituasjoner i faget, hvilket ifølge disse lederne fører til at lærerne kan gå i dybden i undervisningsstoffet og være mer kreative i møte med elevene. Alle de fire faglederne fulgte opp disse utsagnene ved å si at slike

rammer for undervisningen gjør det mulig for lærerne å øke omfanget av vurderinger i faget. Hvis dette skal tolkes bokstavelig (reduisert antall vurderingssituasjoner gir mulighet for å øke omfanget av vurdering), fremstår det unektelig som et paradoks. Dette utsagnet, som vi også finner igjen hos lærerne vi har intervjuet, er imidlertid blant våre hovedfunn i denne rapporten, og introduseres derfor allerede her: norsklærerne vi har intervjuet, og deres faglige ledere trekker et konsistent skille mellom formelle vurderingssituasjoner med karakter og de løpende tilbakemeldinger som lærer gir elev som del av undervisningen. I intervjuene benevner imidlertid norsklærerne og deres fagledere begge situasjoner som «vurdering». De ønsker seg redusert omfang av formelle vurderingssituasjoner hvor eleven får en begrunnet karakter, og de vil bruke tiden som på denne måten frigis til å gi eleven flere tilbakemeldinger på arbeid som er i utvikling gjennom den løpende undervisningen. Disse tilbakemeldingene gis uten karakter, og har for lærerne form av «fremovermeldinger» om hva eleven kan gjøre bedre.

Vi vil komme tilbake til dette hovedfunnet flere ganger både i dette kapittelet om skoleledernivået, i kapittel 4 om lærernivået og i rapportens avsluttende kapittel. For å kunne forstå hva det var norsklærerne ville *bort fra* gjennom forsøket, spurte vi faglederne deres om hvordan disse skolene organiserte vurdering i norskfaget forut for forsøket med redusert antall karakterer. Vi skal kort se hva de svarte.

Ved den ene skolen hadde de seks formelle vurderingssituasjoner hvert semester i norskfaget forut for forsøket, det vil si to vurderinger per disiplin i faget, som denne faglederen uttrykte det. «Dette er en arv som ligger i kulturen her på skolen, sånn har vi alltid gjort det her,» la hun til. En av de andre skolene hadde tidligere fire formelle vurderingssituasjoner hvert halvår, som under forsøket var redusert til tre. En tredje skole hadde som generelt krav at i alle fag som vurderes med karakter, skulle lærer sørge for tre formelle vurderingssituasjoner hvert halvår. «Og i norsk, med tre karakterer, gir jo dette ni [vurderingssituasjoner],» sa faglederen ved denne skolen. Det var i hovedsak skolene som hadde bestemt hvor mange formelle vurderingssituasjoner de la til grunn for halvårskarakteren, i noen tilfeller etter råd fra skoleeier. Ved et par av skolene utdypet faglederne skoleeiers krav til dokumentasjon av undervisningsvurderinger og halvårsvurderinger. Det vitner om et omfattende arbeid:

*Vi er bedt om å dokumentere undervisningsvurdering, selv om det er borte fra forskriften. Det er dette som brukes hvis det blir klager. Skoleeier har bedt om det, og rektor har formidlet det videre. Alle undervisningsvurderinger legges inn i [elektronisk læringsplattform], og halvårskarakteren også. Så skriver vi en linje om hva som er gjort, for eksempel at vi har holdt en fagsamtale, for at eleven har fått den informasjonen hun trenger før hun får den karakteren. For vi pleier jo å ha samtale med elever før vi deler ut karakter.*

Fagleder i norsk, skole 3

På bakgrunn av intervjuene med disse fire faglederne tolker vi det som at man ved formelt å redusere antall karakterer ved halvårsvurdering, automatisk kan redusere antallet vurderingssituasjoner med karakter i faget *uten å rokke ved skolens opprinnelige bestemmelser om vurdering eller læreres vaner, verdier og praksiser knyttet til slike vurderingssituasjoner*. Skolen som hadde ni vurderingssituasjoner med karakter i norsk hvert halvår forut for forsøket, kunne med én karakter i norsk redusere dette kravet med over 60 prosent uten å endre andre elementer i sitt regelverk. Resultatet var betydelig økt tid til undervisning. Redusert antall vurderingssituasjoner med karakter gir derfor ifølge disse faglederne lærerne tid til å drive grundigere og mindre oppstykket undervisning. Integreert i denne undervisningen er en rekke situasjoner hvor eleven får vist frem arbeidet sitt til læreren, læreren får gi eleven tilbakemelding, og eleven kan (hvis hun er interessert og læreren etterspør det) få prøve seg på nytt og presumtivt bli dyktigere i faget.

I intervjuene var det dette som var fagledernes hovedbudskap om undervisning og vurdering. Vi stilte imidlertid disse lederne flere spørsmål for om mulig å få bedre innsikt i hvordan redusert antall karakterer ved halvårsvurdering i norsk påvirker undervisningen i faget. En av dem viste til Skrivesenterets og Nynorsksenterets samlinger for norsklærere som deltar i forsøket, og hvor inviterte



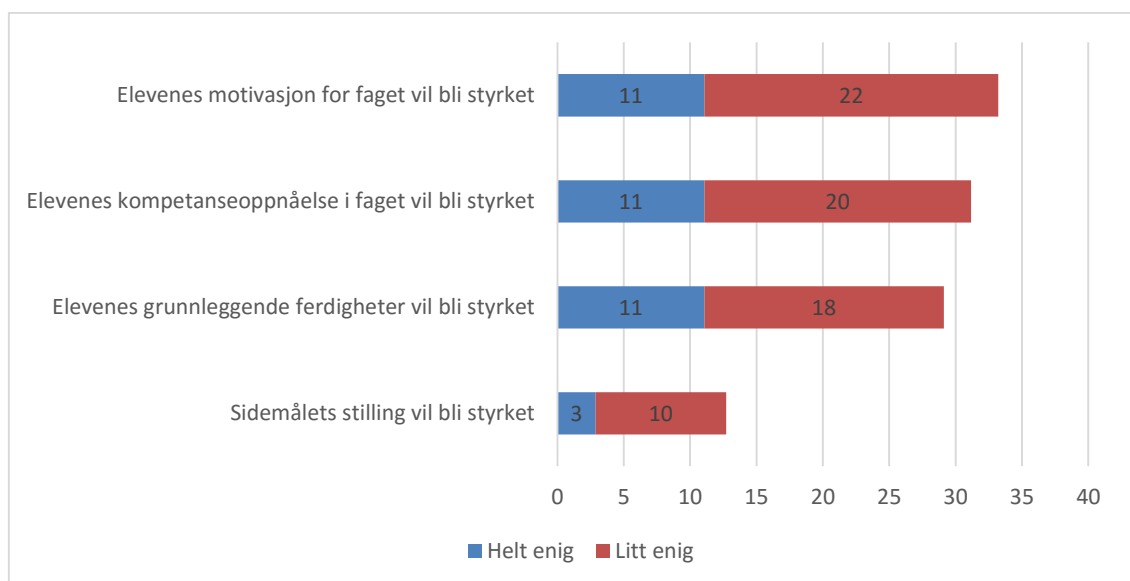
lærere får legge frem eksempler på hvordan skolene deres har gjort betydelige endringer i norskundervisningen mens forsøket pågår. «Det har ikke vi gjort, altså,» sa denne faglederen, «vi har ikke gjort noen slike store stunt.» Vi har tatt med denne lille kommentaren her fordi vi som forskere mener at dette er en vel så viktig stemme fra fagnivå i skolen med hensyn hva forsøket faktisk gjør med undervisningen.

Vi spurte likevel alle de fire faglederne om forsøket for eksempel påvirker hvordan norsklærerne arbeider med læreplanens kompetansemål for faget. Lederne vi intervjuet, mente at det ikke var antallet karakterer i faget som styrte lærernes arbeid med kompetansemålene verken før eller under forsøket, fordi de fleste av kompetansemålene uansett vil berøre hovedmål og sidemål, skriftlig og muntlig. Derfor har det alltid vært nødvendig for lærerne å kombinere kompetansemålene i undervisning og vurdering. Som en av faglederne sa: «Det er jo ikke sånn at du [som lærer] deler opp kompetansemål og sier at 'det skal jeg vurdere i sidemål og det skal jeg vurdere i hovedmål.' Problemet med kompetansemål er jo like gjerne at ett mål kan være kjempesvært, som at det er mange mål.»

En annen fagleder fortalte levende om en norsklærers samarbeid med historielæreren, hvor skrijving i norsk, litteraturhistorien i norskfaget og undervisning om en særskilt periode i historie ble kombinert på nye og kreative måter. Det var ifølge denne lederen tiden som ble frigjort i undervisningen i norskfaget under forsøket som gjorde det mulig for lærerne å arbeide tverrfaglig på denne måten. Ulike kompetansemål og vurderingskrav på tvers av fag (ikke bare innen norskfaget) gjorde det ifølge lederen generelt vanskelig for lærere å samarbeide på fruktbare måter.

Faglederne ga også eksempler på at lærerne i større grad kunne periodisere emner i norskundervisningen når de ikke lenger måtte bruke tid på å skaffe formelt vurderingsgrunnlag i samme utstrekning som tidligere. En av skolene brukte periodisering for å konsentrere opplæringen i målformene, men ellers var det særlig skrijving som ble nevnt når faglederne snakket om periodisering. I disse utsagnene ble periodisering av emner koblet direkte til endring i vurdering, fordi læreren nå kunne kommentere og gi eleven tilbakemeldinger i prosessen frem mot ferdig produkt i en ubrutt arbeidsperiode. «Når vi nå har kuttet en vurderingssituasjon [med karakter], har vi økt på med revidering [av elevtekster],» sa en av lederne. «Før sa vi jo at elevene måtte revidere, og så gikk vi rundt og hjalp dem litt, men det var det. Vi har ikke mer retting enn før, men mer av det vi retter, er revisjoner.»

Ledernes utsagn om undervisning og vurdering glir naturlig over i hva lederne håper eller mener kommer ut av forsøket med hensyn til arbeidsmengde, motivasjon og læring. I spørreundersøkelsen var det 41 representanter for skoleledernivået som svarte på våre spørsmål om hvordan de trodde forsøket kunne styrke elevenes utbytte av faget. I figur 3.5 viser vi fordeling av disse skolelederne som var litt enig eller helt enig i fire utsagn om elevers motivasjon og læring under forsøket med redusert antall karakterer i norsk.



**Figur 3.5: Elevenes utbytte av forsøket. Antall skoleledere som krysser av for helt eller litt enig. N = 41.**

Figur 3.5 viser at de tre øverste utsagnene får relativt høy tilslutning, samtidig som tilslutningen i liten grad varierer mellom de tre utsagnene. Det vil si at 29 til 33 av skolelederne mener at elevenes motivasjon, kompetanseoppnåelse og grunnleggende ferdigheter vil bli styrket som følge av skolens deltakelse i forsøket.

Det utsagnet som får lavest tilslutning, og som skiller seg ut fra de andre, er «Sidemålets stilling vil bli styrket». I alt 13 skoleledere svarer at de er helt eller litt enig i dette.

Faglærerne ved de fire videregående skolene som vi besøkte, mente i intervjuene at lærerne ble mer motivert for faget på grunn av redusert rettebyrde, mens elevene på sin side kunne oppleve større glede over faget delvis fordi de kunne bruke mindre tid på å forberede seg og bekymre seg over vurderingssituasjonene med karakter. Disse lederne trodde videre at elevenes læring i faget ville styrkes på generelt grunnlag fordi undervisningen og de læringsfremmende tilbakemeldingene fra læreren nå fikk mer plass på bekostning av karaktersetting. Samtidig nevnte enkelte av disse fire faglederne at elever kunne bli skuffet og demotivert av at dårlige resultater i sidemålet trakk en samlet vurdering i norsk skriftlig nedover, til tross for at eleven kunne prestere middels godt og til lærerens tilfredshet i norsk hovedmål. Lærere og elever kunne derfor være av den oppfatningen at samlekaraktaren i norsk skriftlig ga et feil inntrykk av elevens kompetansenivå. Lærere opplevde ifølge faglederne slike situasjoner som vanskelige og konfliktfylte, mens eleven ikke fikk et like brukbart inntrykk av hvordan han eller hun «lå an» som man ville gjort med tre karakterer i faget.

To av disse faglederne pekte også på vanskeligheter som hadde oppstått når forsøks elevene kom til Vg3 og skulle inn i et ordinært vurderingssystem med tre karakterer i norsk. På den ene skolen var det mange elever som hadde hatt fritak fra vurdering i sidemål på ungdomsskolen, mens det i Vg1 med én karakter ikke hadde blitt lagt vekt på fritaket når karakteren ved halvårsvurdering skulle settes. Disse elevene ble svært overrasket på Vg3, da de fikk beskjed om at de skulle vurderes i sidemål. Ved den andre skolen stilte faglederen spørsmål om elevene kanskje var litt for godt vant med å jobbe «i prosess» fra Vg1 og Vg2, mens det i Vg3 ble forventet at eleven leverte ferdig resultat og fikk karakter på dette. Følgen var at Vg3-elevenes norsktekster ble oppfattet som uferdige, og at elevene ifølge lærerne deres sa seg fornøyd med svak innsats og prestasjon. Begge disse situasjonene kan peke mot forhold som dypest sett berører ledelse og lærersamarbeid i strukturer som ikke forandres, men som åpenbart aktualiseres av forsøket med redusert antall karakterer i norsk. Manglende informasjon om fritak fra vurdering i sidemål er et spørsmål om god skoleadministrasjon, akkurat som

kommunikasjon og samarbeid mellom lærere på Vg3 og lærere på lavere trinn er et spørsmål om god skoleledelse.

### 3.3 Oppsummering i lys av forskningsspørsmål

I dette kapitlet har vi sett at norsklærerne har hatt stor innflytelse i spørsmålet om hvorvidt skolen skulle delta i forsøket med redusert antall karakterer i norsk. Slik kan forsøket peke mot økt frihet for lærere i selv å organisere undervisningen. Det er samtidig få indikasjoner i vårt materiale på at *forsøket i seg selv* har ført til formelle endringer i hvordan lærerkollegiet arbeider med undervisning og vurdering. Snarere kan forsøket ses i forlengelse av et arbeid for å utvikle lærernes vurdering og det å gi elevene såkalte «fremovermeldinger» og tilbakemeldinger som del av den løpende kommunikasjonen mellom lærer og elev(er) i undervisningen. Dette fremstår som skolens operasjonaliserte målsetting med å delta i forsøket, som peker frem mot en overordnet målsetting om å forbedre elevenes utbytte av faget.

Omtrent fire av ti skoleledere svarer i spørreundersøkelsen at forsøket inngår i en større satsing på skoleutvikling og/eller vurdering ved skolen. Rundt en av tre skoleledere oppgir i spørreundersøkelsen at de har gjennomført egne tiltak for å støtte forsøket med redusert antall karakterer i norsk. Blant disse er det en høy andel som oppgir at tiltakene handler om erfaringsdeling mellom norsklærere og styrking av felles pedagogisk praksis i norskopplæringen på skolen. Forskningsintervjuene kan samtidig tyde på at lærernes interesse og oppslutning om dette utviklingsarbeidet varierer mer. I dette mener vi ikke at lærere fortsetter å gi tre karakterer i faget under forsøket, men at forsøket ikke nødvendigvis fører til utvidet lærersamarbeid og erfaringsdeling med henblikk på utvikling av undervisningen for alle norsklærere som berøres av forsøket.

Et slikt skille mellom forsøkets innhold forstått som antall karakterer og forsøkets rammer forstått som endringer i lærersamarbeid for vurdering, er lettere å forklare hvis vi går grundigere inn i begrepet «vurdering» slik det brukes av skolelederne. Vi har i dette kapitlet gitt de første beskrivelsene av et av rapportens hovedfunn, nemlig at lærere ved å redusere antallet formelle vurderingssituasjoner (vurdering med karakter og tilhørende dokumentasjon) kan få frigjort tid. Denne tiden vil de for det første bruke til mer sammenhengende undervisning i faget, og for det andre til mer løpende, uformell samtale med eleven om læring og mulige forbedringer av arbeid som er under utforming.

I dette kapitlet har vi også sett at ved å redusere antallet formelle vurderingssituasjoner med karakter fulgt av et dokumentasjonsgrunnlag, kan skolen redusere lærernes arbeidsmengde i norskfaget uten å rokke ved skolens regelverk, tradisjoner eller lærernes profesjonelle verdier og holdninger til vurdering. Hvis skolen tidligere hadde bestemmelser om at det for hver halvårsvurdering måtte foreligge to vurderingssituasjoner med karakter, altså i alt seks formelle prøver eller fremføringer, vil en reduksjon til to eller én karakter ved halvårsvurdering i norsk redusere dette omfanget til henholdsvis fire eller to vurderingssituasjoner med karakter i løpet av et halvår. Det er åpenbart at dette i seg selv skaper større handlingsrom for lærerne i undervisningen. Det tydeligste eksempelet vi har fra ledernivå med hensyn til hvordan lærerne kan endre norskundervisningen under forsøket, går derfor ut på at lærerne utvider omfanget av de uformelle vurderingssituasjonene uten karakter i en forlengelse av elevenes arbeidsprosesser. Slik får elevene flere tilbakemeldinger mens de holder på med et tema eller å skrive en tekst. Dette styrker ifølge faglederne både læreres og elevens motivasjon for faget.

Vi ser imidlertid også at lærere kan redusere omfanget av vurdering med karakter uten at de nødvendigvis samtidig får pålegg eller følges opp i å utvikle sin kommunikasjon med elevene i retning av vurdering for læring. Ved mange av skolene fremstår forsøket med redusert antall karakterer ved halvårsvurdering i norsk som en forlengelse av tidligere satsing på vurdering for læring/undervisvurdering, men enkeltutsagn fra fagledere kan også tyde på at ikke alle lærere tar del i dette utviklingsarbeidet med like stor og vedvarende interesse.

## 4 Norsklærernes erfaringer fra forsøket

Når vi i denne evalueringen skal undersøke hva som skjer med undervisning og vurdering i norskfaget når antallet karakterer ved halvårsvurdering endres, er lærernes og elevenes erfaringer fra forsøket de viktigste datakildene. Vi har undersøkt norsklærernes erfaringer ved å besøke fire videregående skoler og intervju en gruppe norsklærere på hver skole. Videregående skole ble valgt fordi våren 2016 hadde disse skolene deltatt i forsøket i tre år eller mer, og derfor var det her vi kunne møte elever i Vg3 som hadde fulgt forsøket hele tiden mens de var i videregående opplæring. Vi ville intervju disse elevene og lærerne deres fordi de kunne sammenligne egne erfaringer fra å få redusert antall karakterer ved halvårsvurdering i både Vg1 og Vg2 og ordinært tre karakterer frem mot standpunktvurdering og eksamen i Vg3. Våren 2017 vil også ungdomsskoleelevene i forsøket ha fulgt forsøket i tre år, og vi vil da besøke et utvalg ungdomsskoler for å gjøre lignende intervjuer.

Grunnlaget for valget av de fire videregående skolene er beskrevet i kapittel 1, hvor vi også har gjort rede for valg av gruppeintervju som metode for datainnsamling. Til sammen har vi møtt og intervjuet 15 norsklærere ved disse skolene, fordelt på grupper som besto av mellom to og seks personer. I dette kapittelet skal vi først se hva norsklærerne selv synes er viktigst i norskfaget. Deretter skal vi i kapittelets hoveddel gå dypere inn i hvordan lærerne arbeidet med undervisning og vurdering i faget under forsøket. Vi har også skrevet et avsnitt kalt «Skolekonteksten», og setter dette i forbindelse med forsøket før vi oppsummerer kapittelet i lys av forskningsspørsmålene.

### 4.1 Norskfagets formål og norsklærerens oppgaver i opplæringen

Som introduksjon til gruppeintervjuene spurte vi norsklærerne hva de ønsker at elevene skal sitte igjen med etter tre år med norskundervisning i videregående skole.<sup>4</sup> Vi tar med et utvalg av disse svarene her, fordi de utvider grunnlaget for å forstå hva norskfaget i skolen dreier seg om, og gir kontekst til diskusjonene om særtrekk ved faget som følger senere i kapittelet.

Mange av lærerne svarte først på spørsmålet vårt ved å si at de gjennom norskfaget ønsket å gjøre elevene gode til å skrive. «Elevene skal bli dyktige skribenter, de skal kunne lese og forstå tekster av varierende vanskelighetsgrad,» sa en av lærerne. «Elevene skal kunne skrive så godt at de virkelig er studieforberedt,» sa en annen. Kolleger sa seg enige i dette, og la til at det også var viktig for dem å øve elevene til å bli gode lesere. Da de utdypet dette, kom lærerne raskt inn på kulturhistorien, her inkludert litteraturen. «Lesing og skriving er det sentrale, men også kulturhistorien,» sa en lærer, og la

---

<sup>4</sup> Forsøket gjelder bare elever i studieforberedende utdanningsprogram, og alle norsklærerne vi intervjuet, underviser på dette utdanningsprogrammet.

til: «Jeg håper jo de kan litt om Ibsen når de går ut herfra.» «Jeg er også veldig opptatt av referansene, av kulturhistorien,» sa en kollega på samme skole, «for den skal jo gjøre elevene flinkere til å lese og oppfatte tekster. Dermed kan de også bli bedre til å skrive.» Disse innledende synspunktene på lesing og skriving i norskfaget ble raskt utvidet ved at lærerne trakk inn et bredere dannelses- og deltakelsesaspekt ved opplæringen. «Elevene skal ha med seg bevissthet om at språket er et middel og et verktøy for å delta i samfunnet,» sa en lærer. En lærer på en annen skole sa at hun arbeidet for at elevene gjennom norskfaget skal fungere best mulig i samfunnslivet, og delta i samfunnet gjennom å kunne forstå referansene som brukes i språket. Utsagnet ble fulgt opp av en kollega, som sa: «De skal kunne avsløre strategier i retorikk, de skal kunne se hvilke virkemidler andre folk bruker, både skriftlig og muntlig.» På en skole hvor lærerne først hadde vært innom alle disse temaene i den innledende delen av intervjuet, så de på hverandre og smilte. «Ja, det er en veldig kompleks prosess,» sa en av dem. «Vi håper jo at alle disse enkeltdelene skal bli en helhet [hos elevene] etter hvert.»

I gruppeintervjuene spurte vi også lærerne innledningsvis hva de synes er det beste med å være norsklærer. Også dette gjorde at lærerne måtte tenke seg litt om, men de lot til å like spørsmålet. Flere av dem svarte at de liker at faget er så variert, og at det store utvalget av stoff og emner gjør det mulig for dem å velge og vektlegge – også det de selv brenner for og synes er blant de ypperste uttrykk for språket. «Norskfaget gir meg som lærer en mulighet til å utvikle meg selv,» svarte en av dem, «for det er så stort og så variert at også jeg er nødt til å lese meg opp og til å lære nye ting hele tiden.» Det var også flere lærere som sa at de likte faget sitt fordi det kunne engasjere elevene, skape diskusjon og berøre dem, resultere i samtale og samspill. I mange tilfeller kunne slike situasjoner oppstå på bakgrunn av en felles tekstopplevelse i klasserommet, som også læreren ble berørt av.

Flere lærere la til at kontakten med elevene blir særlig tett i norskfaget fordi læreren får elevenes tanker nedfelt i skriftlige innleveringer, som for mange elevers vedkommende kan anta en svært personlig karakter. Disse opplevelsene av og i faget forsterkes av at faget har mange uketimer. Slik kan norsklærerne oppleve at de blir kjent med elevene på en måte som andre lærere kanskje ikke får del i. En lærer oppsummerte alt dette ved å si: «Jeg bifaller alt som er sagt her, men det beste ved norskfaget er jo at det kan bidra til å gjøre elevene til helere og lykkeligere mennesker.» De andre lærerne som deltok i denne samtalen så litt overrasket på sin kollega, kanskje ved høystemtheten i dette utsagnet. Den første læreren la derfor til: «Jo, jeg mener, tekstkompetanse, det å kunne tolke både tekster og omgivelser – alle mulige semiotiske uttrykk – det er det som skal til for å kunne takle livet. Både yrkesliv og privatliv.» Da vi like etterpå i dette gruppeintervjuet spurte hva som er det beste ved å være norsklærer, var det en kollega av denne læreren som sa med ettertanke: «Det beste ved å være norsklærer? Det er jo å få delta på den veien der.»

I intervjuene spurte vi også lærerne hva de liker minst ved å være norsklærere. De fleste av dem svarte ved å vise til rettebyrde i faget, til at elever kunne være umotiverte og trengte begrunnelser for hva de skulle gå gjennom i nesten hver eneste time, og at elevene ikke så nytten av norskfaget i samme grad som hva lærerne nettopp hadde synliggjort for oss.

Av direkte relevans for denne evalueringen er lærernes svar om at de til stadighet opplever det som om de har for liten tid og for mye stoff de skal gjennom, at de har så mange vurderingssituasjoner at de ikke rekker å forberede elevene godt nok til vurderingene de må ha, og at de selv må tenke både i fortid og i nåtid når de vurderer elevenes arbeider. «Det er krevende å holde styr på elevenes utviklingsprosess,» sa en lærer om akkurat dette. «Når du sitter der med rettebunken, så må du huske hvordan Olas besvarelse så ut i forrige bunke. Fikk han det til der? Har det blitt bedre nå?» Videre pekte enkelte lærere på hvor vanskelig det kan være å få elever til å forstå vurderingene og tilbakemeldingene slik at de faktisk kan utvikle seg faglig.

Noen av lærerne svarte på spørsmålet vårt om ulemper ved å være norsklærer ved å vise til hvordan «alt mulig» blir putt inn i norskfaget uten at andre ting blir tatt ut, og at mange utenfor faget og skolen mener å vite best hva faget bør inneholde. Et par norsklærere nevnte at kolleger i andre fag kan se på

norsk utelukkende som et redskapsfag for lesing og skriving, uten å anerkjenne dannelsesaspektet som norsklærerne mener særmerker faget.

## 4.2 Lærerne om undervisning og vurdering i norskfaget

Forskningsspørsmålene og intervjuguidene som har styrt datainnsamlingen i denne rapporten, skiller mellom undervisning og vurdering i norskfaget. Slik vi først oppdaget gjennom intervjuene med faglederne i norsk (se kapittel 3), gjelder ikke dette skillet like sterkt for norsklærerne selv. I samtalen med norsklærerne gled utsagnene om undervisning og vurdering over i hverandre fra første stund, og illustrerer hvordan disse to størrelsene integreres i hverandre gjennom den daglige aktiviteten i klasserommene. Til gjengjeld finnes det i hvert eneste av de fire gruppeintervjuene et innforstått skille mellom bestemte typer av vurderingsformer. Med «innforstått» mener vi at alle norsklærerne i intervjuene bruker begrepet «vurdering» om alt som dreier seg om å gi eleven tilbakemeldinger – med og uten karakter – med og uten innlevering – forberedt og uforberedt – til tross for at de i sine *forståelser* av begrepet opererer med skarpe skiller mellom ulike typer vurderingssituasjoner. Det er mulig at vi kunne ha sagt her innledningsvis at lærerne i sin muntlige begrepsbruk ikke skiller mellom formativ og summativ vurdering, men dette ville være å forenkle bildet som dannet seg gjennom intervjuene. Vi skal forsøke å utdype dette i det følgende, før vi kommer tilbake til dette poenget i avslutningskapittelet i denne rapporten.

Det første poenget som lærerne uttrykker gjennom gruppeintervjuene, er at for dem er det å gi eleven såkalte «fremovermeldinger» en naturlig, nødvendig og ønsket del av undervisningen time for time og dag for dag i klasserommet. «Fremovermeldinger» er et begrep som særlig er knyttet til satsingen «Vurdering for læring»<sup>5</sup> og prinsipper for bedre læring basert på å gi eleven tilbakemeldinger underveis i arbeidet fremfor å vurdere elevens resultater isolert fra denne arbeidsprosessen. «Fremovermeldinger» peker derfor ut over hva eleven faktisk har prestert på et gitt tidspunkt i opplæringen, og inneholder en anbefaling om hvordan dette arbeidet kan utvikles med tanke på ytterligere måloppnåelse i læreplanen.

Ved de fire skolene hadde det gjennom flere år pågått et arbeid for å utvikle lærernes vurderingspraksis enten inspirert av eller konkret i tråd med prinsippene for «Vurdering for læring». Ikke alle de fire skolene hadde formelt deltatt i Utdanningsdirektoratets satsing med samme navn, men i alle gruppeintervjuene kom lærerne med utsagn som bekreftet for oss at det blant lærerne eksisterte en oppmerksomhet om vurdering og en mer eller mindre systematisk innsats for utvikling av det faktiske vurderingsarbeidet ved skolen. Mot slutten av dette kapittelet skal vi komme nærmere tilbake til dette, hvor vi også problematiserer forbindelsen mellom forsøket med redusert antall karakterer i norsk og slik generell innsats for å utvikle vurderingsarbeidet ved skolen.

Alle lærerne vi snakket med, viste i intervjuene at de var oppmerksomme på et skille mellom vurdering *for* læring og vurdering *av* læring. Enkelte av dem snakket også om vurdering *som* læring. Dette er nyanser og forståelser av vurderingsbegrepet som er knyttet til prinsippene for god vurdering i satsingen «Vurdering for læring», og i det følgende vil også vi bruke disse nyanserte begrepene for å beskrive og forklare hva lærerne forteller i intervjuene. Lærerne ved de fire videregående skolene vi har besøkt, skiller altså i sine utsagn klart mellom vurdering *for* læring og vurdering *som* læring på den ene siden, og vurdering *av* læring på den andre siden. I undervisningen vil de drive vurdering *for* og *som* læring, mens vurdering *av* læring ifølge flere av disse lærerne har mindre reell verdi i norskfaget på Vg1 og Vg2 i utdanningsprogram for studiespesialisering.<sup>6</sup> Vurdering *av* læring på disse årstrinnene legger ifølge lærerne beslag på knappe tidsressurser i opplæringen,<sup>7</sup> som går på

<sup>5</sup> Se Seland, Lødding og Prøitz (2015) *Delrapport 1 fra evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk* for en bredere presentasjon av "Vurdering for læring" i relasjon til forsøket.

<sup>6</sup> Til gjengjeld mener mange av disse norsklærerne at vurdering *av* læring i norsk har stor verdi for elevene på Vg3, fordi slik vurdering også underveis i skoleåret skal bidra i elevenes forberedelse til eksamen.

<sup>7</sup> På Vg1 og Vg2 i utdanningsprogram for studiespesialisering er det fire uketimer i norsk, mens det i Vg3 er seks uketimer i faget.

bekostning av tid til vurdering *for* og vurdering *som* læring. Derfor vil lærerne gjerne at vurderingssituasjoner av læring finner et nødvendig minimum. Som vi skal se, fremkommer en konsensus blant lærerne om dette minimumet gjennom deres praksis i forsøket med redusert antall karakterer i norsk.

Over har vi gitt en oppsummering og fortettet forklaring på hva lærerne mener om vurdering i norskfaget, men hvordan forbinder de dette med undervisningen i faget, og hvordan kommer dette til uttrykk i intervjuene? Nedenfor skal vi vise en del eksempler.

#### **4.2.1 Vurdering for læring kontra vurdering av læring i norskfaget**

Igen må vi minne om at lærerne i intervjuene stort sett ikke bruker begrepene vurdering *for*, *som* og *av* læring, men kaller alt dette med et samlebegrep for «vurdering». Det er vi som forskere som nå har innført disse begrepene i analysen for å forstå hva lærerne mener når de sier «vurdering», og som kan bidra til å forklare et generelt utsagn og tilsynelatende paradoks i intervjuene. Dette generelle utsagnet, som vi ble møtt med på alle skoler, går ut på at når antallet karakterer ved halvårsvurdering i norskfaget går ned, kan læreren øke antall vurderingssituasjoner. Det er heller ingen skarpe eller analytiske skiller mellom vurdering *for* og *som* læring i lærernes uttalelser, og derfor behandler også vi i det følgende utsagn som berører slike forståelser av vurdering under ett.

Når norsklærerne bruker ordet «vurdering» i intervjuene forstått som vurdering *for* eller *som* læring, er det nesten alltid skriveopplæring i norskfaget de bruker som eksempel. God skriveopplæring krever ifølge disse lærerne en kontinuerlig prosess med mange øvingssituasjoner for elevene, og som gir dem mulighet til å trene på å skrive varierte typer tekst. Øvingen består av lærerens undervisning om teksttyper, elevenes tilnærming til teksttypene gjennom å skrive, det å gi elevene tilbakemeldinger på tekstutkastene under arbeidet og elevenes revidering av tekstutkastene for eventuelle nye tilbakemeldinger fra lærer eller medelever. «Jeg lar min Vg2-klasse skrive ganske mye uten at jeg gir dem karakterer,» sa en lærer. «De får også gruppeoppgaver, de kan sitte og jobbe to og to, og så retter de hverandres arbeid.» «Det er rom for å levere flere utkast, rom for at elevene leser hverandres tekster, til at elevene gjør egenvurdering av arbeidet,» sa en kollega på samme skole, og fortsatte: «Vi har satt opp kriterier for [hvordan elever gir hverandre] vurderingen på forhånd, de skal ha en tydelig innledning og ingen verbfeil for å få slik og slik karakter. Vi kan ha flere oppgaver med samme type tekst.» «Jeg kan la elevene skrive deler av en tekst, og de kan samskrive. Da kan gruppen starte på oppgaven sammen, de har idédugnad og snakker om hva slags innledning de skal ha, hvordan de vil at avslutningen skal være,» sa en lærer på en annen skole.

Det er flere av lærerne som i intervjuene reflekterer over hvorfor det er så viktig å legge vekt på skriveopplæringen i norskfaget. En av disse, som også er blant lærerne med lengst erfaring fra læreryrket i utvalget vårt, sa i intervjuet:

*Jeg føler at jeg selv driver og leter etter hvordan jeg skal gjøre [skriveopplæringen] på en fornuftig måte. Jeg har ikke helt landet ennå, men fordi vi driver og snakker om det, føler jeg at vi er i en prosess om skriveopplæring. Prosessen har noe med forsøket å gjøre, slik jeg ser det, men også noe med elevmassen er i ferd med å endre seg. Ferdighetene i å lese, hvor mye de leser og hva de leser. Det går ut over evnen til å uttrykke seg på måter som gjør at vi må endre vår skriveopplæring. Det er få ting som er selvfølgelig [i elevenes forkunnskaper] lenger.*

Norsklærer, skole 3

I intervjuet ba vi denne læreren om å forklare nærmere hva som har endret seg i elevmassen med hensyn til lesing og skriveopplæring. Læreren utdypet at elevene bruker mye data og sosiale medier, de leser ikke lenger den faste avisen hver morgen eller ser Dagsrevyen om kvelden. «De har ikke referansene som kreves for å lese en tekst, og det gjør at vi må nærme oss teksten på en annen måte. Vi må snakke om andre ting [enn vi gjorde før] når elevene skriver,» sa denne læreren. En kollega av denne læreren fulgte opp: «Elevene sier mye oftere i dag at 'jeg leser aldri.' Mens noen sier at de leser mye.

Det er et stort skille der.» Den tredje norsklæreren som var til stede og deltok i samme intervju, sa dette: «Noen [elever] sier at de leser overskriftene på Vg-nett, og det er det [hele]. Det er klart at dette får konsekvenser for leseferdighetene, hvis elevene skal lese en mer fokusert tekst. Da må vi jobbe med dem på en annen måte.» «Og da er vi tilbake til skriveopplæringen igjen,» fulgte den første læreren opp, «for nesten all skriving har utgangspunkt i tekst.»

Når norsklærerne skal vurdere resultatene av elevenes læring, forstår vi det som at de legger mindre vekt på alle disse forutgående elementene og prosessene som inngår i elevenes tekstproduksjon, og ser på hvilken måloppnåelse eleven faktisk demonstrerer på et gitt tidspunkt i opplæringen. Når norsklærerne skal vurdere elevenes læring forstått som resultat, bruker de tallkarakter. Dette betyr likevel ikke at all vurdering for og som læring foregår uten karakter. Over har vi gitt et eksempel på hvordan en norsklærer lar elever samarbeide om vurdering og foreslå karakter på hverandres arbeid basert på felles vurderingskriterier. Norsklærerne vurderer resultatet av elevenes læring flere ganger i semesteret, og disse formelle vurderingssituasjonene med tilhørende karakter inngår i grunnlaget for halvårsvurderingene. Dette utelukker samtidig ikke at lærerne kan gjøre seg refleksjoner og notater basert på vurderinger gjort for å bygge opp og styrke elevenes læring underveis i semesteret, og som også kan inngå i vurderingsgrunnlag for halvårsvurdering.

Halvårsvurderingen må likevel etter alle disse norsklærernes forståelser inneholde et bestemt antall formelle vurderinger av elevers læringsresultater underveis i opplæringen, det vil si vurderinger av læring. Som regel vil disse formelle vurderingssituasjonene gi et resultat uttrykt i en tallkarakter, men på den ene skolen vi besøkte var enkelte lærere åpne for at elever på Vg1 kunne få sin første tallkarakter ved selve halvårsvurderingen.<sup>8</sup> Disse formaliserte vurderingssituasjonene representerer for lærerne gjentatte brudd i flyten i undervisningen og den kontinuerlige utviklingen i læreprosessen gjennom semesteret. Norsklærerne godtar disse bruddene og ser dem som en nødvendig del av vurderingsarbeidet. Samtidig uttrykker lærerne at det er u hensiktsmessig, stressende og urimelig å vurdere resultatene av læringen hvis de ikke først har fått tilstrekkelig tid til å undervise elevene om det de skal vurderes i, og hvis ikke elevene har fått rimelig mulighet til å øve seg.

En av norsklærerne sammenlignet i intervjuet sine erfaringer fra å undervise en Vg1-klasse som var omfattet av forsøket med redusert antall karakterer i norsk, og en klasse på idrettsfag som fulgte ordinær ordning med tre karakterer i norsk:

*Jeg følte at jeg kunne ta det litt mer med ro i den vanlige studiespesialiserende klassen hvor de skulle få bare én karakter. De kunne levere førsteutkast, de kunne sitte sammen og lese hverandres tekster og gi hverandre tilbakemeldinger, og så til slutt skulle alle for eksempel skrive et kåseri. Og da hadde vi vært gjennom en prosess med tilbakemelding, jeg hadde sett på [det de gjorde]. I [idrettsklassen] var det litt mer stress, det var «nå må vi skrive det, ellers rekker vi det ikke, for vi skal jo ha fire skriveøker til sammen og to karakterer i hver.» Det ga mindre ro over øvingssituasjonen.*

Norsklærer, skole 1

En norsklærer på en annen skole gjorde ikke tilsvarende sammenligning med å undervise en idrettsklasse, men brukte likevel en metafor fra idretten for å forklare hva hun mente:

*Jeg føler at jeg får gitt mye bedre skriveopplæring (med én karakter i norsk). Jeg har sett på meg sjøl som «trener» hele veien frem til heldagsprøven, og der er jeg «dommer». Da gir jeg ikke mye tilbakemeldinger, da bruker jeg vurderingsskjema, og så setter jeg karakter. Mens i prosessen underveis har jeg kunnet gi fremovermeldinger og ikke satt karakter. Og selv om elevene skriver en full tekst da (også), kan jeg si at «nå skal jeg bare vurdere den biten der,*

<sup>8</sup> Forut for halvårsvurderingen med tallkarakter ville det også i disse tilfellene bli avholdt formelle vurderingssituasjoner, men elevene ville ikke få en tallkarakter på disse prøvene eller innleveringene. I stedet ville elevene få en kvalitativ tilbakemelding fra lærer sammen med en rettet prøve.



*jeg skal bare lese noe av det.» Og da får de jo mye mer trening i å skrive, enn om jeg skulle satt karakter på alt.*

Norsklærer, skole 2

Lærerne i dette gruppeintervjuet forteller at tidligere ble alle innleveringer gjort for å sette karakter, på en slik måte at hver vurdering inneholdt et sentralt element av vurdering av læring. Lærerne brukte mye tid på dette, og de uttrykker det som at de måtte kunne «stå inne for» hver enkeltkarakter, fordi den inngikk i en sluttvurdering. Når de nå hadde færre formelle vurderingssituasjoner av elevresultater, kunne de ved lesing av elevenes løpende innleveringer konsentrere seg om færre momenter i teksten. Dette gjorde de også klart for elevene på forhånd. «Kanskje kommenterer jeg bare én positiv og én negativ ting i den teksten,» sa en lærerne på denne skolen. Dette kunne hun gjøre fordi elevene nå leverte inn mange flere tekster til vurdering i løpet av et semester sammenlignet med da de stadig skulle få vurdering av resultatet med tre karakterer i norsk. «Nå må jeg ikke stå inne for helheten [i vurderingen av elevenes tekst] hver eneste gang,» fortsatte denne læreren. Denne læreren ga elevene vurderinger for læring uten karakter,<sup>9</sup> noe som bidro til å forsterke lærerens (og muligens også elevenes) opplevelse av at det er forskjell på vurdering som gjøres med henblikk på øving og vurdering som gjøres med henblikk på resultat.

En lærer på en av de andre skolene forklarte dette enkelt ved å si at forsøket med redusert antall karakterer ved halvårsvurdering i norsk har redusert presset på antall vurderingssituasjoner som man må ha hvis man skal produsere en gyldig karakter. Også denne læreren understreket hvordan dette ga positive utslag for særlig skriveopplæringen. «Skal du ha et troverdig grunnlag for vurdering med karakter i hver disiplin, må du ha minst to vurderingssituasjoner, helst må du ha tre. Det er veldig låst, det gir lite frihet og lite ro,» sa en norsklærer ved den fjerde skolen.

Vi skal gå noe dypere inn i hva som kan skje i undervisningen når det lærerne opplever som press om antall vurderingssituasjoner tas bort som følge av at antall karakterer ved halvårsvurdering reduseres. Mye av det som skjer, har vi allerede vist ved at lærerne har fortalt hvordan de kan arbeide med å vurdere elevenes skrivearbeid mens de er i selve skriveprosessen. Lærerne kan la elevene arbeide med skiving over lengre tidsperioder enn hva de kunne med tre karakterer ved halvårsvurdering i faget, og de kan la elevene prøve seg på flere typer tekst flere ganger og med flere mindre innleveringer enn hva som tidligere var mulig. De kan variere mellom kortsvar- og langvarsoppgaver, og som vi også har sett, kan de variere vurderingsformene ved å trekke inn egenvurdering og «hverandrevurdering», som betyr at elever vurderer medelevers tekster. Lærere kan også i større grad la elevene øve på avgrensede aspekter ved skriveprosessen, for eksempel det å lage gode avsnitt eller det å lage en god innledning.

Gjennom intervjuene har vi fått slike korte eksempler på hva lærerne kan gjøre i undervisningen, men vi fikk i alt få utfyllende beskrivelser av undervisningsopplegg som er gjennomført under forsøket med redusert antall karakterer i norsk. Her representerer en av lærerne et klart unntak, fordi denne læreren under intervjuet ga oss en rekke eksempler på opplegg som var brukt i undervisningen i et semester hvor elevene bare skulle ha to til tre (Vg1) og fire til seks (Vg2) formelle vurderinger med karakter.<sup>10</sup> Denne læreren fortalte at elevene hadde lest en bestemt roman av en samtidsforfatter, og hatt besøk av forfatteren i klasserommet. Forfatteren fortalte om romanen, og elevene hadde forberedt seg på å finne språklige bilder i romanen. Elevene og forfatteren diskuterte de språklige bildene. Forfatteren fortalte om en ny roman som han holdt på å skrive, og læreren ga elevene i oppgave å skrive en fortsettelse som passet til det forfatteren hadde sagt. Læreren sendte forslagene til forfatteren, og fikk

<sup>9</sup> Det er ingen bestemmelser i forsøket om redusert antall karakterer i norsk som regulerer lærernes anledning til å gi vurdering med tallkarakterer underveis i semesteret, eventuelt hvor mange vurderinger som skal gis med tallkarakterer. Dette er opp til den enkelte skole. Ved skole 2, som dette eksempelet er hentet fra, praktiserte en del av norsklærerne vurdering uten tallkarakter frem til halvårsvurdering, men dette gjaldt ikke alle norsklærerne på skolen.

<sup>10</sup> Denne skolen hadde normert ni formelle vurderingssituasjoner hvert semester i norsk, det vil si tre vurderinger i muntlig, tre vurderinger i skriftlig og tre vurderinger i sidemål. Skolen gjennomfører forsøket med én karakter i Vg1 og to karakterer i Vg2.

svar. Forfatteren lærte elevene om hvordan han selv arbeidet med å skrive poesi. Da elevene fikk prøve seg som diktere, sendte de inn dikt til «Diktkammeret» i Dagbladet. En elev i klassen ble månedens poet i «Skolekammeret» på denne nettsiden.

Den samme læreren fortalte at elevene hadde laget «fotostory» om barnebokforfattere. De laget også filmfortelling, og vurderte hverandres arbeid. «Den karakteren de ga hverandre, den var nesten identisk med karakteren jeg ville gitt dem selv,» sa denne læreren. I et tverrfaglig prosjekt med historielæreren hadde elevene arbeidet med mediakompetansemål i norsk og en bestemt historisk hendelse i historie. Elevene laget avisforsider som fortalte om hendelsen i «sanntid». Historiske perioder ble også gjort relevant da elevene skulle skrive om situasjoner fra egen hverdag og bruke elementer fra tekster som er bevart fra denne perioden. «Det var for at de bedre skulle forstå hvordan språket har utviklet seg fra norrønt til det som senere ble dansk,» sa læreren. «Kunne du gjennomført dette hvis dere hadde hatt tre karakterer ved halvårsvurdering i norsk?» spurte vi denne læreren i intervjuet. Læreren svarte:

*Å nei. Eller, det at elevene selv deltar i vurderingene, det er ikke noe nytt. Men det er dette at du kan gjøre så mange forskjellige ting og gjøre det interessant! Det å ha tre karakterer, det er som en tvangstrøye for å få nok vurderingssituasjoner. Da må du tenke vurderingssituasjoner med en gang. Nå kan undervisningsopplegget utvikle seg på en mer naturlig måte.*

Norsklærer, skole 4

Det er verd å merke seg hvordan denne læreren her viser til hvordan antall karakterer ved halvårsvurdering legger premissene for antallet vurderingssituasjoner. Senere i intervjuet sier den samme læreren at de gjennom slike undervisningsopplegg som vi her har gitt eksempler på, og som ifølge denne læreren betinges av redusert antall karakterer ved halvårsvurdering i norsk, nettopp kan skape *mange flere vurderingssituasjoner* enn om de hadde hatt tre karakterer. Med dette motsier denne læreren ikke seg selv, til tross for at det kan høres slik ut. Vi fikk mange lignende utsagn på de andre skolene vi besøkte. Det disse lærerne formidler gjennom intervjuene, er at endringer i antall karakterer ved halvårsvurdering i norsk påvirker behovet for antallet vurderingssituasjoner med element av vurdering av læring. Når antallet av slike vurderingssituasjoner går ned, kan lærerne øke omfanget vurderingssituasjoner for læring.

Forfatterbesøket, «fortsettelsesskrivingen», diktforsøkene og avisforsidene som nettopp er beskrevet, ble brukt av læreren for å vurdere og bidra til elevers forståelse, faglige utvikling og kompetanseoppnåelse. Gjennom disse undervisningsoppleggene produserte elevene store mengder tekst, men i alle disse situasjonene var det samtidig mange muligheter for å gjøre vurderinger av elevenes muntlige kompetanse. Det lærerne på alle de fire skolene forteller oss, er at færre formelle vurderingssituasjoner rettet inn mot å skaffe dokumentasjon for halvårsvurdering legger til rette for at de kan gi elevene flere vurderingssituasjoner som bygger opp under elevenes læring underveis i semesteret. For lærerne er dette to helt forskjellige ting.

#### **4.2.2 Lærernes arbeid med kompetansemål i faget**

Oppdragsgiver ønsker å vite hvordan lærerne arbeider med kompetansemålene i norsk under forsøket med redusert antall karakterer, og oppdragsgiver ønsker også å vite hvordan forsøket påvirker opplæringen i hovedmål og sidemål og balansen mellom skriftlig og muntlig som egne disipliner i faget. I det følgende behandler vi sidemål/hovedmål og skriftlig/muntlig i forlengelse av hvordan lærerne arbeidet med kompetansemålene i faget. Dette gjør vi fordi det i intervjuene blir klart at lærerne er mer opptatt av sammenhengene mellom disse disiplinene og læreplanen enn sammenhengene mellom disiplinene og selve forsøket. Dette gir også mening idet læreplanen er den samme uansett hvor mange karakterer lærerne gir i norsk. Alle lærerne fikk i intervjuene spørsmål om hvordan de arbeider med kompetansemål og med vektingen av sidemål/hovedmål og balansen mellom skriftlig/muntlig, men vi har ikke fått særlig utfyllende data om dette. Det kan skyldes at vi ikke

var tilstrekkelig pågående i intervjusituasjonen, og at vi kunne ha fått lærerne til å fortelle mer inngående om dette ved å stille dem flere spørsmål eller å stille spørsmålene på en annen måte. En annen forklaring er imidlertid også mulig, og det er at lærerne under forsøket arbeider slik de dypest sett alltid har gjort, med unntak av at de har færre formelle vurderingssituasjoner av læring. Alle lærerne i utvalget vårt gir uttrykk for at de så hyppig som mulig inkluderer vurdering for læring i undervisningen ved å gi elever fortrinnsvis muntlige og løpende tilbakemeldinger. Vi forstår det som at de kan øke omfanget av slike tilbakemeldinger uten at dette i seg selv må planlegges i en separat prosess basert på kompetansemålene. Vi skal se på eksempler fra intervjuene som har ledet oss frem til en slik hypotese.

På den første skolen spurte vi lærerne hvordan de arbeidet med kompetansemål under forsøket. I intervjuet ga vi lærerne utskrifter av kompetansemål for skriftlig kommunikasjon i Vg2, og vi hadde håpet at lærerne ville ta for seg ett og ett kompetansemål og forklare hvordan de planla undervisning i tråd med dette målet (se også kapittel 1, hvor vi beskriver og kommenterer bruken av disse utskriftene av læreplanmål som element i kvalitativ metode). Allerede ved innledningen av dette intervjuet ble det imidlertid klart at bare et par av lærerne som var til stede underviste på Vg2, mens de øvrige lærerne forholdt seg til kompetansemål på «sine» trinn, som var Vg1 og Vg3. Lignende sammensetninger av lærergruppene opptrådte i alle intervjuene vi gjennomførte, og Vg2-læreplanmålenes manglende relevans for samtalen ble understreket av at så godt som alle lærerne vi snakket med, hadde sitt nærmeste faglige samarbeid med kolleger på samme trinn. Derfor gjorde utskriftene våre lite nytte i seg selv i intervjuene, men bidro i en viss grad til å pense lærerne inn på emnet «kompetansemål» i samtalen.

På denne første skolen svarte derfor en av lærerne at arbeidet med kompetansemål ikke endres nevneverdig av forsøket fordi kompetansemål ikke bare henger sammen med vurdering. «Det er jo hvordan man jobber med kompetansemålene i det daglige også, og der er det kanskje ikke så stor endring,» sa denne læreren. En kollega fulgte opp:

*Det er jo ikke sånn at vi jobber med ett og ett kompetansemål, det er jo flere kompetansemål som går inn i en og samme oppgave, så det er vanskelig å si at før jobbet vi sånn og nå jobber vi slik. Eller, jeg ser ikke noen forskjell i hvordan jeg jobbet med kompetansemål [før og nå], for vi jobber med kompetansemålene både med tre karakterer og med én karakter, men vi slipper å stresse den karaktersettinga like mye som før.*

Norsklærer, skole 1

På neste skole fikk vi utsagn som minnet om det over, nemlig at forsøket i seg selv ikke endrer arbeidet med kompetansemålene. «En oppgavetype kan du prøve på alle disipliner, muntlig, skriftlig og sidemål,» sa en lærer på denne skolen, «det er ikke noen motsetning i dette.»

Læreren som hadde gitt oss en rekke eksempler på undervisningsopplegg (se over), utdypet for oss hvilke kompetansemål som ble dekket eller også kombinert i de ulike oppleggene, og forklarte: «Det er vurderingssituasjonen som legger lista for hvor hvilke metoder du kan bruke, så metodefriheten [i forsøket] gir oss muligheter til å trekke inn kompetansemålene på nye måter.» Denne læreren viste primært til læreboka for hvordan kompetansemål ble dekket innenfor de ulike undervisningsoppleggene, men understreket samtidig i intervjuet at det er læreplanen som styrer dette.

På en av skolene var det en lærer som overfor oss og kollegene utdypet hvordan læreplanmål og karaktersystem kan sies å tilhøre to tidsaldre i utvikling av norskfaget i skolen, og brukte dette som forklaring på hvorfor det synes å være en svak forbindelse mellom læreres arbeid med kompetansemålene og antallet karakterer som skal brukes ved halvårsvurdering i faget. Karaktersystemet basert på eksamensordningen er eldst av disse, forklarte denne læreren, og forholder seg i prinsippet til norsk som et ferdighetsfag, det vil si å bedømme hvor dyktig eleven er

skriftlig og muntlig. Læreplanen følger ikke eksakt den samme inndelingen av kompetansemål i skriftlig, muntlig og sidemål, og gjør at man for eksempel tester mål fra kulturdelen av læreplanen som grunnlag for muntlig karakter, men også ved skriftlige prøver. Arbeid med kompetansemål og antall karakterer eksisterer derfor som parallelle idealer i vurderingsarbeidet, men blir forsøkt «knadd sammen», slik denne læreren uttrykte det.

I intervjuet fikk ikke denne læreren respons på dette utsagnet fra kollegene, og vi hørte ikke lignende utlegninger fra lærere på de andre skolene vi besøkte. Vi gjengir likevel denne forklaringen her, fordi vi synes det er en interessant observasjon, og at observasjonen peker på et mulig misforhold mellom læreplan og eksamensordning som idealer for vurdering i faget. Vi har imidlertid et spinkelt datagrunnlag for å utvide akkurat dette bidraget til diskusjonen, annet enn at flere av norsklærerne benyttet spørsmålet om arbeid med kompetansemål til å si at hovedproblemet her var at det er for mange kompetansemål i faget. I praksis, sa disse lærerne, blir ikke alle kompetansemålene gjenstand for vurdering. Dette ble ikke forandret av forsøket med færre karakterer ved halvårsvurdering, mente lærerne.

Også spørsmål om vekting av hovedmål og sidemål og balanse mellom skriftlig og muntlig karakter ble i intervjuene besvart med noe distanse til forsøket med redusert antall karakterer i norsk. Dette til tross for at hvis forsøket skal gjennomføres med to karakterer, skal disse fremkomme som én karakter i skriftlige ferdigheter og én karakter i muntlige ferdigheter. Delingen mellom skriftlig og muntlig karakter ble av lærerne på skoler med to karakterer oppfattet som det naturlige i norskfaget, og ble sjelden utdypet i intervjuene. Unntaket var på en av skolene som praktiserer én samlekarakter i norsk, og hvor lærerne bemerket at vektingen mellom skriftlig og muntlig nok kunne variere fra lærer til lærer. I særlig ett av gruppeintervjuene var det flere kommentarer om sidemålet, som enten inngår i én samlekarakter i norsk, eller i karakteren som skal vise skriftlige ferdigheter. Denne skolen praktiserte kombinasjonen av én karakter på Vg1 og to karakterer på Vg2. Skolens norm var at sidemålet skulle utgjøre 50 prosent av skriftligkarakteren (på Vg2), men lærerne hadde i realiteten ikke verktøy for å sikre at det ble slik. Det ville nok bli opp til den enkelte lærer, sa disse lærerne i intervjuet. De fortalte samtidig at de foretrakk å gi elevene kontinuerlige «drypp» av hovedmål og sidemål fremfor å periodisere undervisning i en av målformene.

På skolen som hadde to karakterer i både Vg1 og Vg2, mente lærerne at når antallet formelle vurderingssituasjoner gikk ned, ga dette også mer tid til å arbeide grundigere med sidemålet. Også ved denne skolen var bokmål hovedmålet i undervisningen. «Det blir mer ro over skrivingen i begge målformer, og det blir tid til å bearbeide, følge opp og se en utvikling både for oss og for eleven,» sa en av lærerne ved denne skolen. «Når vi har bare to karakterer, kan ikke eleven 'blåse' i sidemålet, fordi de må arbeide med nynorsk for å få en god karakter i norsk skriftlig,» sa en kollega. «Jeg vil si at nynorsken blir oppgradert med to karakterer,» sa en tredje lærer som deltok i dette intervjuet, og utdypet:

*Jeg føler at vi kan slappe litt av i undervisningen og få gjort ting ordentlig. Jeg behøver ikke å stresse dem for at de skal få en nynorsk karakter, de kan skrive noe på nynorsk uten å få karakter, og vi kan lese nynorske tekster uten at de skal få en egen karakter på det. Allikevel gjør vi jo begge deler, det er ikke slik at man sluntrer unna. Det blir bare mer ro over situasjonen.*

Norsklærer, skole 3

I dette sitatet trekker læreren en direkte forbindelse mellom forsøket og sidemålsopplæringen, fordi det blir mindre press på vurderingssituasjonene for å frembringe en egen sidemålskarakter. En annen lærer ved samme skole bemerket at først under forsøket så elevene ut til å ha forstått at bokmål og sidemål ikke er to forskjellige språk. Dette kan ha sammenheng med hvordan læreren driver norskundervisningen når det ikke lenger skal settes separate karakterer i de to målformene.

På to av skolene ville norsklærerne gjerne formidle at de ønsket seg avsluttende eksamen i norsk sidemål på Vg2. Da ville både lærere og elever ta sidemålet på alvor, mente de. Denne evalueringen av halvårsvurdering i norsk tar ikke for seg eksamensordninger i faget. Når vi likevel nevner dette her, er det fordi utsagnet kan ses i sammenheng med et underliggende spørsmål om hvorvidt det er læreplanen eller eksamensordningene som bør styre eller faktisk styrer vurderingsordningene i norskfaget.

I utvalget av skoler som vi har besøkt, er det en skole hvor majoriteten av elevene har nynorsk som hovedmål. Dette syntes både oppdragsgiver og vi som forskere var et fornuftig utvalgs-kriterium med tanke på å undersøke sidemålets stilling i forsøket. Da vi fikk snakket med lærerne på skolen, viste det seg likevel at grunnlaget for å diskutere nettopp dette spørsmålet i grunnen falt bort, fordi «sidemålets stilling» i norskfaget nødvendigvis må forstås som nynorskens stilling i faget under forsøket. Ved denne skolen foregikk som sagt all undervisning i hovedmålet på nynorsk, selv om enkeltelever i tråd med lovverket kunne velge seg bokmål som hovedmål og få dette bedømt i tilhørende vurderingssituasjoner. Det var derfor ingen ved skolen som stilte spørsmål ved nynorskens posisjon verken forut for eller under forsøket, og undervisningen i bokmål som sidemål foregikk slik den alltid hadde gjort. Det betyr at ved denne skolen ble det lagt generelt mindre arbeid i sidemålsundervisningen enn hva som var tilfelle ved skoler der nynorsk er sidemål. Dette fordi elevene ved «nynorskskolen» ifølge lærerne ble tett eksponert for bokmål i alle mulige sammenhenger utenfor skolen, og behersket dette vel så godt som nynorsk. Opplæring i hovedmålet så vel som sidemål gikk derfor som før ved denne skolen, og hvis forsøket gagnet en av målformene i særlig grad, må det være nynorsk. Dette fordi elevene i likhet med de andre skolene fikk flere øvings-situasjoner på å skrive i norskfaget.

#### **4.2.3 Lærere om motivasjon og læring under forsøket**

Flere av lærerne vi snakket med, fortalte hvordan de selv fikk øket motivasjon som lærere under forsøket fordi bortfall av krav om et visst antall vurderingssituasjoner som grunnlag for karakter ved halvårsvurdering reduserte opplevelsen av stress i arbeidshverdagen. Lærerne mente at også elevene ble mer motiverte for faget når antallet formelle prøver og innleveringer gikk ned, og at det ble mindre «skummelt» for elevene å levere inn tekst når lærerens tilbakemelding ikke automatisk ble gjenspeilet i halvårskarakteren. Slik mente enkeltlærere i intervjuene at elever nå i større grad forsto forskjellen mellom vurdering med henblikk på øving og vurdering med henblikk på resultat, og at elevene i det hele tatt syntes noe mindre opptatt av karakterer.

Mer ro og mindre stress i undervisningen kunne også skape rom for flere diskusjoner og mer spontant engasjement i timene, noe mange elever så ut til å like, sa lærerne. Mulighetene til å snakke og diskutere var ikke lenger bare forbeholdt samfunnsfag eller religion og etikk, men kunne oppstå i timen for eksempel på grunn av noe en elev hadde lest.

En ulempe for elevene, sa flere lærere, er likevel at basert på en samle-karakter kan det være vanskelig for dem å se om man er svak i nynorsk og god i muntlig, og i praksis ender slike sprik i mål-oppnåelse til en «midt på treet»-karakter tilsvarende 3 eller 4. Forskjellene mellom disiplinene skal likevel fremgå av elevsamtalene forut for halvårsvurderingen. Noen elever var ifølge lærerne misfornøyd med dette, fordi de ønsket å vise frem at de kunne få virkelig gode karakterer i for eksempel hovedmål (skriftligkarakteren) eller norsk muntlig. Motsatt fortalte andre lærere om elever som var takknemlige for at de unngikk strykkarakter eller laveste karakter i for eksempel nynorsk, og at denne ble «skjult» i en 3er i samle-karakter i norsk.

I hovedsak var det likevel reduksjon i rettebyrde og lettere arbeidsbetingelser lærerne viste til når de snakket om konsekvensene av forsøket i norsk. Eksempelene på undervisningsopplegg fra læreren som fikk antall formelle vurderingssituasjoner redusert fra ni til tre per semester, viser at denne endringen i arbeidsbetingelser kan lede til stor kreativitet. Denne læreren sa:

*Om elevene har blitt mer motiverte av dette karakterforsøket, det vet vi jo ikke, men jeg tror kanskje det. De vil jo føle at det er mindre tvang til vurdering, at vi kan ha et opplegg på forhånd som bygger opp til en vurderingssituasjon. For de skal jo lære ting på forhånd, de skal lære om en teksttype, de skal lære å jobbe seg frem mot den. Hvis du bare har vurderinger, får du ikke gjort dette, og du føler aldri at du ble ferdig med det du skulle ha gjort. Nå får du liksom gjort jobben. (...) Jeg synes det er viktig at elevene blir oppglødde. At de synes det er kjekt, samtidig som de lærer noe.*

Norsklærer, skole 4

En kollega av denne læreren la i intervjuet til at norskfaget kan sies å ha «slitt litt med imaget.» Norsk er ikke faget som elevene gleder seg mest til i skolehverdagen. Å slippe til kreativitet i undervisning og la dem ha færre formelle vurderingssituasjoner, kan ifølge denne læreren få elevene til å glede seg litt mer til norsktimene. Læreren som er sitert over, understreket selv betydningen av at også læreren opplever å ha det trivelig sammen med elevene i timene. Trivselen ble styrket ved at læreren nå under forsøket kunne bestemme mer over tiden selv, det var færre pålegg om hva som skulle skje i faget og når det skulle skje i løpet av semesteret. Det var flere lærere som i intervjuene sa at de opplevde at de hadde blitt bedre lærere under forsøket.

### 4.3 Skolekonteksten

Oppdragsgiver har ikke spurt spesielt etter hva slags systemer, normer og kultur for samarbeid som omgir lærerne i forsøket med redusert antall karakterer i halvårsvurdering i norsk. Vi har heller ikke stilt direkte spørsmål til lærerne i intervjuene om hva slags kultur for samarbeid som preger forsøket ved de ulike skolene, bortsett fra et enkelt spørsmål om hvor ofte norsklærerne møtes og om hvordan samarbeidet er organisert. Gjennom gruppesamtalene kom det likevel frem en rekke opplysninger som ga oss mer kunnskap og flere ideer om hvilke faktorer som muligens påvirker utformingen av forsøket – og dermed arbeidet med undervisning og vurdering – lokalt. Denne kunnskapen og disse ideene vil vi presentere her mot slutten av kapittelet.

Alle norsklærerne vi har snakket med, fortalte at de har møter med kolleger på samme trinn og avsatt tid til samarbeid omtrent hver fjortende dag eller minimum en gang i måneden. De møter alle kolleger i faget et mindre antall ganger i løpet av et semester, og på enkelte av skolene virket det som om dette overgripende fagsamarbeidet var tilgodesett med lite tid og fant sted litt tilfeldig. Dette funnet om lærersamarbeid i vårt utvalg både utdypes og kontrasteres Sandvik og Fjørtoft (2014), når de skriver at lærere i videregående skole samarbeider mest om fag og i mindre grad organisert på trinn enn hva som er tilfelle på lavere trinn i grunnopplæringen. «Våre» lærere samarbeidet absolutt om fag, men dette var altså konsentrert til årstrinn. Så grunnfestet synes denne samarbeidsformen å være at lærerne på den minste skolen sa at det ble lite mulighet til fagsamarbeid fordi de var så få lærere på hvert trinn.

På den annen side skriver Sandvik og Fjørtoft (2014) at lærere i videregående skole synes å være mer individuelt orienterte i arbeidet enn lærere som arbeider på lavere trinn i grunnopplæringen. Dette mener vi stemmer godt med mange av lærerne vi snakket med på de fire videregående skolene. Noen av disse fortalte riktignok at de var involvert i et tett, nært og fagmessig fruktbart kollegasamarbeid, med utspring i felles arbeidsrom for en mindre gruppe norsklærere. Kolleger av disse lærerne sa samtidig i intervjuet at de ikke opplevde å ha tilgang til tilsvarende strukturer for samarbeid, fordi disse strukturene hadde en uformell form ved skolen. Andre lærere sa i intervju at de ved oppstarten av forsøket hadde løst vurdering akkurat slik som de alltid hadde drevet vurdering i norsk, altså uten å redusere antall formelle vurderingssituasjoner som skulle ligge til grunn for halvårskarakteren. Mange av våre spørsmål som gjaldt arbeid med kompetansemål og vekting av skriftlig/muntlig og hovedmål/sidemål (se over), ble besvart med utsagn som «det er vel egentlig opp til den enkelte lærer.»

På to av de fire skolene utviklet gruppeintervjuene seg til meningsutvekslinger mellom lærerne om et eventuelt behov for styring av norskfaget generelt og forsøket i norskfaget spesielt ved skolen. Det første kunne ifølge lærerne oppnås ved at ledelsen fikk lærerne til å jobbe mer helhetlig med opplæringen i faget gjennom de tre årene i videregående skole, det vil si ikke bare konsentrere seg om kompetansemålene som tilhører hvert enkelt årstrinn. Vi fikk inntrykk av at organiseringen av lærersamarbeid på trinn nå forsterket denne oppstykkningen av faget, noe som ble understreket av hvordan lærerne i intervjuet ikke kunne bruke Vg2-kompetansemål til å diskutere planlegging av undervisning på Vg1 eller Vg3 (se tidligere i dette kapitlet). Lærersamarbeid finner naturligvis sted på disse skolene, men kan tilsynelatende formes mer av relasjoner mellom kolleger som liker å arbeide sammen og har gjort det over tid, enn en helhetlig plan for hvordan slikt samarbeid kan styrke undervisningen ved skolen. Om behov for helhet i norskfaget og struktur for ledelse og samarbeid ved skolen, sa en lærer:

*Vi har jo hatt en del diskusjoner om rammebetingelsene for hvordan vi jobber, og om hvordan vi kunne jobbet. Jeg vil si at da bør vi se alle årene (Vg1, Vg2 og Vg3) under ett. Dette er jo et helhetlig løp. Vi ble for eksempel lovet å få den samme klassen over tre år, og da kunne man kanskje følt seg en del friere. Da kunne man kanskje fått til mer av det som er intensjonen [med forsøket], med å bruke mapper, øve mer på sjanger, fått en annen struktur, men det er vanskelig å få til som enkeltlærere. Man trenger kanskje mer organisatoriske grep.*

Norsklærer, skole 1

En av lærerne som hadde valgt å gjennomføre undervisning og vurdering under forsøket med like mange formelle vurderingssituasjoner som før forsøket, viste også i intervjuet til manglende føringer og struktur fra ledelsesnivå som årsak til dette valget. Læreren ga elevene like mange vurderingssituasjoner som ellers, men karakterene ble lagt i én samlekarakter ved halvårsvurderingen.

I evalueringen av forsøket er oppdragsgiver også interessert i å vite om lærerne for eksempel kan periodisere undervisningen mer. Med unntak av mer sammenhengende skriveopplæring, har vi få eksempler i datamaterialet på at lærere sier de periodiserer undervisningen. Ved skole 1 (se over) svarte lærerne at jo, de kunne periodisere undervisningen til en viss grad, men det var ingen felles norm for dette. «Hvis vi hadde hatt en klarere og fastere ramme rundt det treårige løpet, hadde det vært mye lettere å periodisere,» sa en av disse lærerne.

På den andre skolen som diskuterte lærersamarbeid, var det delte meninger om hvorvidt dette arbeidet var tilstrekkelig og oppfylte de målsettingene som man mente burde finnes for samarbeidet. Enkeltlærere ved denne skolen deltok som nevnt i et tett kollegasamarbeid om forberedelse, utvikling av oppgaver og vurderingskriterier med påfølgende bytte av rettekunder, mens andre enkeltlærere ved samme skole ikke hadde del i disse strukturene. «Jeg er jo forholdsvis ny, og jeg kjenner litt på det der,» sa en av disse lærerne som sto utenfor det tette og uformelle kollegasamarbeidet som den første læreren hadde fortalt om. Denne læreren fikk støtte av en kollega, som sa: «Jeg synes det er for lite samarbeid, og at det er for fritt.» En erfaren lærer som deltok i samme intervju, skjøt inn:

*Elevene ville tjent på at vi ble mer samkjørte. Vi bytter aldri besvarelser. Problemet med norskfaget er [mangel på] lik vurdering. (...). Det er mange av våre lærere som aldri har sensurert en eksamensoppgave. Og når vi ikke gjør de samme tingene eller bruker de samme oppgavene, hvordan skal vi da bli samkjørte?*

Norsklærer, skole 2

Nå viste det seg jo at det var en gruppe av norsklærere ved denne skolen som arbeidet tett sammen på denne måten, og hvor også flere lærere med sensorerfaring deltok. Poenget vårt med å gjengi disse uttalelsene er likevel å illustrere hvor ulikt lærersamarbeid kan arte seg også innenfor en skole, og at dette peker mot mulige utfordringer i ledelse av samarbeid for undervisning og vurdering.

Ved samme skole ble det gjennom gruppeintervjuene også klart at mens noen av lærerne på denne skolen gjennomførte alle enkeltvurderinger underveis i semesteret uten å gi karakter (Vg1) før

halvårsvurdering med karakter, ga andre lærere ved samme skole elevene karakter på alle vurderingssituasjoner og innleveringer gjennom hele semesteret. Lærerne som ga elevene karakter på alle vurderinger, mente de hadde fått større arbeidsbyrde under forsøket og at de i prinsippet like gjerne kunne gitt elevene de tre ordinære karakterene ved halvårsvurdering. Her må vi imidlertid se forsøket og skolens/lærerens valg av form på tilbakemelding etter vurderingssituasjoner hver for seg. Lærerne som gjorde dette, sa at de hadde gitt elevene sine mulighet til selv å bestemme hvorvidt de ville ha tilbakemeldinger i form av karakterer eller tilbakemeldinger uten karakter. Elevene hadde ved avstemming valgt det første alternativet, ifølge lærerne deres fordi elever generelt (og kanskje særlig i Vg1) synes svært opptatt av karakterene i seg selv. Lærerne som ikke ga elever karakter på hver innlevering eller vurderingssituasjon, sa i likhet med andre lærere vi har intervjuet at forsøket har gitt dem mindre arbeidsbyrde.

Vi har tatt med denne korte utredningen om vurdering med og uten karakter her fordi den understreker hvordan forsøket kommer i tillegg til en rekke avveininger, valg og strukturer som lærerne enten er knyttet inn i er uten å kunne påvirke dem alene, eller velger selv. Utviklingen av vurderingsarbeidet på skolene har dessuten gått sin gang forut for og under forsøket, og har resultert i noen ordninger som vi synes er interessante. For eksempel nevnte en lærer at elevene nå var blitt så vant til å få detaljerte tilbakemeldinger om hva de kunne gjøre bedre, at læreren i praksis brukte mer tid på å formulere «fremovermeldinger» til hver elev enn hva den samme læreren brukte på å sette karakter på hver innlevering «før i tida». Oppmerksomhet om elevresultater i offentligheten og en stadig mulighet til forbedring understøttet av prinsipper for vurdering for læring kan altså i seg selv ha bidratt til å øke arbeidspresset for lærerne.

Slik kan vi si at forsøket med redusert antall karakterer ved halvårsvurdering i norsk medieres og formes av strukturene som omgir lærerne i form av administrativ ledelse (tid til samarbeid), pedagogisk ledelse (føringer for samarbeid, for samarbeidets innhold og målsettinger), kultur som preger kollegiet ved den enkelte skole og tradisjoner som sier «slik gjør vi det her». I tillegg kommer lærernes metodefrihet, erfaringer og ambisjoner for faget og for elevene gjennom undervisningen, og oppmerksomhet om elevresultater og vurdering i offentligheten. Forsøket gir lærerne frihet, men de kan også velge å begrense friheten fordi de ikke kjenner seg trygge på at det de gjør, gagner kolleger som underviser på andre trinn, og dermed elevenes samlede utbytte av faget når de kommer til Vg3. Gjennom lærernes fortellinger kan det se ut til at forsøket i noen grad har blitt individualisert av de samme lærerne til å utvikle og spisse de delene av undervisningen og opplæringen som lærerne synes er viktigst og som fortjener mest oppmerksomhet. Samtidig har vi også i datamaterialet eksempler på at forsøket ifølge lærernes utsagn har bidratt til å styrke en skolekultur for vurdering og en interesse for vurderingsarbeid. Ved alle fire skolene fikk vi likevel også svar i intervjuene som fastslo at «det er vel opp til den enkelte lærer.»

#### **4.4 Oppsummering i lys av forskningsspørsmål**

I dette kapitlet har vi sett at færre karakterer ved halvårsvurdering i norsk gjør at norsklærerne kan redusere antallet vurderingssituasjoner som inneholder vurdering av elevenes læring understøttet av en tallkarakter. I det følgende kaller vi dette for formelle vurderingssituasjoner. Disse vurderingssituasjonene ligger til grunn for karakteren som eleven får ved halvårsvurderingen. Skolene og kollegiene har etablert tradisjoner og felles oppfatninger av hvor mange formaliserte vurderingssituasjoner som skal inngå i en halvårskarakter i et fag, og lærerne har etablert systemer for å dokumentere og grunngi denne karakteren ved hjelp av de forutgående vurderingssituasjonene. Med færre karakterer ved halvårsvurdering kan lærerne redusere antall formaliserte vurderingssituasjoner som skal dokumentere halvårsvurderingen.

Vi merker oss samtidig at selv om de fleste lærerne i intervju sier at de kan redusere antall formelle vurderingssituasjoner med karakter gjennom semesteret under forsøket, er ikke dette gyldig for alle lærere. Vi har i denne evalueringen snakket med lærere som har gjennomført vurdering med én karakter i halvårsvurdering med like mange prøver som om elevene skulle ha hatt tre karakterer ved



halvårsvurdering i faget. I noen grad har dette hatt sammenheng med at læreren lot klassen stemme over hvorvidt elevene skulle få karakter på hver enkelt vurdering eller gjennomføre opplæringen og vurderingene gjennom semesteret uten å få karakterer. Elevene valgte det første alternativet, og resultatet ble at læreren satte like mange eller flere karakterer på elevarbeider gjennom semesteret som før forsøket ble innført ved skolen. Derfor er det viktig å understreke at forsøket med redusert antall karakterer i norsk ikke i seg selv nødvendigvis fører til at lærere endrer praksis. Disse lærerne peker på manglende føringer fra ledelsen som hovedårsak til at de ikke reduserte antallet vurderingssituasjoner gjennom semesteret under forsøket. Elevenes forventninger til vurderingssystemet og det å få karakter som «belønning» eller bekreftelse på innsats, er et annet moment som inngår i dette bildet. Vi kommer tilbake til dette i kapittel 5 og 6 i denne rapporten.

#### **4.4.1 Økt handlingsrom i undervisning og vurdering**

Når lærerne benytter det de mener er en mulighet til å redusere antall formaliserte vurderinger av elevenes læring understøttet av en tallkarakter, frigis det ifølge lærerne tid i norskundervisningen på Vg1 og Vg2. På disse årstrinnene har norskfaget fire uketimer, og før forsøket har denne tiden rutinemessig rommet fra fem-seks og inntil ni formaliserte vurderingssituasjoner hvert semester på de fire videregående skolene som vi har besøkt som ledd i denne evalueringen. Når antallet slike vurderinger reduseres til to, tre eller fire (avhengig av hvor mange karakterer skolen gir ved halvårsvurdering i norsk under forsøket), har lærerne mer tid til rådighet i undervisningen. Denne tiden bruker de til å undervise og lede elevene i vurdering *for* eller *som* læring, av lærerne kalt «fremovermeldinger». Lærerne trener også elevene i å vurdere sitt eget og hverandres arbeid.

Derfor er det interessant at lærerne forklarer at de kan vurdere elevene *mye mer* når de samtidig skal gi elevene *færre* halvårskarakterer. Handlingsrommet som på denne måten oppstår i norskfaget på Vg1 og Vg2, benyttes derfor av lærerne til å gjøre to ting. For det første endrer som nevnt mange lærere vektingen fra vurdering av elevenes resultater til vurdering av elevenes læringsprosess mens de er underveis i semesteret. Dette kan som nevnt over føre til at elevene i praksis får mange flere, mindre formaliserte vurderinger fra læreren, fra medelever og hvor de må vurdere sitt eget arbeid. For det andre benytter mange lærere bortfallet av skolens krav om seks til ni formaliserte prøver eller innleveringer til å planlegge undervisningen og vurderingen på nye måter. Dette kan de gjøre fordi de har mer tid til rådighet gjennom semesteret. Planleggingen kan dreie seg om innhold, prosess eller tidsbruk på emner – og naturligvis også kombinasjoner av dette.

Vi har i vårt datamateriale fått flest eksempler på hvordan lærere utnytter økt handlingsrom i undervisning under forsøket til å planlegge prosess og tidsbruk på emner i faget på nye måter. De fleste lærerne nevner skriveopplæringen som eksempel på et emne og en læringsprosess som krever mye tid, der mange og mindre formaliserte vurderingssituasjoner kan bidra til å utvikle elevenes skriveferdigheter. Med færre formaliserte vurderingssituasjoner med vurdering av læringsresultat kan lærerne la elevene arbeide med en teksttype over lengre tid enn hva som ifølge lærerne var mulig med tre karakterer ved halvårsvurdering i faget. Eleven kan levere inn flere skriftlige arbeider for hver teksttype som gjennomgås i undervisningen gjennom semesteret, og med hyppigere tilbakemeldinger får eleven øvd seg mer på å skrive i ulike sjangre.

Vi har i vårt datamateriale færre eksempler på hvordan lærere endrer eller utvikler selve innholdet i undervisningsopplegg når de samtidig skal gi færre karakterer til halvårsvurdering i norsk. Eksemplene på prosess og tidsbruk som vi har nevnt over, springer naturligvis ut av et undervisningsopplegg, men endringer i innholdet er kanskje mindre synlig i dette. I intervjuene forteller lærerne likevel hvordan muntligdelen av faget kan få en større, mer spontan plass i timene, fordi klassen nå har tid til å diskutere spørsmål på bakgrunn av aktuelle saker i for eksempel media eller tema de selv har støtt på i tekst. Én av lærerne vi har snakket med, har imidlertid vist oss en rekke eksempler på kreative undervisningsopplegg i norsk som kombinerer ikke bare kompetansemål i norskfaget, men også tverrfaglige mål mellom fagene norsk og historie. Ifølge denne læreren ville det ikke vært mulig å gjennomføre slike tidkrevende og ekstensive undervisningsopplegg hvis elevene hele tiden måtte

forberedes på hyppige, formaliserte vurderingssituasjoner. Denne læreren demonstrerte samtidig for oss hvordan disse undervisningsoppleggene la til rette for en rekke mindre formaliserte vurderingssituasjoner, både av elevenes læringsprosess og elevenes resultat underveis i opplæringen.

#### **4.4.2 Arbeid med kompetansemål, skriftlig sidemål og muntlig norsk under forsøket**

Som nevnt over ga en lærer mange eksempler på hvordan forsøket førte til at kompetansemål ble kombinert i undervisningen på nye måter. Andre lærere vi har snakket med, mente ikke at deres arbeid med kompetansemålene har endret seg under forsøket. Med unntak av at de gir elevene færre formaliserte prøver og dermed kan la elevene skrive flere tekster, ser ikke disse lærerne ut til å mene at de har endret innholdet i undervisningen i en grad som berører kompetansemålene. Enkeltlærere har forklart dette for oss med at kompetansemålene ikke bare henger sammen med vurdering, men også «hvordan du gjør det i det daglige.» Vi legger til grunn i denne evalueringen at idealet for vurdering likevel vil være at også det læreren gjør i det daglige, altså arbeidet med kompetansemålene i læreplanen, i det minste bør peke fremover mot vurdering. Utsagnene fra lærere kan derfor peke mot at sammenhengen mellom kompetansemål og vurdering ikke alltid er like aktiv og present i lærernes praksis fra dag til dag, eller også at lærerne ser de delvis faste undervisnings- og vurderingsoppleggene sine som garanti for at kompetansemålene dekkes. Vi har i intervjumaterialet få indikasjoner på at innholdet i de formelle prøveformene endres – det blir bare færre av dem. Forutsatt at prøveformene er designet for å prøve elevene i gitte kompetansemål, virker dermed ikke dette tilbake på lærerens arbeid med kompetansemålene i planleggingen av undervisningen under forsøket.

En av lærerne vi har intervjuet, satte tydeligere ord på dette ved å si at læreplanens kompetansemål og de tre eksamenskarakterene tilhører forskjellige tidsperioder i utviklingen av norskfaget og det norske skolesystemet. Derfor oppstår det også skjevheter og vanskeligheter i kombinasjonen av læreplanens inndeling i kompetansemål og de tre karakterene muntlig, skriftlig (hovedmål) og sidemål i norskfaget. Vi gjør i denne rapporten ingen evaluering av systemet for eksamensvurdering i norsk, men nevner likevel dette fordi det peker mot en forklaring på at det i vårt datamateriale tilsynelatende ikke er vanlig at lærere endrer arbeid med kompetansemålene når de gir færre karakterer ved halvårsvurdering i norsk. Alle fagets tre disipliner, tilsvarende inndelingen i eksamenskarakterer, inngår som kjent i samlekarakterene ved halvårsvurdering, enten halvårsvurderingen består av én eller to karakterer.

Derfor har vi heller ikke mange eksempler i materialet på hvordan lærerne vektlegger arbeidet med skriftlig hovedmål og muntlig norsk under forsøket. Enkelt sagt gjør lærerne «slik de alltid har gjort det» med disse disiplinene, med et sannsynlig unntak for opplæringen i norsk sidemål, som kan se ut til å ha fått mer tid og flere øvingssituasjoner under forsøket fordi elevene får en samlet karakter i skriftlig norsk. Vi har snakket med lærere som har ønsket å understreke at sidemålet får en større plass i undervisning og vurdering i skriftlig norsk (for skoler som har to karakterer i forsøket), fordi lærerne nå kan integrere de to målformene bedre og demonstrere for elevene at dette nettopp er to former av ett og samme språk. Med hensyn til opplæring og vurdering i muntlig norsk mener enkeltlærere at det blir mer rom for muntlig deltakelse, øving og vurdering som del av den løpende undervisningen. Samtidig er det lærere ved flere av de fire skolene som på våre spørsmål om vektning av hovedmål/sidemål og skriftlig/muntlig svarer «det er vel opp til den enkelte lærer.»

#### **4.4.3 «Det er opp til læreren»**

Det at forsøket er «opp til den enkelte lærer,» er betegnende for datainnsamlingen vi har gjort ved de videregående skolene i forbindelse med denne delrapporten. Gruppeintervjuer legger til rette for å avdekke og diskutere sosiale praksiser, og ved gjennomlesning av dette kapittelet har vi som forskere selv lagt merke til at mange av sitatene satt med kursiv, innledes av lærerne med ordene «jeg føler». Vi tolker disse formuleringene som at lærerne selv har en sterk og positiv opplevelse av at noe er endret med forsøket med redusert antall karakterer i norsk, og dette merker de som en økt frihet til å

disponere tid i undervisningen og gi elevene flere tilbakemeldinger som kan understøtte deres læring. Dette styrker norsklærerne i deres profesjon, og flere av dem bemerket i intervjuene at forsøket hadde gjort dem til bedre lærere.

Samtidig har vi gjennom intervjuene sett mange eksempler på at lærerne bare i liten grad er samordnet og organisert i forsøket fra fagfellesskapet eller skoleledelsens side. Forsøket har derfor gitt dem frihet, men det kan synes som om denne friheten samtidig er individualisert. Forsøket har dermed ikke nødvendigvis utviklet kollegiet samlede vurderingspraksis, selv om vi mener at vi også har sett klare indikasjoner på dette særlig på en av skolene vi har besøkt. På bakgrunn av datamaterialet stiller vi derfor opp en hypotese om at selv om lærerne er tilfreds med forsøket, kan det også ha bidratt til å bygge opp under læreres individualiserte vurderingspraksis der hvor fagfellesskap eller skoleledelse ikke på forhånd og under forsøket har opprettholdt innsats for å gjøre slik praksis kollektiv. Dette bygger vi bl.a. på opplysningene om hvordan de fire skolene har lærersamarbeid organisert på trinn, uten det lærerne kaller for, og til dels etterlyser, som «et helhetlig blikk» på norskfaget i videregående skole.

## 5 Elevenes vurderinger av norskfaget og av forsøket

Som det fremgår av kapittel 1, er det flere problemstillinger som evalueringen søker å få belyst med utgangspunkt i samtaler med elevgrupper. Ganske overordnet ønsker vi å få frem elevenes syn på betydningen av norskfaget og deres syn på norskfaget som skolefag. Dette er ytterligere spesifisert i følgende spørsmål:

- Hvordan opplever elevene lærernes undervisning og vurdering i norskfaget?
- Fører færre karakterer ved halvårsvurdering i norskfaget til at elever opplever dette faget som mer eller mindre motiverende?
- Hvordan opplever elevene overgangen fra færre karakterer til normalt karakterregime i Vg3?
- Hvordan opplever elevene at forsøket eventuelt legger bedre til rette for deres læring i faget?

I gjennomgangen av intervjumaterialet skal vi konsentrere oss om sentrale temaer slik disse utkrystalliserte seg i intervjusituasjonen. Hvilke temaer dette er, fremgår av delkapitteloverskriftene. Hvert tema oppsummeres meget kort, før vi beveger oss til neste tema. Til slutt gjør vi våre tolkninger av elevenes utsagn tydeligere når vi oppsummerer, sammenligner elevs uttalelser og antyder hvilke svar materialet gir på de oppgitte problemstillingene. Alle elevutsagn er referert med skolekode slik at det er mulig for leseren å sammenholde elevenes erfaringer med opplysningene som er gitt i tabell 1.6 om forsøket og skolens hovedmål.

### 5.1 Liker elevene norskfaget?

Hva de synes om faget var et eget spørsmål i alle gruppeintervjuene med elever. Ikke overraskende kom det frem nokså ulike synspunkter på dette. Et svar lød slik på spørsmålet: Liker dere norskfaget?

*Til tider. Er ikke så veldig fan av nynorsk hvis jeg skal være helt ærlig. Eller så synes jeg det er greit. (Gutt, ST, Skole 1)*

På et oppfølgingsspørsmål om hva han likte, trakk han frem diskusjoner og gammel norskhistorie som spennende. En jente tilføyde: «Hvorfor vi skriver og tenker som vi gjør nå, det har jo blitt påvirket av tidligere historie - norsk historie. Så det er jo litt spennende å se på hvorfor ting er som de er da.»

Med unntak av tekstoppbygging var en gutt nokså forbeholden, han ville helst ha brukt mer tid på andre fag og helst droppet noen av kompetansemålene for å få dette til. Han understreket likevel at

norsk ikke er et fag han hater: «Det er egentlig få fag jeg virkelig hater. Det er bare at jeg liker det mindre enn de andre fagene.» En samtalepartner skjøt inn:

*Når det gjelder sånn å lære seg språkhistorie så bør det heller være noe du velger selv, at du har lyst til å lære det da. Men tekster og tekstopsettelse og sånn, sette opp en tekst og skrive bra. Altså det er veldig viktig for det får du bruk for i andre fag også, men det er veldig mye sånn ekstra detaljgreier som kommer på siden og som bare tar mye tid. Og det er tungt, spesielt hvis man ikke liker det. (Gutt, ST, Skole 1)*

En elev fremhevet norsklæreren som helt fantastisk, noe han mente alle elevene var enige om, men han var likevel ikke uttalt begeistret for faget:

*Man lærer om veldig mye, om og om igjen, som man kanskje ikke trenger å gå så dypt inn i, så det gjør faget kjedelig. Det syns jeg mange, i hvert fall i klassen min, er enige om. Så faget i seg selv kan på en måte gjøres noen endringer med sånn at folk kanskje blir mer interesserte. (Gutt, ST, Skole 2)*

At det blir sammenfall i innhold mellom norsk og historie var en grunn til at disse elevene opplevde faget som repetitivt og kjedelig. En gutt ville foretrekke å heller lære «litt mer om ting som er relevant for nå». En jente tilkjennega at hun likte faget på grunn av læreren:

*Hun utfordrer oss på en helt annen måte. Hun har en sånn startlinje hver eneste time som engasjerer. Hun jobber alltid med det første hun skal si som gjør at du bare får opp øynene, og så følger du med resten av timen. Og så legger hun opp faget på en morsom måte da. Vi har aldri de samme type timene. Hun varierer veldig i undervisningsformen. (Jente, ST, Skole 2)*

En gutt med bokmål som hovedmål ved en skole hvor nynorsk var hovedmål, sjenerte seg heller ikke for å uttrykke begeistring for norskfaget:

*Jeg kan bare svare for meg sjøl, men jeg er veldig glad i å svare langsvarsoppgaver da, spesielt når det er på bokmål, da kan jeg sette alle kluter til da. Da har jeg det på en måte sånn at jeg nesten gleder meg til tentamen. (Gutt, ST, Skole 4)*

Medelevene hans svarte «av og til» på spørsmålet om de liker norskfaget og forklarte at det kommer an på oppgaven.

Motivasjon var også tematisert i denne samtalen. En jente refererte til tidligere drøfting av dette mellom noen av elevene:

- *Vi snakket om det litt i sosialkunnskap eller psykologi eller hva det var. Det med indre og ytre motivasjon, det gjelder å gjøre det bra på skolen. Men da var de fleste enige om at det er å få gode karakterer som er målet, ikke nødvendigvis alltid fordi man har lyst til det eller syns det er så kjekt, men vi prøver jo så hardt vi kan for å komme inn på plasser og, ja ...*
- *Det gjør det litt vanskelig å finne motivasjon til å få gode karakterer når du ikke helt veit hva du skal videre. At du trenger et visst nivå på karakterene for å komme inn da. Men det gjør jo, altså du blir jo veldig glad for å få gode karakterer, det er jo kjekt da liksom. Så det er jo litt motivasjon i seg selv. (Jente, ST, Skole 4)*

Det synes også å handle om motivasjon da en av guttene ved Skole 1 uttalte at han ikke liker norsk veldig godt, men: «med tanke på antall karakterer vi får i faget så er det jo bare å kjempe seg igjennom å få de karakterene jeg trenger for å kunne redde snittet».

Svaret «greit» har vært nokså vanlig i elevsamtalene på spørsmålet om de liker norskfaget. De mest positive er sitert over, og mer gjennomgående har elevene gitt uttrykk for at norskfaget er stort og omfattende, men likevel ensformig og repetitivt over de tre årene i videregående skole.

## 5.2 Hva er best, en, to eller tre karakterer?

I gruppeintervjuene ble mye av tiden brukt til å drøfte fordeler og ulemper med en, to eller tre karakterer i norsk. Kort oppsummert synes det som meningene har vært nokså delte i dette spørsmålet. I flere av samtalene har elever selv pekt på det tilfellet at en har 5 i hovedmål, 3 i sidemål og følgelig 4 i snitt, eventuelt 6 i muntlig, 4 i skriftlig og følgelig 5 i snitt. Til slike eksempler har noen av elevene hevdet at det ikke spiller noen rolle om en får en eller to karakterer, fordi snittet vil være det samme uansett. Andre har tilkjennegitt like stor overbevisning om at det er fint å få synliggjort de enkelte karakterene. Utsagn fra to jenter som deltok i det samme fokusgruppeintervjuet illustrerer dette:

*I hvert fall for min del da, for jeg er veldig for nynorsk, så jeg tror jeg er veldig motsatt av alle andre. Jeg gjør det vesentlig bedre i nynorsk enn jeg gjør i bokmål. Og for min del da, når vi hadde én karakter, så trakk jo nynorsken meg opp. Men jeg tjener jo mye mer på at det syns nå som en egen karakter da. I stedet for at det blir slått sammen. (Jente, ST, Skole 3)*

*Jeg tenker, det vil jo falle litt begge veier, at hvis du gjør det likt i både nynorsk og bokmål så vil det jo ikke få noe utfall å ha en eller to, men gjør du det vesentlig dårligere i nynorsk enn i bokmål, så vil det jo på en måte fortsatt jevne seg ut, for det blir jo på en måte en gjennomsnittskarakter det å ha én. Så jeg tenker i utgangspunktet så er det ikke så veldig stor forskjell. Fordi at når du regner ut snittet så blir det likt uansett. Det eneste er at du ser at du for eksempel har en femmer i bokmål og en treer i nynorsk, så ser du veldig at, ok, den er ganske mye dårligere i nynorsk enn den er i bokmål, men på snittet så vil det jo ikke få så stort utfall. (Jente, ST, Skole 3)*

Den første jenta kom igjen inn på at det ser bedre ut med egen karakter i sidemål, da disse Vg3-elevene ble spurt om de ville ha foretrukket å ha tre karakterer de foregående årene i stedet for en eller to som i forsøket. Hun uttalte ganske tydelig at hun ville ha foretrukket tre karakterer i Vg1 og Vg2, også fordi hun mente dette gir bedre oversikt over hva en bør jobbe mer med og hva en behersker.

*Det er litt lett å glemme karakterene da, når de synes som en. Når du tenker tilbake på en oppgave du skrev [som kan forklare karakteren], så har du ikke tenkt på om det var bokmål eller nynorsk, så du blir kanskje litt mindre bevisst på hva du egentlig burde jobbe med. Tror jeg. (Jente, ST, Skole3)*

En gutt sa seg enig ved å peke på at det kan være lurt å være forberedt på at en faktisk får en «egen karakter i nynorsk», så fremt en trekkes ut til eksamen. Den andre jenta mente at så lenge nynorsk og bokmål teller like mye, så var det greit for henne å ha to karakterer. Men hun ville ikke hatt en: «Jeg føler det vil være litt misvisende i forhold til at muntlig og skriftlig er veldig forskjellige kriterier».

En annen elev som fremhevet at hun var «mye flinkere i muntlig enn i skriftlig», mente muntlig hadde trukket opp norskkarakteren de to foregående årene i videregående, og det var hun fornøyd med. Fra ungdomsskolen kom hun ut med seks norskkarakterer fordi hun var kommet opp i alle eksamenene. Nå mente hun: «Siden norsk har såpass mye å si da, så er det greit at det er en og samme karakter.» (Jente, ST, Skole 2).

En gutt ved Skole 1 ga uttrykk for at han syntes det var enklere å ha én karakter i norsk, fordi han da følte at han hadde mer kontroll; at det de holdt på med var alt sammen viktig for en karakter, slik det var i Vg1. Da de fikk to karakterer i Vg2, syntes han likevel ikke det gjorde så stor forskjell. En jente skjøt inn at norskkarakteren nå skulle telle tre ganger så mye som et annet fag. I en annen samtale trakk en av elevene en forbindelseslinje til kompetansemålene:

*Hadde man kuttet ned noen av kompetansemålene da hadde jeg helt klart valgt tre [karakterer], men så lenge det er så mye så er det like greit å bare sette alt sammen opp i en [karakter], også kommer det også litt an på karakterene mine. Det har variert veldig fra*

*nynorsk, norsk og muntlig, jeg får veldig forskjellig og jeg fikk jo se det: to dårlige og en bra, så kunne jeg heller hatt en midt imellom. (Gutt, ST, Skole 1)*

Denne gutten som hadde flere realfag, omtalte norsk som «bare en sidekarakter» sammenlignet med andre fag som han mente var viktigere. En annen gutt som deltok i samme samtale, ga uttrykk for at han syntes det var «egentlig litt rart» å bare ha en karakter når norskfaget er så sammensatt:

*Du har språk, og så har du presentasjonsteknikk og så har du historie. Det er jo på en måte ikke ett fag, så du kan jo på en måte ikke ha en karakter hvis du går igjennom så mange forskjellige ting. (Gutt, ST, Skole 1)*

Disse eksemplene illustrerer hvor liten grad av enighet det er mellom elevene i spørsmålet om hvor mange karakterer norskfaget bør ha. En som fremhever sin gode sidemålskarakter og gjerne vil at den skal synes gjennom en ordning med tre karakterer, konkluderer forskjellig fra en annen elev som fremhever sin gode muntligkarakter, men likevel synes det er greit med én karakter. Når de to guttene som er sitert til slutt snakker om de mange kompetansemålene og bredden i norskfaget, faller de ned på ganske ulike meninger om hvilken betydning dette har for et hensiktsmessig antall karakterer.

### **5.3 Færre karakterer betyr færre vurderingssituasjoner?**

Overgangen fra en eller to karakterer de foregående årene til tre norskkarakterer i Vg3 er omtalt på nokså ulike måter. Enkelte elever mener det ikke gjør så stor forskjell for arbeidsmåtene. En jente mente det hadde vært ganske likt under alle ordningene hvordan de jobbet med for eksempel fremføring. Hun hadde ikke tenkt så mye over at de nå fikk tre karakterer. Derimot pekte hun på en annen forskjell fra de foregående årene:

*De karakterene du får i norsk i første og andre klasse, de står jo ikke. De er jo på en måte bare en pekepinn på hvor du ligger sånn, det er jo ikke standpunkt karakterer. I tredje klasse så vil jo karakterene gjelde mer. For da er jo dette avsluttende. Så da blir det på en måte synlig hvilken skriftform du gjør det best i da. Nå i tredje klassen. (Jente, ST, Skole 4)*

Andre elever som deltok i denne samtalen, hevdet at det gjennom alle de tre årene hadde vært ganske tydelig for dem når de hadde hovedmål og sidemål. En pekte på at læreren deres var flink til å gjøre dette klart for dem. Ved denne skolen hadde de hatt besøk av en forfatter i løpet av høsten i tredje klasse. Med henvisning til dette besøket, spurte intervjueren om det kanskje er rom for fordypning også under en ordning med tre karakterer. En jente kom da til å tenke på at antallet vurderinger kanskje hadde økt det siste året:

*Men jeg vet ikke om det er sånn at nå i tredje klasse, at vi må ha så og så mange vurderinger for å kunne sette en standpunkt[karakter]. Fordi i første og andre klasse så hadde vi jo en skriftlig karakter. Og da trenger man kanskje ikke så mange vurderinger innenfor den karakteren, at du kanskje ikke må skrive så mange oppgaver. Men det har jeg ikke, jeg har ikke tenkt over det sånn. At vi har fått færre oppgaver i første og andre klasse enn hva vi hadde i tredje klassen. (Jente, ST, Skole 4)*

Medelever supplerte med at de skrev mye mer nå enn de hadde gjort de foregående årene. «Vi tenker mer på eksamen, og vi trener på langsvar og kortsvar», mente en gutt. En jente viste til at dette skjedde i flere forskjellige fag. Lærere hadde begynt å si at de trengte å ha ny prøve eller ny type oppgave fordi de trengte flere karakterer for å sette standpunkt. Det var etter hvert blitt mer av alt, konstaterte en gutt.

En sammenheng mellom antallet norskkarakterer og antallet prøvesituasjoner ble også løftet frem av elever ved andre skoler. Vi velger å gjengi et lengre resonnement om dette:

*Altså i første klasse var det ganske greit med en karakter fordi det ble liksom ikke så mye fokus på at vi må ha så og så mange vurderingssituasjoner i løpet av året. [Det ble sagt]: okei dere kan ha en muntlig her og så skal vi ta en skriftlig der og så har vi sidemål litt senere. Det blir på en måte mer forberedelse på de vurderingssituasjonene vi trenger, men i år for eksempel så har vi hatt ganske mye: okei vi må gå gjennom språkpensum men vi må også ta muntlig også ta sidemål og samtidig som vi tar hovedmål. Så må vi ha en liten prøve der også må vi ha en liten prøve der og en liten vurderingssituasjon der også, så nå blir det veldig mye for oss, særlig for meg nå. Veldig mye muntlig i timen, fordi vi har ikke hatt så mye muntlige fram til nå. Så er det veldig mye, ja okei så må vi lese diktet, resitere diktet for klassen, så blir det så veldig mye. (Gutt, ST, Skole 1).*

To av de andre elevene ved denne skolen, som vi intervjuet for seg, var også opptatt av at det hadde vært mindre press de foregående årene, men de var ikke udelt positive til dette. En jente hevdet at norskfaget hadde vært «veldig nedprioritert av lærerne» i første og andre året. Ingen hadde tatt ansvar for å undervise dem i nynorsk, hevdet hun. «Det var ikke så viktig, siden det ikke var en egen karakter». En gutt kom også inn på dette senere i samtalen, da han pekte på at norsken var nedprioritert til fordel for «avgangsfagene» de første to årene, mens faget nå fylte mer av tiden, og særemnet hadde en ganske stor plass. Med tre karakterer blir det så mange vurderingssituasjoner, fremholdt han.

Disse elevene mente at sidemålet (nynorsk) nærmest var blitt forsømt i de foregående årene, og vi har sett at en elev mente det var mye å ta igjen i muntlig, fordi de ikke hadde hatt så sterkt fokus på det tidligere.

I disse delene av samtalen ved denne skolen, kan en også legge merke til at elever har et blikk for læreres situasjon. En gutt mente å observere «at lærerne stresser også veldig mye med å få med alt, alle kompetansemålene inn i det vi skal gå gjennom i en time».

*Jeg ser i hvert fall at lærerne nå sliter litt med å kanskje tilpasse at vi har like mye nynorsk som vi har norsk, eller sette opp den balansegangen da for at vi skal bli evaluert og få de tre karakterene. Jeg merker at de kanskje sliter litt med å få det systematisk og riktig nå enn før. (Gutt, ST, Skole1)*

Til dette tilføyde en jente at hun mente det kanskje var litt mer variert undervisning da de ikke hadde tre karakterer. «Nå er det på en måte samme undervisning i norsk og nynorsk, men da så var det mer sånn at de tenkte mye mer for å gjøre det litt mer spennende, hvis du skjønner.» Et stort tidsintervall mellom undervisning og vurdering i nynorsk, synes å ha virket frustrerende for en av guttene ved denne skolen: «Om vi liksom ikke har jobbet med nynorsk akkurat nå og så plutselig kommer vurderingssituasjonen fordi vi må få det inn i planen, det føler jeg blir litt rotete.»

Veksling på systematisk måte mellom målformene er mer uttalt ved en annen skole, slik en av elevene beskriver det:

*Jeg føler at det har vært veldig sånn, vi skriver kortsvar og vi skriver langsvar. Vi skriver kortsvar på nynorsk og neste gang det er kortsvar så skriver vi da på bokmål. Også er det langsvar på bokmål, så er det langsvar på nynorsk neste gang. Så jeg føler det har vært flere prøvesituasjoner, men det tror jeg ikke har så mye med at vi har fått tre karakterer, men mere at det er flere timer. Så vi har flere fagdager eller flere dager hvor vi skriver enn det vi har hatt tidligere. Men jeg tror egentlig ikke det har så mye med tre karakterer å gjøre. (Jente, ST, Skole 3)*

Dette er en elev som registrerer at det er flere prøvesituasjoner i Vg3, men hun oppfatter ikke at dette er en konsekvens av at de nå vil få flere norskkarakterer. Utover dette peker elevintervjuene i omtrent samme retning i spørsmålet om flere karakterer innebærer flere vurderingssituasjoner. Det må likevel understrekes at dette ikke har vært et eksplisitt spørsmål, sammenhengen har snarere vært tematisert



av elevene selv når de har vært oppfordret til å sammenligne norskfaget i Vg3 med hvordan faget fortonte seg de foregående årene. Vi har sett at en av jentene ved Skole 4 hevder at hun ikke har tenkt gjennom det før hun nå peker på en slik sammenheng, mens et par av elevene ved Skole 1 er opptatt av at de har mye å ta igjen. Så lenge de ikke skulle ha tellende karakter, ble faget forsømt, synes å være deres oppfatning.

## 5.4 Forstår elevene hva de vurderes på?

Et spørsmål som ble stilt i alle samtaler var om elevene forstod hva som skal til for å få en god karakter i norsk, for eksempel skriftlig. I en gruppe ved Skole 1 ble det først svart benektende, før en kom på at kompetansemålene står på It's Learning, og at det er «veldig oversiktlig». Noen ganger kan det være skriveøkter i timen, hvor de ikke samtidig får se kompetansemålene, og da blir det vanskeligere å gjøre det godt. Når de deretter ikke fikk tilbakemeldinger før etter tre-fire uker (sic.) fordi læreren hadde så mye å rette, var det vanskelig å forstå vurderingen, fordi det lå så langt tilbake i tid. På spørsmål om de hadde opplevd at det var andre kriterier som lå til grunn for at de skulle få en god karakter i Vg3 enn det hadde vært tidligere, svarte disse elevene benektende. De hadde ikke lagt merke til noe slikt. I en annen gruppe, pekte elevene på at kravene var blitt høyere, men de hadde også utviklet seg, slik at dette gikk opp i opp.

I en av gruppesamtalene pekte en av elevene på stor nytte av det vi kan kalle eksempeloppgaver:

*Ja, jeg hadde egentlig ikke så mye greie på det egentlig før i år jeg. Vi hadde en periode der vi gikk gjennom hva som er en god norsk tekst, og hvordan sensorene ser på tekster. Det hjalp faktisk veldig for meg, før hadde jeg ikke peiling. (...) Så ser vi på hvordan sensor ser på tekster, ble det veldig klart hva som faktisk var en god norsk tekst og hva som ikke var en god norsk tekst. (Gutt, ST, Skole 1)*

Dette hadde hjulpet ham til å forutse hvorvidt han hadde levert en god besvarelse eller ikke. I en annen samtale pekte en av elevene på at det er forskjell i kriterier for kreative og resonnerende tekster:

- *Det er ikke så klare retningslinjer for kreativt som det er for eksempel for en artikkel. Da er det veldig klart hvordan du skal skrive.*
- *Da har du nesten en oppskrift på hva du skal ha med når du skriver liksom.*
- *Mens på den kreative så skal du for eksempel prøve å være ironisk, og skjønner ikke den som retter at du prøver å være ironisk, så fungerer det ikke, og da går det jo dårlig.*

(To jenter, ST, Skole 3)

Disse elevene mente at lærerne var blitt flinke til å gi tilbakemeldinger på hva som gjør at en ikke får høyere karakter, hva som mangler i den teksten en har skrevet. En annen jente meddelte at i hennes norsktimer pleide læreren å lese opp kompetansemålene, og så fikk de egenrederingsskjema som klargjorde hva som skulle til for å oppnå de forskjellige karakterene. Hun tilføyde: «Da får du veldig god oversikt over faget, hva du skulle kunne og hvor du selv har feila, da».

Lærere kan også oppfordre elever til å være aktive i timene. Ifølge elevene kan lærere si at «hvis du viser kunnskap muntlig i timen, så hjelper det deg». Eller lærere kan fremheve viktigheten av at de gjør det «et hakk bedre på neste fremføring» for at de skal få best mulig karakter i muntlig. Dette kan justere karakteren opp, mens særemnet og fagsamtale danner et utgangspunkt.

Halvårsvurderingen ble overveiende omtalt som en hjelp, slik denne gutten uttrykker:

*Det hjelper å ha en sånn halvårsvurdering og ikke bare gå i sine egne tanker, ikke vite om du har gjort det bra eller ikke. Det er greit å få, man kan vel nesten si et stempel, da, på at du har*

*kommet halvveis i året, og at du har halvveis igjen og at du veit hvor du står. (Gutt, ST, Skole 4)*

I flere av uttalelsene og på tvers av skoler kommer det frem at halvårsvurderingen i Vg3 oppfattes som et viktig signal, eksempelvis fra denne gutten: «Julekarakteren? ja, det synes jeg er god vurdering av hvordan du ligger an», hvorpå en annen gutt tilføyde:

*Da får du sånn, der ligger du, så du ikke skal gå og håpe liksom, de vil at du skal jobbe mer og sånn. Jeg liker det for da får du liksom den, ikke bare hvor du ligger, men virkelig verst mulig utfall.*

*Ja, da må man bare tenke med seg selv at da jobba jeg jo ikke hardt nok da, på en måte. Fordi når du får en karakter som er lavere til jul så blir du liksom, ja da må jeg jobbe litt ekstra. Hvis ikke så vet du at her kommer jeg til å ligge hvis jeg ikke gjør noe ekstra herfra og inn. Det kommer helt an på hvordan man tar det da, men jeg tar det jo på den måten.*

(Gutter, ST, Skole 1)

Ved Skole 4 fortalte elevene om at deres norsklærer hadde en ganske klar og oversiktlig måte å gi tilbakemeldinger på, med bokstaver som koder for om de har gjort rettskrivingsfeil, kommafeil eller andre feil. Flere av disse elevene berømmet læreren for å legge alt til rette for at de kunne lære av sine feil og gjøre det bedre neste gang: «Sånn at hvis du faktisk hadde satt deg inn i det så kunne du jo fått det veldig mye bedre neste gang», forklarte en av guttene.

På spørsmål om de kjente til hva som kreves hvis de vil skrive en resonnerende eller argumenterende tekst, hva en sensor vil se etter, svarte en av elevene at dette hadde de ikke gjennomgått i norsk, men han kjente det fra sosialkunnskap og fra psykologi: «Det er et ganske stort skjema på hvordan du skal drøfte på en måte, og det er jo ingenting som tilsier at du ikke kan bruke det i norsk». Vi skal straks komme tilbake til spørsmål om samarbeid mellom lærere i norsk og lærere i andre fag.

Så langt må vi si at det varierer mellom elevgruppene og mellom elever i en gruppe hvorvidt de synes at vurderingskriteriene er klare. Kompetansemål, sensorblikk eller lærers retting trekkes frem, men noen av elevene peker også på at kriteriene varierer etter type tekst. Om halvårsvurderingen er de ganske samstemte om at den gir et viktig signal, den kan være en vekker for mobilisering av innsats.

## 5.5 Arbeidsmåter i norskfaget

Mot slutten av forrige avsnitt var vi inne på at drøfting er noe en elev mener å ha lært i andre fag som samfunnskunnskap og psykologi, og at dette var til hjelp for ham i norskfaget. Blant de andre elevene ble det bemerket at de ikke hadde lært drøfting, fordi de ikke hadde de samme fagene. Det kan altså se ut til at oppøving av slike ferdigheter er noe elevene oppfatter som et spørsmål om fagvalg. Ved alle de tre andre skolene har elevene fortalt om samarbeidsprosjekter i norsk og andre fag, i hovedsak historie, men også religion har vært nevnt:

*For min del så har jeg aldri vært noe særlig glad i norsk, opp til nå egentlig. Fordi jeg har begynt å forstå litt mer nå hvordan jeg bruker norsken i andre fag også. Så for eksempel i religion og historie – fagene der vi skriver drøftinger, det går mye mer greit når du forstår hva som skal til i norsken da. Så det føler jeg er viktig egentlig. Så jeg har litt mer, jeg setter litt mer pris på norsk nå enn jeg gjorde la oss si første og tiende klasse for eksempel. (...) Spesielt i år så har vi gått mer gjennom hvordan vi skal bygge opp en god tekst for eksempel. Med kildebruk, fagbegreper osv. og det overskrides (sic) til andre fag også. Ikke bare i forhold til tentamen. (Gutt, ST, Skole 1).*

En annen gutt ved den samme skolen fremhevet fordelene ved å arbeide med en oppgave i samarbeid mellom norsk- og historielærer, «spesielt nå som det er så kaotisk med så mange

prøvesituasjoner». Han mente det er gøy å sette sammen norsk og historie, som når de skulle skrive en tekst og ha fremføring om en historisk person eller forfatter.

Ved Skole 2 ble det fortalt om et tverrfaglig prosjekt om industrialiseringen i Norge, hvor historielæreren fokuserte på innholdet mens norsklæreren vurderte språket og formen og hvordan de skrev selve teksten. «Morsomt,» konstaterte en gutt. Andre elever som deltok i gruppen, mente de ikke hadde hatt slike tverrfaglige prosjekter, men en fremhevet at lærerne samarbeidet i utarbeiding av et hefte om hvordan man drøfter på best mulig måte og andre måter å skrive fagtekster på. Også ved skole 3 bekreftet en elev at de hadde hatt litt samarbeid om å «skrive historiske fagtekster i stedet for bare vanlige prøver».

I det foregående har vi referert en jente ved Skole 1 som hevdet at undervisningen hadde vært mer variert i norskfaget, da de hadde færre karakterer. Dette kom frem da samtalen dreide seg om at det var blitt mer travelt med flere vurderingssituasjoner i Vg3. Hun kom tilbake til dette senere i samtalen:

*Tidligere så hadde vi litt mere variasjon, debatter og diskusjoner og sånne ting. Føler ikke at vi har tid til det, må nesten bare gå fort gjennom det og det og så hoppe videre til nynorsk og så få plass til alt mulig. Kan ikke bruke lenger tid på å ha en litt større oppgave som er morsom da. (Jente, ST, Skole 1)*

Overgangen til tre karakterer synes å skjerpe kravene til innsats, slik denne gutten fremhever:

*Det er at jeg har flere ting jeg må konse på, jeg må fortsatt konse på et par ting, men det er lettere å havne dårlig i den ene karakteren og bedre i den andre og det kommer an på hva du er flinkest i da. Med nynorsk, bokmål, muntlig. Før så var det sånn en blanding og da visste jeg at jeg kunne redde meg opp, redde karakteren min, ved å være flink i den ene tingen da, selv om jeg ikke var så flink i det andre. så jeg merker jo det presset nå, nå må jeg virkelig jobbe veldig hardt og på andre punkter. (...) For å nå snittet jeg trenger. (Gutt, ST, Skole 1)*

På spørsmål til elevene om de får tid til å fordype seg, svarte elever ved Skole 4 slik:

*Ikke alltid. Det er så masse, samtidig så skal du liksom gjøre det bra i alle fag. Så må du jo prioritere noen mer enn andre.*

*Jeg vil si at vi lærer underveis, men det er ikke alt vi kan ta inn over oss, som vi liker, sånn som [læreren] sier at noen ganger må vi bare prioritere noe foran det andre. Men det er jo litt dumt da, men ja, det er bare sånn det har blitt.*

(Jente og gutt; ST, Skole 4)

Med færre karakterer kan man tenke seg at det gis rom for større konsentrasjon og tid til å øve, for eksempel på å skrive en tekst. En jente forteller om dette:

*Læreren vår gir oss mulighet til at når vi har hatt en sånn skriveøkt, så får vi også lov til å se på teksten etter at den er ferdig, og rette på de feilene vi har sett og på en måte forbedre oss sånn sett, og da får vi en ny vurdering av den. Man ser sine egne feil, og [det gjelder å] ikke bare se på den og ikke lærer av de feilene, men faktisk sitte å jobbe med dem. (Jente, FO, Skole 2)*

Hun bekreftet at de fikk ny karakter etter å ha revidert teksten. En gutt i samme gruppe fortalte at han hadde denne erfaringen fra alle de tre trinnene, og han mente at han hadde lært mye mer av dette enn han ellers ville ha gjort.

I materialet finnes det ikke mange fyldige beskrivelser av hvordan elevene har arbeidet i norskfaget. Dette kan være fordi vi ikke har stilt tilstrekkelig eksplisitte spørsmål om det, eller fordi det oppfattes som innforstått. Vi har likevel hørt at undervisningen i norskfaget var mer variert da elevene hadde færre karakterer, som gjengitt ovenfor.

Fra annet hold ser vi at erfaring med nye måter å arbeide på, over tid oppleves som en del av en vane. Ifølge disse elevene kan en oppfatning av at norskfaget er det samme, strekke seg over flere år. En gutt trakk linjen fra ungdomsskolen, han pekte på at det var blitt mer avansert, men også gjenkjennelig fra tidligere. Han mente dessuten at han ikke hadde sett særlig forskjell i norskfaget fra Vg2 til Vg3, «for vi går igjennom det samme pensumet, egentlig». Intervjueren stilte da spørsmålet: «Men synes dere at måtene å arbeide på, arbeidsmåtene har vært de samme over de tre årene?»

- *Mye av det. Det er mange som har hatt samme tanker da. Når de skal prøve noe nytt for eksempel da, så er det mange som gjør det samme. Alle prøver de samme nye tingene, så til slutt så blir det egentlig bare det samme igjen.*
- *Det er ofte sånn: «sett dere her og nå, les denne teksten, gjør disse oppgaven, gå i grupper, løs den oppgaven.» Det går mye på det samme.*

(Gutter, FO og ST, Skole 2)

I flere av intervjuene kommer det frem at elevene ikke oppfatter at det har vært særlig forskjell i norskfaget over de tre årene med ulike karakterregimer. Vi ser mange eksempler på at elever opplever et større press, med flere vurderingssituasjoner i Vg3 sammenlignet med tidligere. En vesentlig forskjell for en del av elevene ser ut til å være at faget er blitt avgangsfag i Vg3. Andre poengterer at de skriver mye mer enn de gjorde tidligere. Utover dette har vi svake holdepunkter for at elever har opplevd at faget har endret seg i overgangen til tre karakterer.

## 5.6 Oppsummering og drøfting

Elevers syn på betydningen av norskfaget og deres syn på norskfaget som skolefag, er den overordnede problemstillingen for dette kapitlet. Hvis vi aller først konkretiserer dette til hvordan de liker norskfaget, må vi si at vi har fått ganske forskjellige svar. En gutt påstod at han nærmest gleder seg til tentamen når han kan skrive langsvarsoppgave på bokmål, en jente fremhevet hvordan norsklæreren klarer å åpne timen på en engasjerende måte som skjerper oppmerksomheten. Mer vanlige er betegnelser som «greit», «av og til» eller «til tider» til spørsmålet om de liker norskfaget.

### 5.6.1 Hvordan opplever elevene lærernes undervisning og vurdering i norskfaget?

Selv om elever gir uttrykk for at de ikke er «fan» av norskfaget, kan de fortelle om hvordan spesifikke arbeidsmåter har vært til hjelp for å forstå hva som skal til for å vise høy måloppnåelse. Å lære om hvordan sensor leser en tekst, har vært veldig nyttig og lærerikt, får vi vite fra enkelte elever. Å se flere fag i sammenheng, har tydeligvis begeistret noen elever. Det har da vært pekt på at dette gir færre prøvesituasjoner i en hektisk tid, men det synes også som det å skrive for eksempel en historisk fagtekst oppleves som mer meningsfullt enn å gjennomføre flere mindre prøver. Vi må også konstatere at slike arbeidsformer kanskje ikke har engasjert alle like mye. Noen elever forteller om slike tverrfaglige prosjekter, men uten at de uttrykker særlig begeistring.

En annen nokså utbredt oppfatning er at norskfaget er svært omfattende og sammensatt av mange ulike ferdighets- og kunnskapsområder. Det beskrives som et veldig stort fag. Noen ganger har vi fått høre at norskfaget er ganske ensformig om enn mer avansert over tid fra ungdomsskolen og gjennom videregående skole. Det er det samme pensumet, de samme måtene å arbeide på og det samme innholdet. Når mange lærere vil utvikle noe nytt, viser de seg å utvikle det samme, slik at det likevel blir som før, konstaterte en gutt.

Vi har også hørt betraktninger om at undervisningen var mer variert på foregående trinn i videregående, da de hadde færre karakterer. Den gang var det mer diskusjon, timene var ikke så ensartede som de er blitt i Vg3, og de hadde bedre tid, har vi fått høre.

### **5.6.2 *Hvordan opplever elevene overgangen fra færre karakterer til normalt karakterregime i Vg3?***

Innholdet og arbeidsmåtene i faget beskrives gjennomgående som ganske like til tross for overgangen til tre karakterer. Det kan være lettere å holde oversikt når en bare har en norsk karakter, har en elev hevdet, andre gir uttrykk for at tre karakterer gir bedre pekepinn om hvor de er på vei når de tre standpunktkarakterene skal settes. Det er tydelig at karakterer gir et veldig sterkt signal om elevenes måloppnåelse, og det skjerper oppmerksomheten dersom det er slik at de ligger dårligere an i sidemålet enn i hovedmålet. Halvårsvurderingen har en også slik funksjon, en vekkes opp fra egne tanker eller fra håp som det ikke er grunnlag for, har enkelte elever meddelt.

Alle elevintervjuene peker i retning av at antallet prøvesituasjoner i norskfaget har økt i Vg3 sammenlignet med de foregående trinnene. Det vises også til at lærere i andre fag er opptatt av at de må ha tilstrekkelig antall vurderingssituasjoner å kunne sette standpunktkarakter. En elev oppfattet det slik at det er et økt antall timer og derfor mer tid som er bakgrunnen for økningen i prøvesituasjoner. Andre har ment at det er mer fokus på forestående eksamen som må være årsaken til at de trener gjennom flere skriftlige innleveringer enn de har vært vant til tidligere. Atter andre synes å være overbevist om at det er det økte antallet karakterer som tvinger frem flere prøvesituasjoner.

Vi kan ikke skille antall karakterer fra andre forhold som endrer seg parallelt i overgangen til Vg3. Konsentrasjonen om eksamen tilsier at elever må trene mer på å produsere tekst. Faget er blitt et avgangsfag med i alle fall én viktig og obligatorisk eksamen. Noen av uttalelsene antyder som nevnt, at norskfaget ble forsømt under presset fra avgangsfag på foregående trinn.

Spesielt ved en av skolene (Skole 1) har elevene en nokså klar oppfatning om at lærerne strever med å sikre at elevene har fått den undervisningen de skal ha, spesielt i sidemål eller i muntlig. Dette kan henge sammen med oppfatningen hos disse elevene om at enkelte deler av norskfaget var nedprioritert i Vg1 og Vg2. Vi vet ikke hva som faktisk har skjedd, men det er interessant å merke seg at elever ved en av de andre skolene (Skole 3) har fortalt om stor grad av systematikk i vekslingen mellom målformer i skriveoppgavene. Dette illustrerer den variasjonen som med stor sannsynlighet også finnes mellom skolene i hvordan forsøket med færre karakterer praktiseres.

### **5.6.3 *Hvordan opplever elevene at forsøket eventuelt legger bedre til rette for deres læring i faget?***

Som nevnt tenkte enkelte elever tilbake på en tid da lærerne tenkte mer over hvordan de kunne variere undervisningen, i de tidligere årene. Dette er elevers forståelse av hva de mener å ha observert blant lærerne. Hva lærerne selv mener, kommer frem i analyser av deres uttalelser.

Vi synes det er verdt å merke seg at elever ikke er enige om hvor mange karakterer som er det optimale i faget. Uenighetene synes å gå på tvers av prestasjonsnivå; de som presterer vesentlig bedre i ett område (sidemål eller muntlig) faller ned på ulike konklusjoner om hvorvidt det er best med tre karakterer eller om det er like greit med en eller to karakterer som reflekterer et snitt. Vi har også sett at antallet kompetansemål eller bredden i faget anvendes i argumentasjon for flere så vel som færre karakterer.

### **5.6.4 *Blir elevene mer motivert for norskfaget med færre karakterer ved halvårsvurdering?***

En gutt ga uttrykk for at det er dumt at de nærmest tvinges til å måtte prioritere fag eller kompetansemål når arbeidspresset blir stort, slik en av lærerne hadde rådet dem til. Dette var den samme gutten som ga uttrykk for hvilke glede han opplever når han skriver langsvarsoppgaver. Slike uttrykk for motivasjon er veldig sjeldne i materialet. Derimot synes det tydelig at et flertall av elevene vi har snakket med, motiveres av tanken på karakterene og karaktersnittet. Som også elever selv har brakt på banen, kan orienteringen om karakterer forstås som en ytre motivasjon. De tilkjennegir

bevissthet om at det kan kreves høyt snitt for å komme inn på studier de ønsker seg, eller at motivasjonen kan svekkes dersom en ikke vet hva en skal gjøre etter videregående.

I seg selv er dette neppe et oppsiktsvekkende funn. Dæhlen m.fl. (2011) bemerket den samme orienteringen om karakterer blant ungdomsskoleelever som snakket om skolemotivasjon. Hovdhaugen m.fl. (2014) drøfter det samme basert på fokusgruppeintervjuer blant elever i Vg3 innenfor studieforberedende utdanningsprogram. Dæhlen m.fl. viser at karakterer kan være en kilde til innsats for elever som lykkes, mens de virker motsatt for elever som ut fra erfaringer mener at det ikke nytter uansett (ibid.: 83). Når vi kommer til at karakterene utgjør en motivasjonsfaktor for elevene, må vi ta forbehold om at vi kanskje ikke har klart å inkludere elever som strever med norskfaget, eventuelt at slike elever ikke har kommet frem med alternative synspunkter på hvordan karakteren virker inn på innsatsen.

Vi har fått vite om norskfaget på tidligere trinn at undervisningen var mer variert og dessuten at det ble gitt muligheter for å bruke mer tid på skriving av en tekst med tilbakemeldinger og ny innlevering. Slike arbeidsmåter burde forventes å gi sterkere motivasjon. Det som kan synes litt paradoksalt her, er at elevers motivasjon for alvor vekkes i Vg3 når de skal ha tre tellende standpunktkarakterer og de står overfor minst en, ofte flere norskesamener. Vi har sett tydelige uttalelser om at karakterer virker motiverende. Dette gjelder om man liker faget eller om det mest er noe man må kjempe seg igjennom for å få det karaktersnittet man trenger.

## 6 Erfaringer fra implementering av forsøket i videregående skole

I denne rapporten har vi tatt for oss data som kan fortelle om erfaringer fra forsøket med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk i videregående skole. Det er viktig å understreke at data som vi har samlet inn, har ulikt generaliseringsnivå. Fra skoleeiernivået har vi spørreskjemadata fra 15 fylkeskommuner. Det betyr at vi kan generalisere med nokså høy grad av sikkerhet om hvilke planer og forventninger skoleeier oppgir å ha hatt for forsøket.

De øvrige dataene i denne rapporten må betraktes som glimt inn i hverdagen i noen få skoler hvor forsøket gjennomføres. Disse «hverdagsopplevelsene» av undervisning og vurdering er fortalt av 15 lærere og 19 elever. Det vi formidler i denne rapporten, er kvalitative tolkninger av læreres og elevers utsagn om opplevelser og oppfatninger om undervisning og vurdering, slik dette finner sted dag for dag og år for år i opplæringsløpet i videregående skole. Lærerne snakker om dette med kunnskapen om forsøket i bakhodet, mens elevene noen ganger forholder seg til det de vet om forsøket, og andre ganger snakker generelt om erfaringer fra undervisning og vurdering i andre fag. Elevenes sammenligninger mellom undervisning og vurdering i norsk og andre skolefag kan bidra til å utvide perspektivet på norskfaget og se faget som en del av en helhet i opplæringen i skolen.

Vi kan derfor ikke presentere et fullstendig bilde av hvordan forsøket implementeres i videregående skole, men vi kan oppsummere noen inntrykk som bidrar til å belyse oppdragsgivers hovedspørsmål i evalueringen. Dette hovedspørsmålet er formulert på følgende måte: *Hvorvidt og eventuelt i hvilken grad gir færre karakterer i norsk skolene mulighet til å utvikle mer hensiktsmessig organisering av undervisning og vurdering i norskfaget?* Dette hovedspørsmålet er konkretisert i flere underproblemstillinger, som vi behandler i det følgende.

I dette avslutningskapittelet bruker vi derfor data presentert i kapitlene 2-5 for å se nærmere på undervisning og vurdering under forsøket, og på læreres og elevers motivasjon for norskfaget sett i lys av forsøket. Hovedavsnittet om undervisning og vurdering tar for seg flere av oppdragsgivers underproblemstillinger som omhandler disse emnene. Kapittelet avsluttes med våre egne spørsmål og betraktninger om betydningen av halvårsvurdering med karakter.

### 6.1 Undervisning og vurdering under forsøket

I intervjuene med fagledere i norsk gjengitt i kapittel 3 i denne rapporten har vi sett at dersom skolen tidligere hadde bestemmelser om at det for hver halvårskarakter måtte foreligge to formelle vurderingssituasjoner med dokumentasjonsgrunnlag og karakter, betydde dette at norsklærerne måtte forberede og rette i alt seks formelle prøver eller vurdere resultater av elevfremføringer per semester.

En endring i regelverket med reduksjon fra tre til to eller én halvårskarakter i norsk, har på disse fire skolene ført til at kravet om formelle vurderingssituasjoner med karakter automatisk er senket til henholdsvis fire eller to i løpet av et halvår. Ved en av de fire videregående skolene vi har besøkt, ble omfanget formelle vurderingssituasjoner redusert fra ni til tre per halvår når skolen gikk fra tre halvårskarakterer til én samlekarakter på Vg1.

Oppdragsgiver spør som grunnlag for denne evalueringen om færre halvårskarakterer i norsk fører til endret handlingsrom for lærerne i deres mulighet til å organisere undervisningen og vurderingen på en hensiktsmessig måte. Det at skolene automatisk kan senke kravet til antall formelle vurderingssituasjoner med karakter og tilhørende dokumentasjonsgrunnlag i norsk når antallet karakterer ved halvårsvurdering i faget reduseres, skaper et åpenbart større handlingsrom for lærerne i faget. På den annen side er det også nærliggende å spørre om skolene kunne ha redusert antall formelle vurderingssituasjoner uten å endre antall halvårskarakterer. Oppdragsgiver spør videre om færre karakterer ved halvårsvurdering i norsk gjør at lærerne opplever det som lettere eller vanskeligere å organisere undervisning og vurdering i faget. Her må vi igjen skyte inn at det å redusere antallet formelle vurderingssituasjoner som skal ligge til grunn for halvårsvurdering synes å være opp til skolen. Svaret her er uansett at norsklærerne opplever vurdering som en god del lettere og mer hensiktsmessig under forsøket enn hva som tidligere var tilfelle. Vi skal i det følgende utdype hvordan lærerne benytter handlingsrommet som oppstår når krav om antallet formelle vurderingssituasjoner med karakter senkes som følge av at antallet halvårskarakterer i norskfaget reduseres.

### **6.1.1 Norsklærernes bruk av begrepet «vurdering» og rapportens hovedfunn**

Norsklærernes ledere og lærerne selv bruker i intervjuene begrepet «vurdering» både om det å sette en karakter og det å gi eleven en individuell og faglig basert tilbakemelding på et arbeid som er under utvikling. Lærernes tilbakemelding gis i disse tilfellene i løpet av en samtale i en vanlig norsktime eller som skriftlig kommentar på en innlevering av et arbeid før det er ferdigstilt. I forskningslitteraturen om vurdering og i de offentlige dokumentene som regulerer vurdering i grunnopplæringen (se kapittel 1) benevnes dette som skillet mellom summativ og formativ vurdering. Gjennom tolkning av intervjuene med lærerne er det klart for oss at lærerne har god forståelse av denne tosidigheten ved vurderingsbegrepet. Samtidig ser vi at denne innforståtheten av begrepet hos lærerne kan dekke over noen interessante glidninger i oppfatninger av vurderingers verdi og vurderingssystemets betydning i opplæringen, som vi kommer tilbake til i slutten av dette kapittelet.

Hovedfunnet i denne rapporten er at når skolen velger å senke kravene til det formelle antallet vurderingssituasjoner som må ligge til grunn ved halvårsvurdering, får lærerne frigjort noe tid i undervisningen. Denne tiden vil de for det første bruke til å gi elevene mer sammenhengende undervisning i faget, og for det andre til å gi flere og løpende, uformelle tilbakemeldinger til eleven om læring og mulige forbedringer av arbeid som er under utforming. De tydeligste eksemplene på slik endring av opplæringen i norsk som vi har i vårt materiale, går derfor ut på at lærerne utvider omfanget av de uformelle vurderingssituasjonene og tilbakemeldingene i elevenes skriveprosesser. Slik kan vi også forklare hva faglederne og norsklærerne mener når de i intervjuene stadig fortalte oss at færre halvårskarakterer gjør at de kan øke omfanget og hyppigheten av vurderingene. I utgangspunktet høres dette ut som en selvmotsigelse, hvis det skal tolkes som at «færre vurderingssituasjoner fører til mer vurdering,» selv om det er dette de sier. Gjennom intervjuene formidler og forklarer lærerne at færre *formelle vurderingssituasjoner med karakter og tilhørende dokumentasjonsgrunnlag* gjennom semesteret gjør at de kan øke hyppigheten av *den uformelle vurderingen i form av samtaler med elevene integrert i den løpende undervisningen*.

### **6.1.2 Forsøkets betydning for læreres arbeid med kompetansemål i norsk**

Blant oppdragsgivers underproblemstillinger som skal bidra til svar på hvorvidt forsøket setter lærerne i stand til å utvikle mer hensiktsmessig organisering av undervisning og vurdering, finner vi spørsmålet om hvordan lærerne arbeider med kompetansemålene i læreplanen under forsøket.



Lærerne vi intervjuet, var ikke så ivrige til å svare på dette spørsmålet. De kommentarene vi fikk, gikk ut på at arbeidet med kompetansemål ikke har endret seg under forsøket eller som følge av forsøket. Med unntak av at lærerne gjennomfører færre formaliserte vurderingssituasjoner med elevene og dermed kan la elevene arbeide med for eksempel skrijving i lengre perioder enn før, ser ikke disse lærerne ut til å mene at de har endret innhold i undervisningen på måter som berører kompetansemålene. Enkeltlærere har forklart dette for oss med at kompetansemålene ikke bare henger sammen med vurdering, men også «hvordan du gjør det i det daglige.» Bortsett fra at lærerne gir elevene flere «fremovermeldinger», har vi ingen indikasjoner på at innholdet i de formelle prøveformene endres – det blir bare færre av dem. Forutsatt at prøveformene er designet for å prøve elevene i gitte kompetansemål, virker dermed ikke dette tilbake på lærenes arbeid med kompetansemålene i planleggingen av undervisningen. Enkelt fortalt sier de fleste lærerne vi har snakket med, at de gjør «slik de alltid har gjort» med kompetansemålene.

Elevene vi har snakket med, oppfatter norskfaget som svært omfattende og sammensatt av mange ulike ferdighets- og kunnskapsområder. Dette bekreftes av lærerne, som sier at de «umulig» kan rekke gjennom alle kompetansemålene eller undervise like grundig i dem alle. Noen elever mente at norskfaget er ganske ensformig, med få variasjoner i pensum, innhold og arbeidsmåter selv om vanskelighetsgraden stiger over tid. Disse elevene gikk på Vg3 da de ble intervjuet, og kunne sammenligne erfaringene sine gjennom to skoleår med forsøk og avgangsåret med tre karakterer i halvårsvurdering i norsk. Noen av disse elevene sa i intervjuene at de opplevde det som at det var bedre tid i undervisningen og mindre stress på Vg1 og Vg2. Dette kan være en indikasjon på at læreres opplevelse av å ha bedre tid i undervisningen «smitter av» på elevene på en positiv måte, men kan også bero på at disse Vg3-elevene ble intervjuet i perioden mars – april. «Stressfølelsen» som elevene forteller om, kan derfor forsterkes av at de nærmer seg eksamen og avslutningen av videregående skole.

Alle elevintervjuene peker i retning av at antallet prøvesituasjoner i norskfaget har økt i Vg3 sammenlignet med de foregående trinnene. Det vises også til at lærere i andre fag er opptatt av at de må ha tilstrekkelig antall vurderingssituasjoner for å kunne sette standpunkt karakter.

### Lærernes arbeid med skriftlig norsk

I datamaterialet har vi mange eksempler og utsagn som gjelder hvordan lærerne planlegger undervisningen og vurderingen på nye måter. Planleggingen dreier seg imidlertid om prosess og tidsbruk mer enn innhold, noe som kan bidra til å forklare at lærerne mener at de jobber med kompetansemålene på samme måte som tidligere. De fleste lærerne nevner skriveopplæringen som eksempel på et emne og en læringsprosess som krever mye tid, der flere og mindre formaliserte vurderingssituasjoner kan bidra til å utvikle elevenes skriveferdigheter. Med færre formaliserte vurderingssituasjoner hvor læringsresultatet skal vurderes, kan lærerne la elevene jobbe med en teksttype over lengre tid enn hva som ifølge lærerne var mulig med tre karakterer i faget. Lærerne sier at de har tid til å la elevene levere inn flere skriftlige arbeider for hver teksttype som gjennomgås i undervisningen gjennom semesteret, og lærerne har tid til å gi elevene flere øvinger i kort- og langvarsoppgaver. Med hyppigere tilbakemeldinger får eleven øvd seg mer på å skrive i ulike sjangre, og på å øve mer på utvalgte deler av skriveprosessen, som å formulere et avsnitt eller en god innledning. Styrket opplæring i norsk skriftlig (både hovedmål og sidemål) har også vært blant skoleeiers intensjoner med å gå inn i forsøket.

Norsklærerne forteller også at de under forsøket med redusert antall karakterer ved halvårsvurdering i norsk kan sette av mer tid i undervisningen til at elevene gjennomfører deler av skriveprosessen i par eller grupper, at de lar elevene trene på å vurdere hverandre og gi elevene øvelse i å vurdere egne tekster og presentasjoner. Lærerne forteller oss at de også tidligere brukte disse vurderingsformene, men at de har tid til å la slike vurderingsformer få mer plass under forsøket.

## Lærernes arbeid med sidemål og muntlig norsk

Over har vi behandlet lærernes arbeid med norsk skriftlig, som er det emnet i faget som tydeligst ser ut til å ha blitt styrket gjennom lærernes undervisning og vurdering i forsøket med redusert antall karakterer i norsk. Oppdragsgiver ønsker også å vite hvordan lærerne arbeider med sidemål. Sidemålsopplæringen kan i en viss grad ses i lys av styrket opplæring i skriftlig hovedmål, kanskje primært ved skoler som gjennomfører forsøket med to karakterer i norsk hvorav den ene karakteren er felles for skriftlig hovedmål og sidemål. Lærerne ved slike skoler forteller i intervju at sidemålet har fått større plass i skriveopplæringen. Dette skjer fordi lærerne mener at de nå kan integrere de to målformene bedre og demonstrere for elevene at dette nettopp er to former av ett og samme språk.

Med hensyn til opplæring og vurdering i muntlig norsk mener enkeltlærere at det blir mer rom for muntlig deltakelse, øving og vurdering som en del av den løpende undervisningen. Blant elevene på Vg3 som vi har snakket med, er det flere som sammenlignet undervisningen på lavere trinn med avgangsåret og mener at variasjonen var større på Vg2 og Vg1. De forteller at de da hadde flere diskusjoner, og at timene var mindre ensartede enn hva de nå opplevde på Vg3. Dette kan være en indikasjon på hva som skjer når læreren får mer tid til muntligdelen av undervisningen som følge av at det blir færre formelle vurderingssituasjoner i løpet av semesteret.

Samtidig er det lærere ved flere av de fire skolene som på våre spørsmål om vektning av hovedmål/sidemål og skriftlig/muntlig svarer: «det er vel opp til den enkelte lærer.» I lys av dette er det interessant at ved særlig en av de fire videregående skolene hadde elevene en nokså klar oppfatning av at lærerne strevde med å sikre at elevene hadde fått den undervisningen de skulle ha, spesielt i sidemål og muntlig. Noen av disse elevene ga uttrykk for at enkelte deler av norskfaget ble nedprioritert av lærerne på Vg1 og Vg2. Som en kontrast oppfattet elevene ved en av de andre skolene at det var stor grad av systematikk i vekslingen mellom målformer i skriveoppgavene. Dette kan illustrere en variasjon som sannsynligvis finner sted mellom skoler i hvordan lærerne praktiserer forsøket.

## Endring i undervisningsprosesser kontra endring i undervisningsinnhold

At organiseringen av undervisningen og vurderingen i så stor grad ser ut til å være såpass tett knyttet til lærernes individuelle praksiser, har flere problematiske sider. Vi kommer tilbake til dette i slutten av kapitlet. Samtidig gir materialet vårt et utvidet eksempel på en lærer som basert på individuell praksis til fulle ser ut til å ha benyttet seg av et større handlingsrom i norskfaget ved å legge til rette for en rekke ekstensive, kreative og elev-engasjerende undervisningsopplegg. Disse oppleggene har vi omtalt i kapittel 4 i denne rapporten. Denne læreren mener at slike undervisningsopplegg gir mulighet til å kombinere kompetansemål i norskfaget på nye måter, og avviser at det ville være mulig å gjennomføre slike opplegg hvis ikke skolen deltok i forsøket.

Selv elever som gir uttrykk for at de ikke er spesielt interessert i norskfaget, kan i intervjuene fortelle om hvordan spesifikke arbeidsmåter har vært til hjelp for å forstå hva som skal til for å vise høy målforståelse. Tverrfaglige prosjekter har skapt begeistring hos noen av elevene, og hjulpet dem til å se flere fag i sammenheng. Vi ser imidlertid også at slike arbeidsformer kanskje ikke har engasjert alle elever like mye.

I sluttrapporten fra denne evalueringen kan vi velge å komme tilbake til skillene mellom hvorvidt økt handlingsrom i norskfaget fører til endring i prosess, tidsbruk og/eller innhold. Intervjuene ved de fire videregående skolene indikerer at *innholdet* i faget forandres i mindre grad enn *prosessen* for opplæring og vurdering. I vårt materiale er dette i særlig grad vist ved at lærerne ser seg i stand til å utvide innsatsen og tidsbruken i elevenes skriveprosesser.

### 6.1.3 Forsøket i norsk kan forsterke individualisert vurderingspraksis

Seks av de 15 skoleeierne har i spørreundersøkelsen svart at forsøket med redusert antall karakterer ved halvårsvurdering i norsk inngår i en større satsing på utvikling av læreres vurderingspraksis. Omtrent fire av ti skoleledere bekreftet i spørreundersøkelsen at forsøket inngår i en større satsing på

skoleutvikling og/eller vurdering ved skolene. Rundt en av tre skoleledere oppgir i spørreundersøkelsen at de har gjennomført egne tiltak for å støtte forsøket. Blant disse er det skoleledere som opplyser om tilrettelegging for erfaringsdeling mellom norsklærere og arbeid for styrking av felles pedagogisk praksis i norskopplæringen på skolen. Ved skolene vi har besøkt, fremstilte faglederne forsøket i forlengelse av en satsing på vurdering for læring og utvikling av underveisvurdering. Når resultater av forsøket skal vurderes, er det derfor vanskelig å si hva som skyldes selve forsøket og hva som skyldes andre tiltak for å utvikle vurdering og lærersamarbeid i skolene.

Når de fylkeskommunale skoleeierne har søkt Utdanningsdirektoratet om å få delta i forsøket, gjør de samtidig dette med henvisning til at forsøket vil bidra til å styrke skolenes mulighet til selv å bestemme hvordan undervisningen best kan organiseres. Faglederne som vi har intervjuet, indikerte at norsklærerne selv har hatt stor innflytelse i spørsmålet om hvorvidt skolen skulle delta i forsøket med redusert antall karakterer i norsk. Slik peker forsøket lokalt både mot utvikling av en felles vurderingspraksis og økt frihet for lærerne i selv å organisere undervisningen.

Enkeltutsagn fra faglederne ved disse skolene kan tyde på at ikke alle lærere tar del i det felles utviklingsarbeidet med like stor og vedvarende interesse. Slik er også vårt inntrykk fra intervjuene med lærerne, som viste at det kunne eksistere mange måter å drive undervisning og vurdering på i den samme skolen og i det samme faget under forsøket. Vi kan ikke si at noen av disse utslagene av måtene å drive undervisning og vurdering på er i strid med intensjonen i forsøket, fordi forsøket i seg selv ikke er mer enn en reduksjon i antall karakterer som skal gis ved halvårsvurdering. Skolene (i noen tilfeller skoleeier) velger selv hvor mange halvårskarakterer som skal gis i faget under forsøket, og skolene skal selv utvikle gode måter å arbeide på under forsøket.

Denne friheten i forsøket kan etter vår vurdering gi noen skjeve utslag i skolene når forsøket i liten grad blir gitt felles form gjennom strukturert kollegasamarbeid. På alle de fire videregående skolene vi har besøkt, er lærersamarbeidet organisert på trinn. Likevel er det stor forskjell mellom enkelte av skolene i dette utvalget i hvor tett, strukturert, gjensidig og forpliktende dette samarbeidet gir inntrykk av å være. Ved skoler hvor lærerne i stor grad overlates til seg selv, sine egne ambisjoner, erfaringer og preferanser for undervisning og vurdering i faget, spør vi om forsøket kan bidra til å forsterke en individualisert undervisnings- og vurderingspraksis blant lærerne.

Dette spørsmålet bygger vi på at på tre av de fire skolene ikke mener å se tegn til at forsøket i seg selv har bidratt til å utvikle lærerkollegiers samlede vurderingspraksis. På den siste skolen fremsto det i større grad for oss som om forsøket holdes oppe og styrkes gjennom lærersamarbeid. Også denne skolen hadde, i likhet med de tre øvrige, lærersamarbeid organisert på trinn. Denne organiseringen av lærersamarbeid kan derfor ikke i seg selv være årsak til verken individualisert eller kollektiv vurderingspraksis ved skolen. Snarere er det nok et behov for at alle lærerne har «et helhetlig blikk på norskfaget» gjennom de tre årene som forsøket og faget favner, slik også lærerne uttrykte dette. Da må forsøket på Vg1 og Vg2 også gjøres relevant for lærerne som bare underviser på Vg3. Dette er først og fremst et ledelsesspørsmål.

Uten at vi har undersøkt dette som del av denne datainnsamlingen, antar vi at manglende enhetlig undervisnings- og vurderingspraksis i et kollegium av norsklærere kan føre til at lærere kan redusere omfanget av formelle vurderinger med karakter uten at de nødvendigvis utvikler sin kommunikasjon med elevene i retning av vurdering for læring. Dette skriver vi for å illustrere at i utgangspunktet er forsøket bare en endring av formalia, mens det er lærernes undervisnings- og vurderingspraksis som medierer forsøket og skaper mulige virkninger. Denne undervisnings- og vurderingspraksisen fremstår på tre av de besøkte videregående skolene som noe fragmentert og individualisert mellom enkeltlærere eller grupper av lærere i kollegiet.

## 6.2 Læreres og elevers motivasjon for norskfaget sett i lys av forsøket

Norsklærernes svar på spørsmål om hvorvidt færre karakterer ved halvårsvurdering førte til at de opplevde dette faget som mer motiverende, var entydig og positivt. Lærerne sa at det at de fikk bedre tid til undervisning og mindre retting som skulle dokumenteres med karakter, gjorde dem mer motivert for å være norsklærere. Et par av dem sa også at de var overbevist om at de hadde blitt bedre lærere av å jobbe på denne måten. Lærernes tilbakemelding til utdanningsmyndighetene var derfor også entydig og klar: lærerne ønsker å fortsette med færre enn tre karakterer ved halvårsvurdering i norsk. Lærerne på de fire videregående skolene mente nesten alle at løsningen som deres skole hadde valgt, er den beste. Løsningene med hensyn til antall halvårskarakterer på disse fire skolene er såpass ulike at vi ikke her gjør rede for argumenter for eller imot én eller to karakterer. Lærernes utsagn om dette kan isteden brukes til å slå fast at det synes som et klokt valg i forsøket når man lot norsklærere på den enkelte skole bli enige om hvor mange karakterer de ønsker.

Lærerne antar også at når antallet formelle vurderingssituasjoner per semester i norsk går ned, påvirker dette også elevenes forhold til faget. I intervjuene sier lærerne at de tror at elevene opplever mindre «prøvepress» eller «vurderingspress» som følge av faget, at de får lengre tid til å øve seg og lære mer før hver vurderingssituasjon, og at de dermed kan oppleve faget som mer motiverende. Noen lærere nevnte også det at de ga mer tid til muntlige diskusjoner som en motivasjonsfaktor for elevene i faget.

Både lærere og elever nevner fordeler og ulemper ved å skulle kombinere ordinært tre karakterer i en eller to samlekarakterer underveis i opplæringen. Fordelene går ut på at en svak karakter i for eksempel sidemål kan trekkes opp av en sterk innsats i muntlig hvis eleven får én karakter i norsk. Ulempen er at det av samme årsak blir mange middels karakterer, og at elevene kan ha et uttalt ønske om å få vite «hvor de står.» Elevene kan være svært opptatt av dette, noe vi ser av både lærer- og elevintervjuene. I intervjuer har lærere fortalt at elever bare kan motiveres til innsats i norskfaget når de får karakterer, og enkeltlærere i vårt intervjumateriale har faktisk gitt elevene mange flere prøvesituasjoner med karakter under forsøket enn hva de gjorde for noen år tilbake. Årsaken er at de ved starten av skoleåret lot elevene stemme over hvorvidt de ønsker løpende vurdering med eller uten karakter gjennom semesteret før halvårsvurderingen. Elevene stemte i disse tilfellene for å få flest mulig vurderingssituasjoner med karakter.

Også blant elevene vi har snakket med, er det tydelig at et flertall motiveres av karakterer og karaktersnittet. Som også elever selv har sagt i intervjuene, kan orienteringen om karakterer forstås som en ytre motivasjon. De tilkjenner at det kreves et høyt snitt for å komme inn på studier som de ønsker seg. Karakterer som motivasjon for læring og produksjon av læringsresultat gjelder uavhengig av om eleven liker faget eller må kjempe seg gjennom for å få det snittet han eller hun trenger.

Oppdragsgiver spør avslutningsvis hvordan elever opplever overgangen fra færre karakterer til normalt karakterregime i Vg3. I datainnsamlingen som ligger til grunn for denne rapporten har vi bare snakket med elever på Vg3 like før eksamen. Elevene var som nevnt svært opptatt av karakterene, og mente stort sett at det var nødvendig med tre karakterer på Vg3 som en forberedelse til eksamen for å vite hvordan de lå an. Da kunne de også skjerpe innsatsen i for eksempel sidemål, hvis karakteren ved halvårsvurdering lå an til å trekke ned snittet mer enn de kunne tolerere.

Vi kan ikke skille antall karakterer fra andre forhold som endrer seg parallelt i overgangen til Vg3, og det kunne heller ikke elevene i intervjuene. Konsentrasjonen om eksamen tilsier at elever må trene mer på å produsere tekst. Mange av dem hadde mer positive opplevelser og erfaringer fra å ha færre karakterer i norsk, enn hva de mente var tilfelle i organiseringen av undervisningen og vurderingssituasjoner på Vg3, hvor det er prøver og innleveringer «hele tiden» og i alle fag. Det var likevel få eller ingen av dem som så det som naturlig å fortsette med slike ordninger inn i Vg3. Vi ser

her at eksamensordningen styrer også elevenes oppfatning av hva som er formålstjenlig og rasjonelt i opplæringen.

### 6.3 Avslutning

I denne rapporten har vi sett at ved å redusere antallet formelle vurderingssituasjoner med karakter og tilhørende dokumentasjonsgrunnlag gjennom semesteret, kan skolen endre lærernes arbeidsvilkår i norskfaget uten å rokke ved skolens regelverk, tradisjoner eller lærernes profesjonelle verdier og holdninger til vurdering. Dette er et svært interessant funn. På grunn av lokale bestemmelser har derfor de tre ordinære karakterene ved halvårsvurdering i norsk automatisk resultert i tre ganger så mange formelle vurderingssituasjoner med karakter i norsk i løpet av et semester som i for eksempel matematikk. Når skolen og lærerne så blir enige om å gi bare én eller to halvårskarakterer i norsk, nedjusteres også kravene til antall formelle vurderingssituasjoner i faget like automatisk. Det interessante for oss som forskere er at dette tilsynelatende skjer uten at lærerne setter spørsmålsteget ved bredden i det formelle vurderingsgrunnlaget for halvårskarakteren. For hvorfor var det tvingende nødvendig for skolen og for norsklærerne å ha alle disse formelle og pålagte vurderingssituasjonene i norsk forut for forsøket, når lærerne under forsøket kan redusere omfanget av slike prøver tilsynelatende uten å lure på om de har tilstrekkelig vurderingsgrunnlag for å gi eleven halvårskarakter?

Vi har ikke stilt lærerne dette spørsmålet i intervjuene, og hovedbegrunnelsen er at vi ikke formulerte spørsmålet slik før i analysen av intervjumaterialet. Spørsmålet har utviklet seg etter hvert i arbeidet med analysen av intervjumaterialet. Vi konstaterer at like selvfølgelig som antallet prøver før halvårsvurdering er for lærerne, like selvfølgelig ser det ut til å være for dem at de kan de gi elevene færre prøver når antallet karakterer ved halvårsvurdering kuttes. I dette kapitlet og i kapittel 4 har vi kommentert at lærerne ser ut til å bruke stort sett de samme prøveformene og oppgavene ved de formaliserte (karaktergivende) prøvene gjennom semesteret som tidligere. Vi legger derfor til grunn at lærerne prøver elevene i de samme kompetansemålene på stort sett de samme måtene som tidligere, selv om de altså gjør det færre ganger i løpet av et semester.

Hvordan kan lærerne kjenne seg så trygge på at de gir elevene riktig karakter til halvårsvurdering når de som hovedregel har færre formelle prøver som ligger til grunn for denne karakteren? En hypotese kan være at når lærerne gi elevene flere uformelle vurderingssituasjoner hvor de kan gi elevene tilbakemelding, kan de også gi elevene en grundigere og mer hensiktsmessig opplæring gjennom en formativ læringsprosess. Det elevene deretter presterer på de relativt få formelle prøvene de har, blir dermed i lærernes oppfatning et mer valid uttrykk for hva de kan enn om elevene hadde hatt mange prøver uten å få trent tilstrekkelig på kompetansemålene først.

Hvordan ser da lærerne og elevene deres på halvårsvurderingen, og hvilken verdi tillegger de denne vurderingsformen? Dette har vi ikke undersøkt i denne rapporten. Halvårsvurderingen skal ifølge regelverket være en underveisvurdering, men det er få indikasjoner i denne rapporten som tyder på at lærerne og elevene deres ser slik på situasjonen. Tvert imot ser halvårsvurdering ut til å være en måling av elevens læringsresultater på et gitt punkt i opplæringen. Vi mener at både lærere og elever som vi har intervjuet i denne rapporten kommer med utsagn som kan tyde på en slik oppfatning, selv om vi aldri oppfordret dem til å svare eksplisitt med slike redegjørelser, refleksjoner eller sammenligninger. Særlig for lærerne er «underveisvurdering» noe som ikke kan belegges med karakter, men tvert imot formidles i en samtale eller en skriftlig tilbakemelding hvor det er et poeng i seg selv at elevens midlertidige prestasjon ikke plasseres på en skala. Tallfesting av måloppnåelse med karakter vil ifølge noen lærere være det motsatte av å anspore eleven til videre læring og utvikling, fordi eleven bare blir opptatt av karakteren som et «stempel» eller en stadfestelse av hva han eller hun kan.

Slik er det ikke for elevene. Elevene skiller i langt mindre grad enn lærerne mellom disse nyansene i vurderingsbegrepet. De ønsker tilbakemeldinger om hva de kan gjøre bedre, men da er det primært

for at de skal oppnå en bedre karakter. I denne rapporten har vi sett at elever kan legge et press på læreren om å få karakterer som stadfestelse av resultat.

Derfor synes lærernes arbeid med vurdering både å være forandret i form av flere uformelle vurderingssituasjoner under forsøket, samtidig som deres vurderingsarbeid fremstår «som det alltid har gjort.» Lærerne selv ser ikke noe nytt i å gjøre løpende vurderinger og gi tilbakemeldinger om elevers faglige utvikling uten samtidig å vurdere resultatene av læringen deres, dette er for lærerne en integrert del av undervisningen. Forskjellen med forsøket med redusert antall karakterer ved halvårsvurdering i norsk er at de kan gjøre mer av dette. Det kan særlig se ut til å komme skriveopplæringen til gode.

## Referanser

- Apple, M. V. (1986) *Teachers and text. A political economy of class and gender relations in education.* London:
- Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2009). «Struggling with workload. Primary teachers' experience of intensification.» I: *Teaching and Teacher Education*, 25, s. 1150-1157. DOI: 10.1016/j.tate.2009.02.012.
- Berge, K. L. (2005). "Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier." I: Aasen, A. J. og Nome, S. (red.) *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget og Landslaget for norskundervisning.
- Bransford, J. D.; Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2000). *How people learn*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Bystrøm, H. I. (2011). *Sakprosa i norskfaget. Reform og tradisjon*. Masteroppgave i nordisk, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.
- Dæhlen, M, Smette, I & Strandbu, Å. (2011). *Ungdomsskoleelevers meninger om skolemotivasjon*. NOVA rapport 4/11. Oslo: NOVA.
- Fjørtoft, H. (2010) «Vurdering og læring i norsk skriftlig. Mot en kriteriebasert skrivepedagogikk.» I: Dobson, S.; Engh, R. og Lied, S. (red.) *Vurdering for læring i fag*. Kapittel 4, s. 49-59. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Gaare, O. (2006). "Norskfaget og nasjonallitteraturen." *Norsklæreren*, nr. 2/2006, s. 22-24.
- Gjerustad, C. og Waagene, E. (2015). *Spøringer til Skole-Norge høsten 2015: Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. NIFU-rapport 42/2015. Oslo: NIFU.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. ((1997). *The new language of qualitative method*. New York: Oxford University Press.
- Halkier, B. (2012). "Fokusgrupper." Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Kapittel 5, s. 133-152. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hopfenbeck, T.; Tolo, A.; Florez, T. & El Masri, Y. (2013). *Balancing Trust and Accountability? The Assessment for Learning Programme in Norway. A Governing Complex Education Systems Case Study*. Paris: OECD.
- Hovdhaugen, E.; Seland, I.; Lødding, B.; Prøitz, T. S. og Vibe, N. (2014). *Karakterer i offentlige og private videregående skoler. En analyse av eksamens- og standpunktkarakterer i norsk og matematikk og rutiner for standpunktvurdering i offentlige og private videregående skoler*. NIFU-rapport 24/2014. Oslo: NIFU
- Haaland, Ø. (2009). "Dannelsesbegrepet og den postmoderne erfaring." I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(5), s. 415-421.
- Mausethagen, S. og Kostøl, A. (2009). *Relasjonen mellom lærer og elev og lærerens undervisningspraksis. En casestudie av læreres forståelser, klasseromdiskurs og elevperspektivet i fire klasserom på 7. trinn*. Rapport nr. 18-2009. Elverum. Høgskolen i Hedmark.
- Mjåtveit, A. og Jakobsen, A. (2013). «Grunnskolelæreres undervisningspraksis.» I: Reinertsen, A. B.; Groven, B. Knutas, A. og Holm, A. (red.) *FoU i praksis. Artikkelsamling fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*. S. 184-191. Oslo: Akademika forlag.
- Moslet, I. (2009). «Norsklærer»: I: Smidt, J. (red.) *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

- Muller, J. (2009). «Forms of Knowledge and Curriculum Coherence.» I: *Journal of Education and Work*, 22(4), s. 205-226.
- Måseide, A. (2012). «Norsk språk og danning.» *Norsklæraren* nr. 2/2013, s. 39-44.
- Nicolaysen, B. K. (2005). «Tilgang på deltaking. Nynorsken si rolle for norsk demokrati.» I: Nordal, A. S. (red.) *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæring. Skrifter frå Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa*. Nr. 1. Volda: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa.
- Nordenbo, S. E.; Larsen, M. S.; Tiftikci, N.; Wendt, R. E. og Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevenes læring i førskole og skole*. København: Danish Clearinghouse for Educational Research.
- NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Utredning fra offentlig utvalg oppnevnt 21. juni 2013, avgitt til Kunnskapsdepartementet 3. september 2014.
- Nusche, D.; Earl, L.; Maxwell, W. & Shrewbridge (2011). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Norway*. Paris. OECD.
- Prøitz, T. S. (2013). «Variations in grading practices – subjects matter.» I: *Education Inquiry*, 4(3), s. 1-22.
- Prøitz, T. S. og Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktutredning – det (u)muliges kunst?* NIFU STEP-rapport 16/2010. Oslo: NIFU STEP.
- Rise, S. E. (2007). *Motivasjon for nynorsk. En studie av klasseromslederens, skolelederens og elevens egen motivasjon for undervisning og læring i nynorsk*. Masteroppgave ved program for utdanningsledelse, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Røed, D. F. (2010). *Mål og mening. Didaktiske perspektiv på nynorsk med fokus på elevhaldningar*. Masteroppgave i kultur- og språkfagenes didaktikk, fordypning i norsk. Høgskolen i Hedmark.
- Sandvik, L. V. (2014). «Hva innebærer validitet i vurdering?» I: Sandvik, L. V.; Engvik, G.; Fjørtoft, H.; Langseth, I. D.; Aaslid, B. E.; Mordal, S. og Buland, T. (2012). *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser. Delrapport 1 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Kapittel 3, s. 43-58. Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning og SINTEF Teknologi og samfunn.
- Sandvik, L. V og Fjørtoft, H. (2014). «Hvordan utvikle vurderingskulturer?» I: Sandvik, L. V. og Buland, T. (red.) *Vurdering i skolen. Utvikling av fellesskap og kompetanse. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Side 111-131. Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning og SINTEF Teknologi og samfunn.
- Sandvik, L. V.; Engvik, G.; Fjørtoft, H.; Langseth, I. D.; Aaslid, B. E.; Mordal, S. og Buland, T. (2012). *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser. Delrapport 1 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning og SINTEF Teknologi og samfunn.
- Stobart, G. (2008). *Testing times. The uses and abuses of assessment*. London: Routledge.
- Svenkerud, S. (2013). *Opplæring i muntlige ferdigheter på 9. trinn*. Avhandling for graden Ph.D, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Svenkerud, S.; Klette, K. og Hertzberg, F. (2012). «Opplæring i muntlige ferdigheter.» *Nordic Studies in Education*, 43(1), s. 35-49.
- Utdanningsdirektoratet (2015). <http://www.udir.no/Vurdering/Innhold-vurdering/Endringer-i-regelverket-om-vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet (2013). «Oppsummering av høringsuttalelser og tilråding til endringer i læreplanen i norsk.» [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/forslag\\_KD\\_100413/Vedlegg\\_4-norsk\\_oppsummering.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/forslag_KD_100413/Vedlegg_4-norsk_oppsummering.pdf?epslanguage=no)



Utdanningsdirektoratet (2011). *Norsk landrapport til OECD*.

[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/Udir\\_OECD\\_landrapport\\_NO.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/Udir_OECD_landrapport_NO.pdf?epslanguage=no)

Utdanningsdirektoratet (2009). Forskrift til opplæringslova, kapittel 3. «Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring.» [http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)

Aase, L. (2005). «Skolefagenes ulike formål – danning og nytte.» I: Bjørhaug, K.; Fenner, A. B. og Aase, L. (red.) *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Aasen, P.; Møller, J.; Rye, E.; Ottesen, E.; Prøitz, T. P. og Hertzberg, F. (2012). Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen. NIFU-rapport 20/2012. Oslo: NIFU og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), Universitetet i Oslo.

# Vedlegg: Evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk

## Intervjuguide skoleleder

### Innledning/bakgrunn

Hvem var det som tok initiativ til at skolen skulle være med i forsøket om vurdering i norskfaget?  
(skoleeier, skoleledelse/faglig ledelse, andre)

Hadde dere arbeidet spesielt for å utvikle vurderingspraksis gjennom andre prosjekter eller satsinger før dette forsøket kom i gang?

Hva med andre typer felles praksis? (undervisningspraksis, lærersamarbeid)

Hva var det med dette forsøket som gjorde at dere fattet interesse og hadde lyst til å være med?

#### Alternativt:

Hva er det dere ønsket å endre med norskfaget i skolen?

### Om planlegging og gjennomføring av forsøket

Hvorfor valgte dere å gjennomføre forsøket med én karakter/to karakterer? (obs for skolene som har kombinasjon)

Hvordan planla dere forsøket?

Var det bestemte ting dere måtte ta hensyn til i planleggingen?

Hvordan sikrer dere at vurdering med én/to karakterer dekker alle kompetansemålene (skriftlig hovedmål/sidemål, muntlig)?

Er det forbindelser mellom arbeidet med lokale læreplaner og forsøket? (hva slags forbindelse?)

Hvor mange norsklærere er dere på denne skolen?

Var alle norsklærerne enige i at skolen skulle bli med på forsøket? (ev. hvilke innvendinger?)

Hva synes lærerne om forsøket nå, da det har vart en tid?

Hva er lærerne mest fornøyde med?

Hva er lærerne minst fornøyde med?

Hva er det lærerne gjør annerledes nå i forsøket, slik du ser det?

Hvilke konsekvenser får disse endringene for lærerne? (forberedelse, undervisning, vurdering, motivasjon)

Har rutinene for samarbeid mellom norsklærerne endret seg mens forsøket har vært i gang?

Kan endringene knyttes til forsøket?

Hva er den viktigste endringen som har skjedd i norskfaget på skolen her mens forsøket har pågått?

Kan endringene knyttes til forsøket?

Har forsøket medført noen ulemper, slik du ser det?

Hvilke konsekvenser får disse endringene for elevene? (motivasjon, resultater. Obs. for elever som går til Vg3 med tre karakterer)

Hvis ikke besvart tidligere i intervjuet:

Har dere gjort noe spesielt for å sikre balanse mellom vurdering i **muntlig norsk og skriftlig norsk**?

Har dere gjort noe spesielt for å sikre balanse mellom vurdering i **hovedmål og sidemål**?

Hvilke bestemmelser har dere for dokumentasjon av halvårsvurdering? (ev. skoleeiers bestemmelser)

Er disse bestemmelsene endret i løpet av perioden med forsøket i norsk?

## Avslutning

Er det noe vi har vært innom i denne samtalen som du vil utdype eller som vi burde ha spurt om i forbindelse med forsøk med én eller to karakterer i norsk?

# Intervjuguide norsklærere

## Innledning

Vi har bedt om å få snakke med dere for å prøve å få greie på hva som er forskjellig med undervisning og vurdering i norskfaget **under forsøket dere deltar i, sammenlignet med tida før forsøket**. Det er dette intervjuet skal handle om.

Men først lurer jeg på hvor lenge dere har arbeidet som norsklærere?

På hvilke trinn underviser dere i norsk?

## Syn på norskfaget og norsklærerens pedagogiske oppdrag

Hva ønsker dere at elevene har med seg fra norskfaget når de går ut av videregående skole

Hva er det beste ved å være norsklærer?

Hva er det vanskeligste ved å være norsklærer?

## Syn på bakgrunnen for forsøket

Deres skole er med i forsøket med redusert antall karakterer i norsk. Var dere alle sammen interessert i at skolen skulle bli med på forsøket?

Hva var det dere ønsket å endre ved å bli med på dette forsøket?

## Arbeidet i forsøket

Arbeider dere med læreplanen for å lage læringsmål og vurderingskriterier?

Er det vanlig at dere samarbeider på tvers av trinn når dere arbeider med læreplanen på denne måten?

Vis fram læreplanmål Vg2. La lærerne velge et av målene som eksempel på følgende spørsmål

Jeg har tatt kopi av fem læreplanmål for Skriftlig kommunikasjon Vg2 (studiespesialiserende). Vil dere velge et av målene.

Hvordan har dere arbeidet med dette målet under forsøket med én/to karakterer?

Hva gjorde dere tidligere – før forsøket – når dere arbeidet med kompetansemålene i læreplanen?

Hvordan må dere gå frem for å dokumentere halvårsvurdering?

Har dokumentasjonskravene til halvårsvurderingen forandret seg mens dere var i forsøket?

Dere har beskrevet situasjoner der dere jobbet med kompetansemål i læreplanen før og under forsøket. Hva vil dere si representerer de viktigste forskjellene mellom de to situasjonene som dere nå har beskrevet?

Påvirker forsøket undervisningen deres i faget? (på hvilke måter?)

Påvirker forsøket noe annet ved arbeidshverdagen deres? (på hvilke måter? Obs. for lærersamarbeid)

Uansett om elevene skal ha én, to eller tre karakterer ved halvårsvurdering i norsk, så skal alle kompetansemålene i læreplanen dekket. Hvordan sikrer dere at vurdering med én/to karakterer dekker alle kompetansemålene (skriftlig hovedmål/sidemål, muntlig)?

Finnes det noen ulemper ved forsøket som dere nå gjennomfører? (Hvilke?)

(Elever som har deltatt i forsøket på Vg1 og Vg2, skal ha tre karakterer i norsk i Vg3. Hvordan går det med denne overgangen?)

## Avslutning

Dette er en evaluering av et forsøk i faget deres. Er det noe dere ønsker å legge til som ikke har blitt berørt i samtalen vår?

## Intervjuguide elever

Intro: Oppdrag fra Udir å evaluere forsøket med færre karakterer i norsk. Derfor besøker vi skolen.  
Halvtime.

Viktig ståsted: hvordan har dere opplevd forsøket, hvilke tanker gjør dere dere  
Anonymt, vi gjør lydopptak,

Er dere alle fylt 18 år? Og alle er i Vg3?

Først vil vi gjerne vite litt om hvilke fag dere tar?

Trives dere her?

Er det noe som er spesielt bra med denne skolen?

Er det noe som ikke er så bra?

**Vi kommer til å snakke om karakterer og hvordan dere opplever vurdering, først:**

Er dere opptatt av karakterer?

Snakker dere mye om karakterer? Hva snakker dere om da?

I hvilke fag er det viktigst å få gode karakterer?

Hvorfor disse fagene?

Hva med andre fag? Hva med norsk?

Hvorfor?

Hva synes dere om halvårsvurdering? Er det noe som er bra (eller dårlig) med det å få halvårsvurdering?

**Skolen deres er med i et forsøksprosjekt der dere fikk (én eller to karakterer) i norsk da dere fikk halvårsvurderinger i Vg1 og Vg2. Nå i Vg3 får dere tre standpunktkarakterer og dessuten eksamenskarakterer. Først litt generelt:**

Liker dere norskfaget?

Hva er det dere liker eller ikke liker med norskfaget?

Hvis innhold: hva er det med innholdet i faget som gjør at dere liker/ikke liker faget?

Hvis lærer: hva er det lærer gjør som gjør at dere liker/ikke liker faget?

Hvis arbeidsmengde: hva er det med sammensetningen av de ulike emnene i faget som gjør at dere liker/ikke liker faget?

Hvis arbeidsform: hva er det med arbeidsformene i faget som gjør at dere liker/ikke liker faget?

Hvis vurdering: hva er det med vurderingsformene i faget som gjør at dere liker/ikke liker faget?

Har noe av dette endret seg fra dere gikk på Vg1 og Vg2 (med én eller to karakterer i norsk) til dere nå går på Vg3 (med tre karakterer i norsk)? Hva har endret seg? På hvilken måte har det endret seg? Eksempler?

NB: Ble sidemålet mer skjult eller mer synlig i norskundervisningen med én eller to kontra tre karakterer i norsk?

NB: Ble forskjellen mellom skriftlig og muntlig mer tydelig norskundervisningen med én eller to kontra tre karakterer i norsk?

Nå har dere fortalt litt om hvordan norskfaget artet seg for dere mens dere gikk på Vg1 og Vg2, og var med på forsøk der lærerne skulle gi dere (én eller to karakterer i norsk).

Hvordan synes dere det var, sammenlignet med å få tre karakterer nå på Vg3?

Var det bra eller dårlig å ha færre karakterer?

Hvorfor var det bra/dårlig?

Vet dere hva som skal til for å få en god karakter i norsk, la oss si på et skriftlig arbeid. Vet dere hvordan dere skal oppnå en god karakter?

Hvordan vet dere hva som må til?

Får dere informasjon fra læreren om hva som må til?

Må det noe annet til nå i Vg3 for å få gode karakterer i norsk enn på Vg1 og Vg2?

Eksempler? Hva er de viktigste forskjellene?

Tenk tilbake på tida med norskfag på videregående skole. Har dere noen gang blitt overrasket over halvårsvurderingen, fått en helt annen karakter enn det dere trodde?

Eksempler?

Skjønte du da hva det var som gjorde at du fikk en slik karakter?

Hvis dere selv kunne ha valgt vurderingsform (én/to kontra tre karakterer) i norskfaget gjennom hele videregående skole, hva ville dere ha valgt?

Hvorfor ville dere ha valgt slik?

Er det noe jeg burde ha spurt dere om som vi ikke har snakket om så langt?

**Tusen takk for at vi fikk komme og intervju dere**

## Tabelloversikt

Tabell 1.1: Kunnskapsløftet som styrings-, læreplan- og vurderingsregime. Tema for videre undersøkelse .....	14
Tabell 1.2: Norskfagets formål og oppgaver i opplæringen. Tema for videre undersøkelse .....	16
Tabell 1.3: Undervisningspraksiser i norskfaget. Tema for videre undersøkelse .....	17
Tabell 1.4: Vurderingspraksiser i norskfaget. Tema for videre undersøkelse .....	18
Tabell 1.5: Operasjonaliserte problemstillinger til videre undersøkelse .....	19
Tabell 1.6: Utvalg av skoler til forskningsintervjuer, fordeling med antall karakterer i forsøket og hovedmål for majoriteten av elevene .....	23
Tabell 2.1: På hvilke måter har skoleeier lagt særskilt til rette for gjennomføring av forsøket med redusert antall karakterer i norsk? Kryss av for alle aktuelle alternativer. Antall.....	31



## Figuroversikt

Figur 2.1: Hva ønsker skoleeier å oppnå ved å la skoler i fylkeskommunen delta i forsøket med redusert antall karakterer i norsk på Vg 1 og Vg 2? Antall skoleeiere som krysser av for helt eller litt enig. N = 15.....	29
Figur 2.2: Hvem bestemte hvorvidt elevene på Vg 1 og Vg2 skal få en eller to karakterer i norskfaget mens forsøket pågår? Flere kryss er mulig. Skoleeiernes svar. Antall. N = 15. ....	30
Figur 3.1: Hvem har bestemt hvorvidt elevene ved deres skole skal få en eller to karakterer mens forsøket pågår? Antall. N = 43.....	34
Figur 3.2: Antall som svarer ja til at forsøket inngår i en større satsing og at skoleledelsen har hatt egne tiltak for å støtte forsøket.....	35
Figur 3.3: Hvilke egne tiltak har skoleledelsen planlagt eller gjennomført for å støtte gjennomføringen av forsøket med redusert antall karakterer i norsk? Flere kryss er mulig. N = 14. Antall.....	36
Figur 3.4: Betydning av forsøket for organisering og gjennomføring av undervisning og vurdering. Andel skoleledere som er helt eller litt enig i utsagnene. Antall. N = 39. ....	37
Figur 3.5: Elevenes utbytte av forsøket. Antall skoleledere som krysser av for helt eller litt enig. N = 41.....	40

Nordisk institutt for studier av  
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in  
Innovation, Research and Education

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)