

Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst?

Læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnopplæringen

Tine Sophie Prøitz og Jorunn Spord Borgen



© NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Rapport 16/2010
ISBN 978-82-7218-677-6
ISSN 1504-1824

For en presentasjon av NIFU STEP's øvrige publikasjoner, se www.nifustep.no



Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Norwegian Institute for Studies in Innovation, Research and Education
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo
Tlf. +47 22 59 51 00 • www.nifustep.no

RAPPORT 16/2010

Tine Sophie Prøitz og Jorunn Spord Borgen

Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst?

Læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnopplæringen

Forord

Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP) fikk desember 2009 i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å gjennomføre et forskningsprosjekt om læreres standpunktkaraktersetting. Temaet for forskningsprosjektet handler om; på hvilket grunnlag lærere vurderer elevene ut fra og hva de vektlegger når de setter standpunktkarakter.

I forskningsprosjektet er det gjennomført 41 individuelle intervjuer med faglærere i 4 ungdomsskoler og 2 videregående skoler. Faglærerne underviser i fem fag; norsk, matematikk, naturfag, kroppsøving og kunst og håndverk/design og håndverk. Det er også gjennomført 6 gruppeintervjuer med representanter for skolenes ledelser. Selv om vi i hovedsak har søkt å identifisere hovedmønstre vitner informantenes stemmer om stor grad av mangfold og variasjon i tilnærmingen til standpunktvurdering. For at informantenes fortellinger skal få komme til sin rett er datamaterialet presentert i bred deskriptiv form. Forskningsprosjektet har vært gjennomført av Jorunn Spord Borgen som prosjektleder og Tine S. Prøitz som prosjektmedarbeider.

Vi vil rette en stor takk til både skolenes ledelser og informantene som lot oss komme på besøk til skolene og tok seg tid til å snakke med oss i en travel skolehverdag. Vi vil også takke våre kontaktpersoner på skolene for å ha laget så gode opplegg for besøkene våre og for å ha tatt så vel i mot oss. Takk skal også rettes til kollega Synnøve Skjersli Brandt som på kort varsel stilte opp som følge på skolebesøk for å bistå med direkte transkribering.

Oslo, mai 2010

Sveinung Skule
Direktør

Eifred Markussen
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	9
1 Tema og bakgrunn	15
1.1 Tema for forskningsoppdraget	15
1.2 Rapportens oppbygning	15
1.3 Hva er standpunktkarakterer? Likeverdig vurdering og rettferdighet som ideal .	16
1.3.1 Forskrift til opplæringsloven.....	17
1.3.2 Vurderingskultur og tolkningsfellesskap	22
1.4 Standpunktkaraktersetting i Norge	25
1.4.1 Elever med karakter 1 og 2	27
1.4.2 Karakterer på eksamen og i standpunkt	29
1.4.3 Skoleeiere og skolelederes betraktninger om vurdering.....	31
1.4.4 Oppsummering.....	34
2 Problemstillinger og metode.....	35
2.1 Utvalg og metodisk design	35
2.1.1 Utvalg av skoler, fag og informanter	36
3 Forskningsanalytisk ramme	39
3.1 Internasjonal forskning om karaktersetting	39
3.1.1 Forskning om karaktersetting	39
3.1.2 Læreres vektlegging av elevatferd	42
3.1.3 Motivasjon	45
3.2 Et nordisk perspektiv	46
3.2.1 Betygskarakterer i Sverige	46
3.3 Verktøy for datainnsamling og analyse	48
3.4 Fagene i studien.....	49
3.4.1 Hovedtrekk i læreplanene for fagene	50
3.5 Oppsummering forskningsanalytisk ramme.....	53
4 Resultater	54
4.1 Bakgrunnsinformasjon	54
4.1.1 To videregående skoler	54
4.1.2 Fire ungdomsskoler.....	55
4.1.3 Informantene i undersøkelsen	56
4.1.4 Sensorerfaring og kurs i vurdering og/eller karaktersetting	58
4.2 Standpunktkarakterer - uttrykk og funksjon?	59
4.2.1 To videregående skoler	59
4.2.2 Fire ungdomsskoler.....	60
4.2.3 Oppsummering.....	61
4.3 Grunnlag og kilder for standpunktkaraktersetting.....	62
4.3.1 To videregående skoler	62

4.3.2	Fire ungdomsskoler	65
4.3.3	Oppsummering	68
4.4	Vekting av elevatferd i prestasjon, kunnskap og deltakelse	69
4.4.1	To videregående skoler	69
4.4.2	Fire ungdomsskoler	74
4.4.3	Oppsummering	79
4.5	Betydning av kjønn og kulturell bakgrunn	80
4.5.1	Kjønn	80
4.5.2	Etnisitet/kulturell bakgrunn	80
4.6	Rettferdig vurdering av elevene – det (u)muliges kunst?	81
4.6.1	To videregående skoler	81
4.6.2	Fire ungdomsskoler	85
4.6.3	Oppsummering	89
4.7	Bruk av karakterskalaen	89
4.7.1	To videregående skoler	90
4.7.2	Fire ungdomsskoler	91
4.7.3	Oppsummering	92
4.8	Kjennskap til sentrale dokumenter	92
4.8.1	Kjennskap til forskrift til opplæringslovens bestemmelser	93
4.8.2	Utdanningsdirektoratets kjennetegn på måloppnåelse	93
4.8.3	Oppsummering	96
4.9	Ledelsens arbeid for vurderingskultur og tolkningsfellesskap	96
4.9.1	Ivaretagelse av ansvar for standpunktkaractersetting	97
4.9.2	Informasjon	97
4.9.3	Arbeid med vurderingskultur og tolkningsfellesskap	97
4.9.4	Kontroll og oppfølging	98
4.9.5	Standpunkt karakterer versus eksamens karakterer?	99
4.9.6	Oppsummering	100
5	Rettferdig standpunkt vurdering – det (u)muliges kunst?	101
5.1	Innledning	101
5.2	Standpunkt karakterer – uttrykk og funksjon	102
5.3	Grunnlag for standpunkt karaktersetting	103
5.4	Vekting av elevatferd	106
5.5	Rettferdig vurdering	109
5.5.1	Bruk av karakterskalaen	110
5.6	Ledelsens arbeid for vurderingskultur og tolkningsfellesskap	111
5.6.1	Kjennskap til sentrale dokumenter	112
5.6.2	Den vanskelige karakteren 1	112
5.6.3	Samarbeid og ”tosomhet”	113
5.6.4	Eksamen som overprøver	114
5.7	Oppsummering og implikasjoner	115
5.7.1	Implikasjoner av funnene	117

Referanser	119
Vedlegg 1 Tankeeksperiment	124
Vedlegg 2 Informasjonsskriv til informanter	125
Vedlegg 3 Grunnlag for samlet fremstilling av fag	126
Vedlegg 4 Begrunnelse for kunst og håndverk/design og håndverk.....	136

Sammendrag

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har NIFU STEP gjennomført et forskningsoppdrag for å fremskaffe informasjon om hva lærere bruker som grunnlag for å sette standpunktkarakterer i grunnopplæringen. Bakgrunnen er at direktoratet har lite dokumentasjon om dette. Resultatet av undersøkelsen skal utgjøre et grunnlag for videre kartlegging av skolens praksis med fastsetting av standpunktkarakterer i fag. Undersøkelsen har hatt som hovedformål å studere;

- 1) på hvilket grunnlag standpunktkarakterer settes og,
- 2) hva lærere legger vekt på når de fastsetter standpunktkarakterer.

Forskningsoppdraget er definert av to premisser. For det første skal forskningsprosjektet inkludere både ungdomsskole og videregående skole. For det andre skal faglæreres synspunkter på egen praksis for standpunktkaraktersetting i fem fag undersøkes. Vi har valgt å konsentrere oss om fagene; norsk, matematikk, naturfag, kroppsøving og kunst og håndverk i ungdomsskolen og design og håndverk i videregående skole. Skolenes ledelse er også intervjuet for å få et innblikk i hvilken rolle ledelsen har i forhold til lærernes standpunktkaraktersetting. Prosjektet ble gjennomført fra januar til mai 2010. Datainnsamlingen har foregått i mars og april 2010.

Standpunktkaraktersetting i grunnopplæringen

Standpunktvurdering skal gi informasjon om den kompetansen eleven har oppnådd i faget ved avslutningen av opplæringen, i følge siste reviderte forskrift til opplæringsloven (sommeren 2009). Dersom vi sammenlikner omtale av standpunktvurdering med omtale av eksamensvurdering er standpunktvurdering i liten grad omtalt spesielt i forskriften til opplæringsloven.

Dersom grad av statlig regulering kan tolkes som et signal om samfunnets anseelse av et felt, synes eksamen å være oppfattet som svært viktig sammenliknet med standpunktkaraktersetting. På bakgrunn av dette synes eksamen å ha en særskilt kalibrerende funksjon overfor standpunktkarakterer som er gitt i fag som har eksamen. At det i fag som norsk og matematikk gis sentralt gitte skriftlige eksamener stiller fagene i en særposisjon sammenlignet med de øvrige fagene i denne studien; naturfag, kroppsøving og kunst og håndverk og design og håndverk.

Med tanke på at standpunktkarakterer er det som er mest avgjørende for elevers muligheter til videre utdannings- og yrkeskarriere, er det helt sentralt at prinsippet om en likeverdig og rettferdig vurdering i det norske opplæringssystemet holdes høyt. Samtidig tyder regelverket på at selve prosessen med å sette standpunktkarakter i liten grad er en diskutert, veiledet eller regulert aktivitet fra sentralt hold. Standpunktkaraktersetting i Norge kan således betraktes som et anliggende for den enkelte lærer, prisgitt den enkelte skole og lærers vurdering og vurderingsstrategier. En tolkning kan være at fravær av regulering av

standpunktkaraktersetting betyr at staten ikke anser området som interessant å regulere, enten fordi det ikke anses som viktig eller fordi det oppfattes som godt nok ivaretatt av, i dette tilfellet lærerprofesjonen selv.

Tidligere forskning om vurdering og analytisk rammeverk

I den internasjonale forskningslitteraturen preges diskusjonen om karaktersetting av to ”bølger”: Diskusjonen om karaktersetting på 1980-90 tallet omhandler i stor grad læreres manglende oppfølging av anbefalt praksis, forholdet mellom vurdering av kunnskap og deltakelse, samt spenninger mellom læreres arbeidssituasjon og formelle krav til karaktersetting ved sluttvurdering. Nyere forskning på 2000-tallet synes på mange måter å følge opp disse problemstillingene, men ser dette i sammenheng med større utviklingstendenser på området. På 2000-tallet er dette feltet preget av gjennomgripende endringer som følge av ”The assessment reform”, og karakteriseres spesielt av to faktorer med konsekvenser for vurderingsarbeid generelt. For det første utviklingen av større internasjonale og nasjonale undersøkelser av elevers kunnskaper og kompetanser, og for det andre endringer i læreres vurderingspraksiser i klasserommet. Disse endringene medfører nye og annerledes forventninger til læreres kompetanse og praksis på vurderingsfeltet. Forskning om læreres vurderingspraksiser på 2000-tallet viser at lærere kan ha mangelfull opplæring og kompetanse i å ivareta disse forventningene.

I utviklingen av de analytiske rammene for denne studien har vi tatt utgangspunkt i noen av premissene for standpunktkaraktersetting i Norge, det vil i hovedsak si standpunktkaraktersetting innenfor Kunnskapsløftet, dvs læreplan (LK06) og det regelverket som ligger til grunn i reformen, samt teori basert på tidligere forskning om vurdering. Den analytiske rammen dekker fem ulike elementer som lærere kan tenkes å ta i betraktning når de vekter elementer med betydning for karaktersetting; prestasjonsevne og kunnskap, progresjon, deltakelse og motivasjon. I tillegg omfattes to dimensjoner som ivaretar rettferdighetsaspekter i arbeidet med standpunktkaraktersettingen; nemlig universell og differensiell karaktersetting.

I tillegg til det analytiske rammeverket er det nødvendig å ta i betraktning de strukturerende og organiserende rammene for de fem utvalgte fagene slik de er nedfelt i læreplan (LK06), og som legger premisser for skolars og læreres arbeid i fag og med vurdering.

Standpunktkaraktersetting i fem fag i to videregående skoler og fire ungdomsskoler

Basert på intervjuer med faglærerne i de fem fagene i to videregående skoler og fire ungdomsskoler kan det slås fast at standpunktkarakterer generelt settes på et bredt og variert grunnlag. Vi har spurt våre informanter i fem fag i grunnopplæringen om en rekke forhold ved deres egen praksis for standpunktkaraktersetting. Svarene vi har fått vitner om at vurdering står høyt på dagsorden og at utfordringene oppleves som mange og komplekse. I hovedtrekk oppgir våre norske informanter en praksis som samsvarer med hva lærere i andre land oppgir. De er opptatt av å sette rettferdige standpunktkarakterer, de

legger hovedvekten på prestasjon og/eller kunnskap, selv om deltakelse, innsats og holdninger også ofte tas i betraktning. Informantenes fortellinger om hvordan de setter standpunktkarakter i videregående opplæring og i ungdomsskolen synes å være preget av en nivåeffekt, som at ungdomsskolelærerne oppgir å bruke mer uformelle former for vurderingsgrunnlag. Et eksempel på dette er argumentet om at kjennskap til eleven over de tre årene i ungdomsskolen, og lærerens eget inntrykk av eleven kan bidra til rettferdig vurdering. Sist men ikke minst, lærerne forteller om store individuelle variasjoner i praksis for standpunktkaraktersetting. Blant annet oppgir de å vurdere like elementer som kan si noe om prestasjoner ulikt, og de har ulike oppfatninger om hvilken funksjon standpunktkarakterer har og hva disse karakterene er et uttrykk for.

Standpunktkarakterers uttrykk og funksjon

Det er liten forskjell mellom skoleslagene i forståelsen av hva standpunktkarakterer uttrykker. Samlet sett oppgir lærerne fire hovedtilnærminger; 1) oppnådd kompetanse til slutt i opplæringen, 2) oppnådd kompetanse til slutt og underveis, 3) oppnådd kompetanse, holdninger, innsats og andre sider ved eleven og 4) helhetlig kompetanse. Informantenes oppfatninger om hva standpunktkarakterer er et uttrykk for varierer både innenfor samme skoleslag og innenfor samme fag.

Standpunktkarakterers funksjon sett med informantenes øyne synes i begge skoleslag å være todelt; 1) å gi grunnlag for videre skole eller arbeid og 2) å være motivasjonsfaktor. Ungdomsskolelærerne er likevel mer opptatt av karakterers funksjon som både motivasjonsfremmende og –hemmende for elever enn lærerne i videregående. At det for mange elever er motiverende å ha karakterer er informantene likevel i stor grad enige om.

Grunnlag for og vekting av standpunktkarakterer

Grunnlaget for standpunktkaraktersetting i grunnopplæringen er i følge lærerne variert. Samtidig er det et fellestrekk for alle informantene i utvalget at skriftlig dokumentasjon på elevers prestasjoner samt egne skriftlige notater er det viktigste grunnlaget for standpunktkaraktersetting i de fem fagene. I norsk, matematikk og naturfag er det i hovedsak elevbesvarelser som ligger til grunn for vurderingene. I kunst og håndverk og design og håndverk er elevarbeider og lærernes notater et viktig grunnlag. I kroppsøving er lærerens notater sammen med resultater av fysiske tester viktig.

Vekting av elevatferd i grunnopplæringen ved standpunktkaraktersetting er i følge lærerne preget av litt ulike tilnærminger. Likevel er et helt tydelig hovedtrekk at prestasjoner og kunnskap har størst betydning når de setter standpunktkarakter. I fagene norsk, matematikk, naturfag, kunst og håndverk og design og håndverk viser lærerne til at de tar i betraktning deltakelse når de skal sette karakter for svake elever. I kroppsøving er deltakelse betraktet som relevant i vurderingen av alle elever, sterk som svak. I de andre fagene blir sterke elever i liten grad vurdert etter deltakelse, dette begrunnes med at sterke elever har god innsats, oppmøte og holdning. I tilfeller der en sterk elev ikke har deltakelse men presterer, så oppgir informantene at manglende deltakelse ikke vil føre til at eleven

blir satt ned i karakter. Det går på orden- og oppførselsskarakteren. Informantene oppgir således at sterke elever ikke vurderes ut fra deltakelse så lenge lærerne har grunnlag nok til å sette karakter, mens for svake elever kan deltakelse ha betydning for standpunkt dersom det peker i positiv retning.

Rettferdig standpunkt-karaktersetting og bruk av karakterskalaen

Rettferdig standpunkt-karaktersetting i grunnopplæringen beskrives av informantene som mange ulike ting; blant annet som likebehandling av elever innenfor gruppen (klassen), på trinnet, historisk (fra år til år) og mellom skoler. Vi kan skille mellom interne betraktninger om rettferdighet og mer eksterne betraktninger om rettferdighet. Når det gjelder interne forhold så spriker informantenes tanker om hvorvidt egen praksis er rettferdig når det gjelder likebehandling mellom elevene de underviser per dags dato. Lærerne mener at det er lettere å være rettferdig når rommet for tolkning oppfattes som lite, som for fagene matematikk og naturfag. Tolkningsrommet oppfattes som stort i norsk og kroppsøving. Opplevelsen av å gi rettferdig vurdering styrkes av godt samarbeid med en eller flere kollegaer på trinn eller i team.

Bruk av karakterskalaen i grunnopplæringen synes å være preget av flere tilnærminger. Lærere i fag med poengsystemer oppgir at de bruker hele skalaen fra 1-6, og at dette forhindrer normbasert vurdering. I fag der skjønnnet synes å ha en større plass oppgir informantene at de sjelden eller aldri gir karakteren 1. Lærere i begge skoleslag oppgir at de "jakter på 2-erne" fordi alle kan noe, karakteren 1 oppfattes å signalisere at elever ikke kan noe. Ledelsene ved skolene er ofte involvert i beslutninger om å gi en elev karakteren 1. I det hele tatt synes det å sette karakteren 1 å være en langt mer omforhandlet beslutning enn det å sette karakteren 6. Generelt er informantene bevisst skillet mellom normbasert og kriteriebasert vurdering, men flere oppgir at det er vanskelig å gi en kriteriebasert vurdering.

Kjennskap til sentrale dokumenter, vurderingskultur og tolkningsfellesskap

Kjennskapet til sentrale dokumenter knyttes til Kunnskapsløftet som reform. Informantene skiller mellom standpunkt-vurdering i gammel og ny reform, og ikke alle kjenner til at dagens endrede bestemmelser i stor grad er en konsekvens av revidert forskrift til opplæringsloven. Felles informasjonsmøter på skolene er hovedkilden til informasjon om bestemmelsene. Kjennskapet til Utdanningsdirektoratets utprøving med veiledende nasjonale kjennetegn på måloppnåelse varierer. Et hovedbudskap fra lærerne er at det er behov for et felles vurderingsgrunnlag. Ikke nødvendigvis fordi informantene er usikre på egen vurderingspraksis, men fordi de er usikre på hva andre lærere gjør, både i eget fag og på egen skole. Men mest usikkerhet knyttes til standpunkt-karaktersettingen ved andre skoler. Denne usikkerheten gjelder for begge skoleslag. I ungdomsskolene er denne bekymringen knyttet til et resonnement om at når elever i samme region konkurrerer om plass på samme videregående skoler må standpunkt-karakterer i ungdomsskolen være satt på likt grunnlag.

Ledelsens arbeid for vurderingskultur og tolkningsfellesskap i grunnopplæringen har flere tilnærmingsmåter. På noen skoler er det etablert faste strukturer og ressurser er nedlagt i arbeidet med vurdering. På andre skoler avgrenser arbeidet seg til å informere og oppmuntre til samarbeid. Ved alle skolene legger ledelsene vekt på planleggingsdager og lærermøter som gode fora for spredning av informasjon om vurdering. Eksamenskarakterers rolle som overprøver av standpunktkarakterer problematiseres. Ledelsene vi har snakket med er delt i sitt syn på om eksamen og standpunkt ideelt sett skal samsvare for at standpunktkarakterene som er satt kan anses ”riktige”.

Implikasjoner av funnene

Basert på intervjuene med faglærerne i fem fag og representantene for skolenes ledelser synes det å være behov for diskusjon og klargjøring av noen sentrale temaer:

- Det synes å være behov for å klargjøre forholdet mellom standpunktkarakteren som uttrykk for bredde i kompetanse og samtidig som kompetanse ved slutten av opplæringen i tråd med bestemmelsene i regelverket. Det synes også å være behov for klargjøring av eksamens rolle i forhold til standpunkt.
- Fagene synes å definere svært mye mer av praksis for standpunktkaraktersetting enn forutsatt i bestemmelsene i regelverket. Det synes å være et stort behov for felles arenaer for diskusjoner om vurdering i fag på tvers av skoleslag. Spesielt synes det å være behov for å definere hva gode prestasjoner er, og å dele erfaringer og verktøy for standpunktkaraktersetting.
- Det fins i dagens ordninger for vurdering få virkemidler for å synliggjøre elevers arbeidsinnsats og positive holdning når disse elevene ikke presterer i henhold til kompetansemål. Dels handler dette om at disse elevene i dag ikke får uttelling for innsats i opplæringen, dels handler dette om at arbeidslivet etterspør slike kvaliteter. Dagens regelverk synes ikke å gi muligheter for å kommunisere slike kvaliteter på en god måte.
- Det synes å være et stort behov for kompetanseutvikling og arbeid med forståelse for hva vurdering i en kompetansebasert læreplan innebærer. I denne undersøkelsen har det ikke vært mulighet for å studere skolenes praksis når det kommer til tolkning og nedbryting av læreplanmål. Et generelt inntrykk er at det finnes et mangfold av tilnærminger og utviklede verktøy for vurdering. Hvorvidt disse er i tråd med bestemmelsene er et spørsmål som må undersøkes nærmere.
- I hvilken grad arbeidet med vurdering og tolkningsfellesskap på skolene får betydning for karaktersettingen ved skoler med slike fellesskap, avhenger av hvordan ledelsen klarer å balansere fagenes egenart opp mot skolens behov for vurderingsfellesskap. En skole kan være dyktig til å besvare sentral myndighets regelverk uten å ha utviklet et godt vurderingsfellesskap. Og omvendt, en skole kan ha en god utviklet vurderingskultur og et godt utviklet tolkningsfellesskap, men samtidig i begrenset grad følge opp sentralt gitte bestemmelser om standpunktvurdering. Arbeidet med vurderingskultur synes å ta mange former i skole-Norge. Det er et spørsmål om dette mangfoldet sikrer alle elever rettfærdig standpunktvurdering.

1 Tema og bakgrunn

1.1 Tema for forskningsoppdraget

I henhold til ordlyden i forskningsoppdraget fra Utdanningsdirektoratet av 20. oktober 2009 er formålet med dette forskningsoppdraget; å fremskaffe informasjon om hva lærere bruker som grunnlag for å sette standpunktkarakter i grunnopplæringen. Undersøkelsen skal gi informasjon om;

- 1) på hvilket grunnlag standpunktkarakterer settes og,
- 2) hva lærere legger vekt på når de fastsetter standpunktkarakterer.

Forskningsoppdraget er definert av to premisser. For det første skal forskningsprosjektet inkludere både ungdomsskole og videregående skole. For det andre skal faglæreres synspunkter på egen praksis for standpunktkaraktersetting i fem fag undersøkes. Vi har valgt å konsentrere oss om fagene; norsk, matematikk, naturfag, kroppsøving og kunst og håndverk i ungdomsskolen og design og håndverk i videregående skole (jfr kapittel 2 for nærmere beskrivelse av utvalg av skoler og fag).

Bakgrunnen for forskningsoppdraget er at direktoratet har lite dokumentasjon om hva som utgjør det faglige grunnlaget for standpunktkarakterer. Resultatet av undersøkelsen skal utgjøre et grunnlag for videre kartlegging av skolens praksis med fastsetting av standpunktkarakterer i fag.

Prosjektet er gjennomført fra januar til mai 2010. Datainnsamling har foregått i mars og april 2010.

1.2 Rapportens oppbygning

I kapittel 1 gis det en introduksjon til tema for forskningsprosjektet. Det redegjøres for hva bestemmelsene i forskrift til opplæringsloven om vurdering, sluttvurdering og standpunktkaraktersetting omfatter. Ulike betraktninger om standpunktvurdering og resultater fra annen relevant forskning i Norge presenteres. I kapittel 2 redegjøres det for forskningsprosjektets problemstillinger og metodiske tilnærming. I kapittel 3 vises det til et utvalg internasjonale undersøkelser av karaktersetting. I kapitlet presenteres også en analytisk ramme som er utgangspunkt for forskningsprosjektets datainnsamling, analyse og diskusjon. I kapittel 4 presenteres resultater av undersøkelsen. I kapittel 5 diskuteres resultatene av forskningsprosjektet med noen konkluderende kommentarer, samt noen implikasjoner av resultatene.

1.3 Hva er standpunktkarakterer? Likeverdig vurdering og rettferdighet som ideal

Karakter er opplæringens eget instrument for å signalisere dokumentert og målt læring. I tillegg har karakterer flere samfunnsmessige funksjoner, som inngangsbillett til læreplaner og til høyere utdanning, som inngangsbillett til bestemte yrker og som redskap for differensiering av stillings- og lønnsnivå i deler av arbeidsmarkedet. Likevel er det ikke sjelden det hevdes at "karakterer sier ingenting" om den "egentlige" kompetansen, eller at andre egenskaper enn karakterer blir tillagt vekt. I forbindelse med debattene om PISA-resultatene og bruken av nasjonale prøver som uttrykk for kvaliteten på opplæringen kommer gjerne argumenter om at "karakterer sier ingenting om kvalitet" (Ryste og Andersen 2007). På den annen side kan karakterer nettopp bli brukt som indikator på kvalitet, både i forbindelse med diskusjonene om fritt skolevalg og elevers muligheter for å få førstevalget når det gjelder utdanningsprogram i videregående, og når det gjelder ulike former for rangering av grunnskoler, videregående skoler og høyere utdanningsinstitusjoner. Det finnes eksempler på at dette har stor betydning både i forbindelse med skolestart på første trinn i grunnskolen, og søkning til videregående opplæring (Johannessen 2009). Elevenes valg av videregående skoler er gjerne på den ene side knyttet til skolenes rykte som "god" eller "dårlig", på den andre side er elevenes avgangskarakterer fra 10. trinn avgjørende for hvorvidt elevene kommer inn både på ønsket utdanningsprogram og skole. I forskningslitteraturen blir det påpekt en vedvarende sosial skjevfordeling ved opptak til videregående opplæring på tross av at ulike opptakssystemer er ment å utjevne forskjeller (Grøgaard 2002, Hagen 1995, Lødding 2004, 2007, Nilssen 2004, Nordli Hansen 2005), og gi like muligheter og rettferdighet i opplæringen (Kristiansen 2007).

Lignende finner vi diskusjoner om kvaliteten på læresteder i UoH-sektoren etter karaktersnitt på uteksaminerte kandidater. Et eksempel er diskusjonen i tilknytning til at høyskoler og universitet med lave inntakskrav viser seg å ha en like høy andel gode karakterer som institusjoner med høye inntakskrav. Spørsmålet som reises er hvorvidt institusjonene praktiserer såkalt «lokal skalering» ved karaktersetting, som betyr at de lokale lærestedene justerer kravene etter studentmassen (Dahle 2010, Kantardjiev 2010), eller om karakterene gjennomgående er gode fordi det er mindre forhold og at studentene får tettere oppfølging. I arbeidsmarkedet er det også ulike syn på karakterenes betydning. Det er nylig gjennomført en undersøkelse som viser at arbeidsgivere oppgir at de legger mindre vekt på karakterer når de ansetter nyutdannede ingeniører enn tidligere. I følge NITOs behovsundersøkelse for 2010 betyr karakterer nesten ingenting for ansettelsen av ingeniører; "Kun to prosent av de spurte arbeidsgiverne sier i 2010 at de vektlegger karakterer ved ansettelse" (Dahle 2010). Disse eksemplene illustrerer hvordan karaktersetting vekker engasjement og har betydning gjennom hele utdanningssystemet og i arbeidsmarkedet. Vi ser også at en del av de samme tema angående karaktersetting går

¹ Et søk på google ga 31.000 treff på temaet.

igjen, og at spørsmålene om "rettferdighet", samt karakterers verdi og funksjon blir aktualisert uansett utdanningsnivå.

Elevene i ungdomsskolen skal etter fullført 10. trinn ha 13 standpunktkarakterer på vitnemålet. Eksamenskarakterene utgjør en liten del av den samlede karakterpoengsum på vitnemålet, som regel er det kun en til tre eksamenskarakterer på samme vitnemål. Likevel er det eksamenskarakteren som får størst oppmerksomhet i regelverket og i kvalitetsdebattene angående opplæringen. Dette kan ha sammenheng med verdsettingen av nettopp eksamensfagene i forhold til de øvrige fagene i opplæringen. Samtidig kan det registreres at vurderingsdebatten i dag i stor grad handler om underveisvurdering og i mindre grad om sluttvurdering som standpunktkaraktersetting, både i ungdomsskolen og i videregående opplæring.

1.3.1 Forskrift til opplæringsloven

I følge Utdanningsspeilet 2008 skal standpunktvurdering gi informasjon om den kompetansen eleven har oppnådd i faget ved avslutningen av opplæringen (2009:104). I forskrift til opplæringsloven er regelverket for vurdering fastsatt, i det følgende presenterer vi noen av paragrafene som er aktuelle for standpunktkaraktersetting i grunnopplæringen. Vi har valgt å gjengi utdragene fra forskriften i sin helhet. Dette har vi gjort fordi ordlyden i paragrafene kan ha betydning for hvordan regelverket forstås.

Formålet med vurdering generelt er beskrevet i regelverket:

§ 3-2. Formålet med vurdering

Formålet med vurdering i fag er å fremme læring underveis og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten underveis og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lærekandidatane.

Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag.

Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten ved avslutninga av opplæringa i faget.

Formålet med vurdering i orden og i åtferd er å bidra i sosialiseringsprosessen til eleven, skape eit godt psykososialt miljø og gi informasjon om eleven sin orden og åtferd.

Undervegsvurdering og sluttvurdering skal sjåast i samanheng for å betre opplæringa. Kunnskap om elevens, lærlingens og lærekandidatens utvikling i fag, orden og åtferd gjennom undervegsvurdering gir læraren grunnlag for å fastsetje standpunktkarakter i fag, orden og åtferd.

Paragraf 3-2 etablerer et skille mellom underveisvurdering og sluttvurdering, samt mellom vurdering i fag og vurdering i "orden og åtferd". Til tross for stadfestelse av at underveis- og sluttvurdering er forskjellig, påpekes det også at disse skal ses i sammenheng for å bedre opplæringen. Det vises spesielt til at kunnskap om elevens utvikling i fag (progresjon) og i "orden og åtferd" i underveisvurderingen skal gi læreren et grunnlag for å sette standpunktkarakter i både fag og i "orden og åtferd". I siste ledd av § 3-2 heter det at sluttvurdering og underveisvurdering skal ses i sammenheng, mens det midt i § 3-2 heter at sluttvurderingen skal gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutningen av

opplæringen i faget. Skillet mellom underveisvurdering og sluttvurdering er altså ikke helt skarpt i og med at lærere er forventet å inkludere elevers utvikling i grunnlaget for setting av standpunktkarakterer. Vi kommer tilbake til operasjonaliseringen av dette skillet senere i rapporten.

Med paragraf 3-3 fastsettes grunnlaget for vurdering i fag generelt:

§ 3-3. Grunnlaget for vurdering i fag

Grunnlaget for vurdering i fag er dei samla kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i læreplanverket, jf. § 1-1 eller § 1-3.

I vurderinga i fag skal ikkje føresetnadene til den enkelte, fråvær, eller forhold knytte til ordenen og åtferda til eleven, lærlingen eller lære kandidaten trekkjast inn. I grunnskolen skal det i faget kroppsøving i vurderinga leggjast vekt på både oppnådd kompetanse og føresetnadene til eleven. I vidaregåande opplæring skal ikkje elevens føresetnader trekkjast inn i vurderinga i faget kroppsøving.

Læraren og instruktøren skal så langt råd er, skaffe tilstrekkeleg grunnlag for å vurdere kompetansen til eleven, lærling og lære kandidaten, slik at retten eleven, lærlingen og lære kandidaten har etter § 3-1, blir oppfylt. Det gjeld òg dersom stort fråvær eller andre særlege grunnar gjer vurdering vanskeleg. Eleven, lærlingen eller lære kandidaten skal møte til og delta aktivt i opplæringa slik at læraren eller instruktøren får grunnlag for å vurdere eleven, lærlingen eller lære kandidaten sin kompetanse i faget. Stort fråvær, manglande deltaking i planlagde vurderingssituasjonar eller andre særlege grunnar kan føre til at grunnlaget for halvårsvurdering med karakter eller standpunktkarakter manglar.

Grunnlaget for vurdering generelt skal altså være de samlede kompetansemålene i læreplanene for fagene. Det presiseres at forutsetningene til den enkelte elev, fravær eller forhold som angår ”orden og atferd” ikke skal trekkes inn i vurdering i fag. Et unntak her er at elevens forutsetninger skal legges vekt på i vurderingen av kroppsøvingsfaget i grunnskolen, og altså ved standpunktkaraktersetting i ungdomsskole. Lærere og instruktører skal bestrebe seg på å få et tilstrekkelig grunnlag for vurdering av elevenes kompetanse. Det heter også at elever, lære kandidater og lærlinger skal møte til og delta aktivt i opplæringen for at et slikt grunnlag skal oppnås. Dersom det mangler et slikt grunnlag pga fravær eller andre grunner, så kan halvårsvurdering med karakter eller standpunktkarakter mangle.

Karakteren for ”orden og atferd” er en selvstandig karakter som skal skilles fra hva som skal inngå i standpunktkaraktersettingen i fagene. Vi har derfor også tatt med paragrafer som definerer hva som skal inngå i ordens- og oppførselskarakterer for orden og atferd. Paragraf 3-5 omfatter hva som skal være grunnlaget for vurdering, mens paragraf 3-6 beskriver karakterenes ulike nivå.

§ 3-5. Grunnlaget for vurdering i orden og i åtfærd

Grunnlaget for vurdering i orden og i åtfærd er knytt til i kva grad eleven opptre i tråd med ordensreglementet til skolen.

Grunnlaget for vurdering i orden er knytt til om eleven er førebudd til opplæringa, og korleis arbeidsvanane og arbeidsinnsatsen til eleven er. Det inneber mellom anna om eleven er punktleg, følgjer opp arbeid som skal gjerast, og har med nødvendig læremiddel og utstyr.

Grunnlaget for vurdering i åtfærd er knytt til korleis eleven oppfører seg overfor medelevar, lærarar og andre tilsette i og utanfor opplæringa. Det inneber mellom anna om eleven viser omsyn og respekt for andre.

Vurderinga av orden og åtfærd skal haldast åtskild frå vurderinga av eleven sin kompetanse i fag.

I vurderinga i orden og i åtfærd skal det takast omsyn til føresetnadene eleven har. Til vanleg skal det ikkje leggjast avgjerande vekt på enkelthendingar; unntaket er dersom enkelthendinga er særleg klanderverdig eller grov. Fråvær kan føre til nedsett karakter i anten orden eller i åtfærd.

Grunnlaget for vurdering ved fastsetting av ordens- og oppførselskarakteren skal altså omfatte hvorvidt eleven i løpet av skoleåret opptre i forhold til skolenes ordensreglement, om de møter forberedt til opplæringen, hvilke arbeidsvaner og –innsats eleven har, hvorvidt eleven er punktlig, følger opp arbeidsoppgaver og har med bøker og lignende til opplæringen. Videre omfatter også paragrafen hvordan eleven oppfører seg overfor andre og om eleven viser omtanke og respekt for andre. Det presiseres også her at denne vurderingen skal holdes fra vurdering av fag.

Paragraf 3-6 beskriver når det skal gis vurdering med og uten karakter i ”orden og åtfærd”, det vises også til hvilke karakterer som skal brukes.

§ 3-6. Karakterar i orden og i åtfærd

I grunnskolen skal det til og med 7. årstrinnet berre givast vurdering utan karakter i orden og i åtfærd.

Frå 8. årstrinnet og i vidaregåande opplæring skal vurdering i orden og i åtfærd givast med karakterar. I orden og i åtfærd skal då desse karakterane nyttast:

a) God (G): vanleg god orden og vanleg god åtfærd

b) Nokså god (Ng): klare avvik frå vanleg orden og frå vanleg åtfærd

c) Lite god (Lg): i ekstraordinære tilfelle ved store avvik frå vanleg orden og frå vanleg åtfærd.

Tilsvarende er det angitt karakterbeskrivelser for fag med tidfesting av når de ulike karakterene skal benyttes i § 3-4:

§ 3-4. Karakterar i fag mv.

I grunnskolen til og med 7. årstrinnet skal det berre givast vurdering utan karakterar.

Frå 8. årstrinn og i vidaregåande opplæring skal vurdering også givast med talkarakterar. Det skal brukast talkarakterar på ein skala frå 1 til 6. Berre heile talkarakterar skal brukast.

Dei enkelte karaktergradene har dette innhaldet:

- a) karakteren 6 uttrykkjer at eleven har framifrå kompetanse i faget*
- b) karakteren 5 uttrykkjer at eleven har mykje god kompetanse i faget*
- c) karakteren 4 uttrykkjer at eleven har god kompetanse i faget*
- d) karakteren 3 uttrykkjer at eleven har nokså god kompetanse i faget*
- e) karakteren 2 uttrykkjer at eleven har låg kompetanse i faget*
- f) karakteren 1 uttrykkjer at eleven har svært låg kompetanse i faget.*

I vidaregåande opplæring svarer bestått til karakterane 2 til 6. Departementet kan i spesielle tilfelle fastsetje ei anna grense for bestått i læreplanverket. Fag med karakteren 1 i standpunkt er bestått når eksamenskarakteren er 2 eller betre. Det gjeld ikkje dersom eksamenskarakteren er for ein tverrfagleg eksamen.

Det går fram av læreplanverket at det i enkelte fag skal brukast andre uttrykk enn talkarakterar. Dei andre uttrykka er

- a) bestått/ikkje bestått: for å få karakteren bestått skal eleven ha vist tilfredsstillande kompetanse i faget*
- b) delteke/ikkje delteke.*

Ved fag- og sveineprøve og kompetanseprøve skal det ved vurderinga brukast ein tredelt skala som har dette innhaldet:

- a) bestått mykje godt: mykje god eller framifrå kompetanse i faget*
- b) bestått: tilfredsstillande eller god kompetanse i faget*
- c) ikkje bestått: svært låg kompetanse i faget.*

Paragrafene 3-17, 3-18 og 3-19 omfatter sluttvurdering og altså både standpunktkaractersetting i fag og setting av ordens- og oppførselskarakter, samt eksamen. Paragraf 3-17 omfatter sluttvurdering i fag:

§ 3-17. Sluttvurdering i fag

Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten ved avslutninga av opplæringa i fag i læreplanverket, jf. § 3-3.

Sluttvurderingar i grunnskolen er standpunktkarakterar og eksamenskarakterar.

Sluttvurderingar i vidaregåande opplæring er standpunktkarakterar, eksamenskarakterar og karakterar til fag-/sveineprøve og kompetanseprøve.

Sluttvurderingar er enkeltvedtak og kan påklagast etter reglane i kapittel 5.

Eksamen er særskilt regulert i § 3-25 til § 3-37. For fag-/sveineprøva og kompetanseprøva gjeld særskilde reglar, sjå § 3-48 til § 3-68.

Elevar i grunnopplæringa som har individuell opplæringsplan, skal vurderast etter dei samla kompetansemåla i læreplanen for faget, jf. § 3-3. Elevar i grunnskolen kan få fritak frå vurdering med karakter, jf. § 3-20. Dersom sluttvurdering ikkje er mogleg for ein elev i vidaregåande opplæring, skal eleven ha dokumentasjon ført i samsvar med § 3-45 og § 3-46.

Paragraf 3-17 beskriver hva sluttvurderingen skal gi informasjon om, som er kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten ved avslutningen av opplæringen i fag. Det vises til at eksamen, svenneprøve og kompetanseprøve er spesielt regulert gjennom § 3-15 til § 3-37 og § 3-48 til § 3-68, dvs. gjennom en rekke særskilte paragrafer. Standpunktkarakterer er i hovedsak regulert gjennom § 3-18

§ 3-18. Standpunktkarakterar i fag

Standpunktkarakterar er karakterar som blir gitt ved avslutninga av opplæringa i fag, jf. læreplanverket, og som skal førast på vitnemålet.

Standpunktkarakteren må baserast på eit breitt vurderingsgrunnlag som samla viser kompetansen eleven har i faget, jf. § 3-3. Eleven skal ha høve til å forbetre kompetansen sin i faget inntil standpunktkarakteren er fastsett. Eleven skal bli gjort kjend med kva det er lagt vekt på i fastsetjinga av hennar eller hans standpunktkarakter.

Standpunktkarakterar i fag med sentralt gitt eksamen skal fastsetjast seinast dagen før fellessensurmøtet. Standpunktkarakterar i fag med lokalt gitt eksamen skal fastsetjast seinast dagen før skolen gjennomfører den første lokalt gitte eksamenen på det aktuelle trinnet innanfor utdanningsprogrammet. Rektor har ansvaret for at faglærar set standpunktkarakter. Dersom rektor er i tvil om reglane for fastsetjing av standpunktkarakter er følgde, kan rektor krevje ei ny fagleg vurdering før karakterane blir fastsette og førte. I dei tilfella der det ikkje er grunnlag for å setje standpunktkarakter, har rektor ansvaret for at det blir fatta enkeltvedtak om at standpunktkarakter ikkje skal bli gitt. For at det skal kunne gjerast enkeltvedtak om å ikkje gi karakter, skal eleven vere varsla, jf. § 3-7. Når det ikkje kan givast standpunktkarakter i grunnskolen på grunn av stort fråvær eller andre særlege grunnar, skal det ikkje førast karakter på vitnemålet.

Paragraf 3-18 definerer at en standpunktkarakter er karakterer som blir gitt ved avslutningen av opplæringen i fag og skal føres på vitnemålet til eleven. Karakteren skal være basert på et bredt vurderingsgrunnlag og vise samlet hva elevens kompetanse er i faget. Eleven skal ha mulighet til å forbedre kompetansen sin i faget inntil karakteren er satt og kjenne til hva som vektlegges i fastsetting av karakteren til eleven. Tidspunkt for standpunktkaraktersettingen er også definert i regelverket og standpunkt skal settes før lokalt og sentralt gitt eksamen. Rektors ansvar er også beskrevet i § 3-18. Rektor skal sørge for at det blir satt standpunktkarakter og at ved tvil om reglene er fulgt kan rektor kreve ny faglig vurdering. I tilfeller der det mangler grunnlag for å sette standpunkt har rektor ansvar for at det fattes enkeltvedtak. Det vises også til at eleven skal varsles om dette i forkant.

Gjennom paragraf 3-19 vises det til rektors ansvar for fastsetting av ordens- og oppførselskarakter etter drøfting i møte der lærere og elev er til stede. Tidspunktet for dette skal være etter at opplæringen er avsluttet.

§ 3-19. Standpunktkarakterar i orden og i åtferd

Elevar skal ha standpunktkarakterar i orden og i åtferd etter 10. årstrinnet. I vidaregåande opplæring skal elevar ha standpunktkarakter når dei avsluttar opplæringa i skole, jf. læreplanverket.

Rektor har ansvaret for at standpunktkarakterar i orden og i åtferd blir fastsette etter drøfting i møte der lærarane til eleven er til stades. Endelege karakterar i orden og i åtferd skal fastsetjast etter at opplæringa er avslutta.

Det er forholdsvis lite utover § 3-3, § 3-17 og § 3-18 i forskriften som omtaler hvordan standpunktvurderingen i fag skal gjennomføres. Dersom vi sammenlikner omtale av standpunktvurdering med omtale av eksamensvurdering er standpunktvurdering i liten grad omtalt spesielt i forskriften til opplæringsloven.

Med tanke på at standpunktkarakterer er det som er mest avgjørende for elevers muligheter til videre utdannings- og yrkeskarriere, er det helt sentralt at prinsippet om en likeverdig og rettferdig vurdering i det norske opplæringssystemet holdes høyt. Samtidig tyder regelverket på at selve prosessen med å sette standpunktkarakter i liten grad er en diskutert, veiledet eller regulert aktivitet fra sentralt hold. Standpunktkaraktersetting i Norge kan således i stor grad betraktes som et anliggende for den enkelte lærer, prissgitt den enkelte skole og lærers vurdering og vurderingsstrategier. Dersom grad av statlig regulering kan tolkes som et signal om samfunnets anseelse av et felt, synes eksamen å være oppfattet som svært viktig sammenliknet med standpunktkaraktersetting. En tolkning kan være at fravær av regulering betyr at staten ikke anser området som interessant å regulere, enten fordi det ikke anses som viktig eller fordi det oppfattes som godt nok ivaretatt av, i dette tilfellet lærerprofesjonen selv.

1.3.2 Vurderingskultur og tolkningsfellesskap

Utdanningsdirektoratet viser til at nasjonale kjennetegn på måloppnåelse kan støtte opp om sluttvurdering gjennom å fungere som nasjonalt gitte faglige referanser for fastsetting av karakterer. Det vises til at kjennetegn kan bidra til mer rettferdig praksis og til å bidra til å synliggjøre sammenhengen mellom kompetansemål i fag (Utdanningsdirektoratet 2007).

I et veiledningshefte² utgitt av Utdanningsdirektoratet i forbindelse med utprøvingen av kjennetegn på måloppnåelse vises det til at det er vanskelig å leve opp til kravet om rettferdig vurdering. Og videre, at det er en kjensgjerning at det stilles ulike krav til kvaliteten på elevers arbeid og at forklaringene på det er mange. Utdanningsdirektoratet viser til at en forklaringsgrunn for urettferdig vurdering kan være at det mangler tolkningsfellesskap på skoler og mellom skoler for hvordan målene i læreplanene forstås og hva som kjennetegner ulike måloppnåelse i fagene. En utfordring i å etablere tolkningsfellesskap er at læreres kunnskap om elevens mestring og kompetanse ligger hos den enkelte lærer, og at denne kunnskapen ikke blir uttalt eller delt med andre. Direktoratet viser til at samarbeid om mål og kjennetegn kan bidra til en felles forståelse og et felles språk om hva elevene skal lære og hva som kjennetegner ulike måloppnåelse hos elevene. Direktoratet presiserer at et slik tolkningsfellesskap ikke innebærer at all vurdering skal gjøres på en bestemt måte, men at felles drøfting og forståelse av vurderingsgrunnlaget kan fremme en mer likeverdig vurdering av alle elever.

Direktoratet har gjennomført en utprøving av fire modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag i 2007 (Sluttrapport til oppdragsbrev nr 6-2007). Fra desember 2007 til juni 2009 hadde 77 læresteder fordelt på 33 skoleeiere i alle fylker deltatt i utprøvingen. Arbeidet omfattet utprøvingen av det som eventuelt kunne bli felles nasjonale kjennetegn på måloppnåelse i norsk, matematikk, samfunnsfag og mat og helse på 2., 4., 7., og 10. trinn. I videregående var det utviklet kjennetegn på måloppnåelse for Vg1 og Vg2 i norsk og

² http://www.udir.no/upload/Vurdering_veiledningshefte_2.pdf hentet fra direktoratets hjemmesider 25.04.2010

matematikk i tillegg til andre fag innenfor studieforberedende og yrkesfaglige studieprogram.

Utpøvingen har vørt fulgt av en følgeevaluering gjennomført av Universitetet i Oslo ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS). Sluttrapporten fra ILS viste blant annet til at en streng dikotomi mellom underveisvurdering og sluttvurdering bør unngås, i og med at mange vurderingssituasjoner har både formative og summative elementer i seg. Det anbefales også at det utarbeides nasjonale kriterier med muligheter for lokal bearbeidelse og tilpasning. Det fremholdes at anbefalingen forutsetter klargjøringer av flere forhold. Deriblant blir det vist til at det må formidles tydeligere at kompetansemål er mål ved skoleårets slutt, hvordan vurdering gjennom året skal forholdes til målene og at innsats, utholdenhet og interesse etc. er viktige forutsetninger for å nå kompetansemål, men at det er kompetansemålene som er grunnlaget for vurdering i fag (Throndsen m. fl. 2009). Direktoratet har på bakgrunn av utpøvingen anbefalt overfor Kunnskapsdepartementet at det innføres veiledende nasjonale kjennetegn på måloppnåelse (Sluttrapport til oppdragsbrev nr 6 2007). I brev fra Kunnskapsdepartementet av 20.11.2009 viser departementet til at kjennetegn på måloppnåelse har en naturlig plass i veiledningene til læreplaner for fag som direktoratet har fått i oppdrag å utvikle. Veiledningene for fag i læreplanene skal i følge Skolenettet være klare våren 2010 i følgende fag; Samfunnsfag, naturfag, fremmedspråk, engelsk, samisk som 1.språk, samisk som 2.språk, finsk som 2.språk, morsmål for språklige minoriteter, grunnleggende norsk for språklige minoriteter³. Beslutningen innebærer at arbeidet med kjennetegn på måloppnåelse gis en annen status enn Utdanningsdirektoratets opprinnelige utpøving fra 2007. Utpøvingen hadde som ambisjon og utforske mulighetene for et felles nasjonalt sentralt gitt sett med kjennetegn på måloppnåelse basert på kompetansemål i læreplanene for fag. Veiledningene for læreplan for fag har som ambisjon å bistå lærere og skoler med eksempler på lokalt utviklede kjennetegn på måloppnåelse (Skolenettet.no). Så langt er dette altså et arbeid i utvikling, og kjennetegn på måloppnåelse blir i første rekke tilgjengelig i flere fag i veiledningene til læreplanene for fag sommeren 2010.

Det er begrenset hva lærerne per i dag gis av råd og hjelpemidler for karaktersetting for sluttvurdering utover det regelverket angir. Idealet om rettferdig og likeverdig vurdering er således i hovedsak definert og regulert som abstrakt og teoretisk fenomen, primært gjennom forskrift til opplæringsloven. Det er imidlertid et spørsmål om i hvilken grad lærere klarer å operasjonalisere regelverkets innhold på en slik måte at idealet om likeverdig sluttvurdering opprettholdes.

Dagens regelverk har gjennomgått flere endringer, særlig på vurderingsområdet (Kapittel 3 i forskriften) og gjennom at revidert forskrift til opplæringsloven ble fastsatt sommeren 2009. På direktoratets nettsider vises til det at: "Forskning viser at det kan oppnås store

³ <http://www.skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/StartPage.aspx?id=58423&epslanguage=NO>
(28.04.2010)

læringsgevinster ved å utvikle vurderingskulturen og vurderingspraksisen i grunnopplæringen. Vurdering som har læring som mål er derfor et viktig virkemiddel for å realisere Kunnskapsløftets målsetting om økt læringsutbytte for alle”⁴. Det vises også til at de viktigste endringene i den nye forskriften er at det er innført ett felles kapittel om vurdering for grunnskolen og videregående opplæring, ett eget kapittel om vurdering for grunnopplæring særskilt organisert for voksne, tydelige krav til en underveisvurdering som har læring som mål, halvårsvurdering i hele grunnopplæringen for å styrke det systematiske vurderingsarbeidet, planmessig samtale med eleven minst hvert halvår også i grunnskolen, og tydelige krav til elevens, lærlingens og lære kandidatens medvirkning i vurderingsarbeidet i skolen. Det vises imidlertid i liten grad til endringer i regelverket som omfatter standpunkt-karaktersetting.

I beskrivelsen av grunnlaget for endringene av regelverket viser direktoratet til at vurderingskultur sammen med vurderingspraksis er et viktig redskap i arbeidet for læring. Vurderingskultur defineres av direktoratet som; ”(...) hvordan skoler oppfatter og praktiserer vurdering, hva som vurderes, hvem vurderingen får konsekvenser for og hvordan skolen bruker resultatene” (Sluttrapport oppdragsbrev nr. 6 – 2007). Videre poengteres det at vurderingskultur kommer til uttrykk gjennom den vurderingspraksisen som utøves og gjennom den måten lærere og instruktører arbeider når de:

- er bevisst på læringsmålene, elevenes og lærlingenes læringsbehov og deres arbeid med individuelle fagmål
- operasjonaliserer og kommuniserer målene i læreplanen og beskriver og deler med elevene og lærlingene hva som er eller kan være kjennetegn på måloppnåelse
- gir konstruktive, faglige tilbakemeldinger til elevene og lærlingene som forteller dem om kvaliteten på arbeidet deres og som gir veiledning til videre læring involverer elevene og lærlingene i vurderingsarbeidet
- bruker varierte vurderingsformer; for eksempel logg, elev- og læringsamtaler, mappevurdering, egenvurdering, kartleggingsprøver, muntlige presentasjoner, ulike former for skriftlige og muntlige prøver
- samarbeider med kolleger om forståelsen av hvilke faglige krav som skal innfris for å nå målene i læreplanen
- reflekterer over sin egen og skolens vurderingspraksis og drøfter spørsmål om vurdering med kolleger
- involverer foresatte og gjør dem kjent med kjennetegnene og hva som gjelder for å nå kompetansemålene
- justerer opplæringen med utgangspunkt i kunnskap om elevene og hvordan de lærer best
- begrunner valg og handlinger

⁴ <http://www.udir.no/Artikler/Lov/Forskriftsendring-om-individuell-vurdering-i-kraft/>, hentet fra nettsidene 25.04.2010

Endringene i det offentlige regelverket og Utdanningsdirektoratets arbeid med beskrivelser av kjennetegn på måloppnåelse, og for utvikling av vurderingskultur og tolkningsfellesskap tyder på høy aktivitet om vurderingsspørsmål på sentralt nivå.

I denne undersøkelsen skal vi imidlertid rette blikket hovedsakelig mot den individuelle lærerens tanker om egen standpunktkaraktersetting. Det som er presentert her gir et bilde av hvilke rammer (regelverket) arbeidet med standpunktkaraktersetting ideelt sett skal baseres på. Beskrivelsene av Utdanningsdirektoratets arbeider gir også et bilde av intensjoner om og forventninger til læreres standpunktkaraktersetting i dag.

I det videre skal vi peke på noen spørsmålsstillinger knyttet til standpunktkaraktersetting basert på nylig gjennomførte studier av i hovedsak karakterstatistikk i Norge.

1.4 Standpunktkaraktersetting i Norge

Utdanningsdirektoratets karakterstatistikk viser at i fag der deler av elevmassen trekkes ut til skriftlig eksamen fordeler standpunktkarakterene seg normalfordelt på nasjonalt nivå. I standpunktvurdering i de fleste fag med muntlig avgangsprøve samt i fag uten avgangsprøve, er det en overvekt av gode karakterer som 4 og 5. I følge Utdanningsspeilet er det flere faktorer som synes å ha en innvirkning på læreres setting av standpunktkarakterer; mulighetene for å komme opp i skriftlig eller muntlig eksamen i faget. Innsats og aktivitet tas gjerne med i karaktervurderingen (Throndsen 2009), og elevgruppers sosiale bakgrunn vurderes ofte inn (Hægeland 2005). Alle disse forholdene kan problematiseres i forhold til alle elevers rett til likeverdig og rettferdig vurdering som ideal.

I fag med eksamen relateres et omfattende og komplekst eksamineringssystem til nasjonale og lokale læreplaner, et omstendelig regelverk, samt til fagenes egenart og tradisjoner for vurdering. Kunnskapsministeren sier i et svar til Stortingsrepresentant Hanekamhaug at; "(...) det er behov for tiltak som kan føre til et bedre samsvar mellom standpunktkarakter og eksamenskarakter." Ministeren viser samtidig til at eksamen og standpunktkarakterer ikke kan sammenliknes direkte.⁵ Det skal altså i utgangspunktet være et visst samsvar mellom eksamenskarakterer og standpunktkarakterer. På bakgrunn av dette synes eksamen å ha en særskilt kalibrerende funksjon overfor standpunktkarakterer som er gitt i fag som har eksamen. At det i fag som norsk, matematikk og engelsk gis sentralt gitte eksamener stiller altså fagene i en særposisjon. Det norske eksamenssystemet er relativt unikt i Europeisk forstand i og med utstrakt bruk av ekstern sensurering ved eksaminering. Ekstern sensur kan betraktes som et virkemiddel som kan bidra til transparens og disiplinering av vurderingsarbeidet innenfor et definert tolkningsfellesskap (Berge m.fl. 2005). Sensoropplæring og arbeid med ekstern sensurering har mange funksjoner rettet inn mot et standardisert opplegg og vurderinger basert på fremforhandlet enighet om hva en god prestasjon er. Dette gjelder imidlertid altså bare for noen fag.

Det at lærere innenfor bestemte fag har mulighet til å delta i sensoropplæring, og å være eksterne eksaminatorer ved eksamensgjennomføringen i disse fagene, bidrar trolig til mer fokus på grunnlaget for vurdering, og utvikling av felles tolkningsrammer. Dette er en type faglig fellesskap som fagene med bare standpunktkarakterer til en viss grad mangler. I fag der det finnes tolkningsfellesskap åpnes det også i større grad for åpenhet og dialog om grunnlag for karaktersetting lærere i mellom, men også mellom lærere og elever og deres foresatte.

Motsatt vil individuelt skjønn og kompetanse i større grad kunne danne grunnlaget for karaktergivning til standpunkt i fag uten eksamen. Lærernes vurdering i ulike fag kan i et slikt perspektiv gjenspeile oppfatninger om ulike fags roller innenfor en samlet helhet i opplæringen.

Fagenes posisjon i opplæringen varierer, og dette må ses i lys av den samfunnsmessige og politiske verdsetting av fagene. For eksempel blir fag som kunst og håndverk og kroppsøving betraktet som supplement til andre (viktige) fag (Annerstedt 2007, Borgen 1991, 2006, Dowling Næss 1998, Johansson 2002, Kjosavik 1998, Lindfors 1999, Smith 2004). Et skille mellom ”kjernefag” (norsk, matematikk og engelsk) og ”hjelpfag” (kroppsøving, musikk og kunst og håndverksfag etc.) kan ha betydning for karaktersettingen til standpunkt. Mens det i kjernefagene er eksamen og transparente vurderingssystemer, er karaktersettingen til standpunkt i hjelpfagene mer basert på lærerens individuelle kompetanse og skjønn. Dermed blir det vanskelig å ha en kommunikasjon om kriterier for vurdering med elever og foreldre. En studie av kunst- og håndverksfaget viser at verken elever eller lærere har noe klart bilde av hvilke vurderingskriterier som gjelder i faget (Kjosavik m.fl. 2003).

En velkjent antagelse er at kjernefag er ”teorifag”, og hjelpfag er ”praktiske og estetiske fag” (Bachman og Haug 2006, Bamford 2006, Jørgensen 1999). Ofte argumenteres det med at de svake elevene får positive læringserfaringer og styrket selvtillit gjennom hjelpfagene i opplæringen. Dette er en argumentasjon basert på at det skjer en overføring (transfer) av faglig og motivasjonsmessige opplevelser i mer praktiske fag som er gunstig for læring i andre mer teoretiske fag. Særlig er dette argumentert for når det gjelder forholdet mellom musikk og matematikk (Bamford 2006, Borgen og Vibe 2009). Transferteorien får imidlertid liten støtte i forskningslitteraturen (Hetland og Winner 2004, Winner og Gardner 2008). En systematisk analyse av karakterdata basert på karakterfordelingen på 10. trinn for hele årskullet som gikk ut av ungdomsskolen våren 2006, viser at karakterene i musikk og kunst og håndverk er svært like for samme individ, og at det store flertallet av elevene får karakteren 4 eller 5 i disse fagene, mens karakterene i norsk hovedmål og matematikk er normalfordelt (Borgen og Vibe 2009). Det viser seg at det er relativt sterke positive korrelasjoner mellom høye karakterer i kjernefagene og

⁵ Kunnskapsministerens svar på skriftlig spørsmål fra stortingsrepresentant Hanekamhaug av 22.12.2009.

hjelpefagene, og musikk er et fag som indikerer generelt prestasjonsnivå i norsk grunnskole. Elever som har høy karakter i musikk har nesten uten unntak også høy karakter i matematikk, og omvendt. Dessuten har elevene som velger yrkesfaglige program i videregående opplæring som oftest lavere karakterer i musikk enn elevene som velger studieforberedende programmer. Standpunktkarakterene i fag som musikk, kunst og håndverk og kroppsøving bidrar dermed til å bekrefte og fremheve forskjeller mellom elevgrupper, og ikke utjevne dem slik mange antar.

Resultatene som Borgen og Vibe finner (2009) angående karakterfordelingen i kjernefagene og hjelpefagene kan tyde på at selv om lærere gir karakterer til svake elever ut fra en intensjon om utjevning, kan mange likevel komme til å gi karakterer som bekrefter forskjellene mellom elever. Selv om det er velkjent at elevers familiebakgrunn har en selvstendig betydning for prestasjonsforskjeller, kan i følge Bakken (2009) for eksempel kjønn og andre bakgrunnsvariabler ha tildels stor betydning ved noen skoler, og liten betydning ved andre skoler, for karaktersettingen. Begge disse studiene kan tyde på at lærere handler ut fra mer eller mindre implisitte antagelser om elevene, faglige prestasjoner og egen evne til å sette standpunktkarakter på en måte som ivaretar likeverd og rettferdighet, men som i analyser av empiriske data ikke ser ut til å realiseres. Slike nasjonale prestasjonsmønstre kan gjenfinnes på mikronivå innenfor en skole, hevder Bakken (2009: 80), likevel ligger utjevningspotensialet når det gjelder elevers prestasjonsforskjeller i læringskulturen i den enkelte skole.

På denne bakgrunn er det mye som kan tyde på at setting av standpunktkarakter gjøres ut fra et annet refleksjonsgrunnlag hos den enkelte lærer og på den enkelte skole enn når andre karakterer settes. Dette kan tyde på at det er grunn til å anta at forskjellene mellom skoler i forhold som bidrar til læringskultur gjenspeiles i standpunktkaraktersetting. Mønster i hele populasjonen indikerer at lærerne ikke alltid er seg like bevisste på hva de faktisk gjør og at det er forskjeller i hva de sier at de gjør og det de gjør.

Vi har i denne undersøkelsen tatt mål av oss til å blant annet diskutere våre kvalitative funn sett i lys av noen utvalgte kvantitative funn fra andre nærliggende undersøkelser. Hensikten med dette er å belyse læreres standpunktkaraktersetting fra flere sider. Vi vil her ta utgangspunkt i noen funn fra spesielt fire undersøkelser, Frøseth m.fl. (2008), Steffensen og Ziade (2009), Grøgaard (2010) og Vibe m. fl.(2009).

1.4.1 Elever med karakter 1 og 2

Som del av evalueringen av Kunnskapsløftet har Frøseth m. fl. (2008) analysert tilbudsstruktur og gjennomstrømming i videregående opplæring. Dette har sammenheng med at omtrent alle som har avsluttet grunnskolen de senere år søker videregående opplæring. I de fire kullene som er analysert av Frøseth m.fl (2008: 47) søkte mellom 99,1 og 99,6 prosent opptak til videregående opplæring den påfølgende høsten etter de var ferdig i ungdomsskolen. De samlede karakterpoeng fra grunnskolen har gjennom mange ulike studier vist seg å være en indikator for elevenes muligheter for å lykkes i å

gjennomføre videregående opplæring (Markussen m. fl. 2008, Støren m. fl. 2007, Frøseth m. fl. 2008).

Det elevene har med seg av kunnskaper fra grunnskolen utgjør en plattform for videre utdanning. Likevel er det en forholdsvis stor andel av elevene som mangler standpunktkarakter i ett eller flere fag. Det kan være mange grunner til dette, for eksempel at de har hatt fritak fra fag eller deler av fag, eller at de mangler vurdering på grunn av høyt fravær. For eksempel har forholdsvis mange elever fritak fra skriftlig sidemål, og da ut fra begrunnelser som at elevene har annet morsmål enn norsk, eller at de ut fra spesielle opplæringsbehov er fritatt fra faget, for eksempel pga dysleksi.

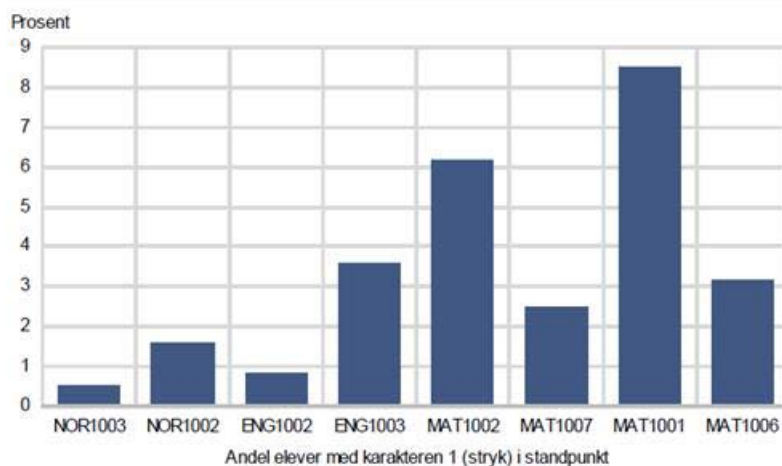
I følge Frøseth m. fl. (2008) har hoveddelen av elevene (omtrent 95 prosent) oppnådd karakteren 2 eller bedre i alle fag der de har vurdering i årene 2004-2007. Drøyt to og en halv prosent har en 1-er og omtrent 2 prosent har 2 eller flere 1-ere. Mønsteret er svært likt gjennom årene som er analysert. Det å ha 1-ere i ett eller flere fag får stor betydning for karaktersnittet for elevene; "...med andre ord har det å oppnå karakteren 1 større påvirkning på elevens gjennomsnittlig standpunktkarakter (i 12 fag, skriftlig sidemål ikke tatt med) enn det å ikke få vurdering i et fag, men det kommer av at karakteren 1 telles med i karaktersnittet og det å ikke ha vurdering holdes utenfor" (Frøseth m. fl. 2008: 41).

Videre viser undersøkelsen at det å ikke ha et vitnemål med minst karakteren 2 i alle fag fra grunnskolen har stor innvirkning på elevens karaktergjennomsnitt og dermed også påvirkning på mulighetene til å få oppfylt førsteønske i forhold til valg av kurs og skole.

Analysene gjort av Frøseth m. fl. (2008) av karakterer fra grunnskolen viser at det er 8 prosent av et kull som ikke har vitnemål med karakteren 2 eller bedre i alle fag når de avslutter ungdomsskolen. En tredel av de som mangler vurdering eller har en eller flere 1-ere søker opptak på særskilt grunnlag, mens to tredeler av dem søker ordinært opptak til videregående opplæring.

Steffensen og Ziade (2009) har også undersøkt strykprosjenter. Funnene vi presenterer her omhandler elever som får karakteren 1 på vitnemålet i videregående skole

Figur 1.1 Andel elever med karakteren én (stryk) i standpunkt i utvalgte fag. Alle elever 2008.



Kilde: Steffensen & Ziade (2009:49)

Steffensen og Ziade (2009) finner i sin analyse av strykprosent på tvers av utvalgte fag og elevgrupper i videregående at det er lavere strykandel i språkfagene norsk og engelsk enn i matematikk.

1.4.2 Karakterer på eksamen og i standpunkt

Grøgaard har sammenliknet gjennomsnittlig standpunkt-karakterer og eksamens-karakterer (muntlig og skriftlig) på 10. trinn 2009, blant elever som ble trukket ut til muntlig og/eller skriftlig eksamen i utvalgte eksamensfag (Grøgaard 2010, upublisert notat fra NIFU STEP til Utdanningsdirektoratet av 23.april 2010). Vi har tatt utgangspunkt i noen resultater fra undersøkelsen av standpunkt-karakterer og eksamens-karakterer som Grøgaard har gjort, og presenterer her noen resultater som er relevant i denne sammenhengen.

I følge undersøkelsen får elever som kommer opp i muntlig gjennomgående bedre karakter enn de har i standpunkt. Elever som kommer opp i skriftlig oppnår gjennomgående svakere karakter enn de har i standpunkt. Både norsk hovedmål og sidemål fremstår som krevende fag til skriftlig eksamen. I gjennomsnitt reduseres elevenes prestasjonsnivå med 0,4 poeng fra standpunkt til eksamen. Samtidig er gjennomsnittskarakteren i standpunkt lavere i matematikk enn i norsk. Fallhøyden er på en måte større i norsk enn i matematikk.

Tabell 1.1 viser at det synes å være noen interessante hovedmønstre i sammenlikningen av karakterer i flere fag. I norsk skriftlig hovedmål (differanse på -0,42) er det større differanse mellom gitt standpunkt-karakter og eksamens-karakter enn det er i matematikk skriftlig (differanse på 0,08). Vi ser også at det gjennomgående er en større differanse mellom skriftlige og muntlige prøveformer i både norsk, matematikk og naturfag. Naturfag synes å gi størst utslag positivt i muntlig eksamen.

Tabell 1.1 Gjennomsnittlig standpunktkarakterer og eksamenskarakterer (muntlig og skriftlig) på 10 trinn 2009, blant elever som ble trukket ut til muntlig og/eller skriftlig eksamen i utvalget eksamensfag.

Fagkode	Beskrivelse	Antall	Standpunkt	Eksamen	Differanse
		Eksamens- kandidater			
NOR0214	Norsk skriftlig, hovedmål	17966	3,82	3,40	-0,42
NOR0215	Norsk skriftlig, sidemål	15638	3,66	3,29	-0,37
NOR0216	Norsk muntlig	9716	4,06	4,38	0,32
MAT0010	Matematikk skriftlig	21178	3,49	3,41	-0,08
MAT0011	Matematikk muntlig eksamen	2778	3,64	4,12	0,48
NAT0010	Naturfag	8726	3,92	4,25	0,33
NAT0020	Naturfag	53	3,77	4,49	0,72

Tabell 1.2 viser at korrelasjonen mellom standpunktkarakter og eksamenskarakter som regel er av størrelsesorden $r=0,7$. Grøgaard viser at samvariasjonen mellom standpunkt og eksamen i norsk hovedmål og sidemål er lavere enn $r=0,7$. Korrelasjonen i matematikk er ganske mye høyere ($r=0,85$). Samsvaret mellom en rangering av elevene i matematikk i standpunkt og eksamen er altså klart høyere enn i norskfaget og i fag som naturfag.

Tabell 1.2 Korrelasjoner mellom standpunkt- og eksamenskarakterer 10 trinn 2010. Utvalgte fag.

Fagkode	Beskrivelse	Antall	Korrelasjon (r)
NOR0214	Norsk hovedmål skriftlig	17893	0,65
NOR0215	Norsk sidemål skriftlig	15638	0,64
NOR0216	Norsk muntlig	9715	0,69
MAT0010	Matematikk	21072	0,85
NAT0010	Naturfag	8678	0,71

I flere undersøkelser er det vist til at jenter ofte har et høyere karakternivå enn gutter, spesielt i språkfag men også generelt (Lekholm og Cloffordson 2008, 2009). Forklaringer som gis til dette er mange og ofte komplekse. Grøgaard har sammenliknet gjennomsnittlig karakter til eksamen (skriftlig og muntlig) etter elevens standpunktkarakterer og kjønn i utvalgte fag. Tabell 1.3 angir gjennomsnittlig karakter til eksamen (skriftlig, muntlig) i utvalgte fag blant gutter og jenter. I de utvalgte fagene, skriftlig så vel som muntlig eksamen, er det ganske sterk samvariasjon mellom standpunktkarakterer og eksamensresultater. Hovedinntrykket er at kjønn har svært liten innflytelse på eksamensresultatene når vi "kontrollerer for" den karakteren elevene hadde i standpunkt. I de fagene vi har tatt med her ser det ikke ut til at jentene får bedre betalt enn guttene i standpunkt. Jentene holder stand til eksamen sammenlignet med guttene. I muntlig norsk er jentene gjennomgående bedre enn guttene.

Tabell 1.3 Gjennomsnittlig karakter til eksamen (skriftlig, muntlig) etter elevens standpunktkarakter og kjønn. Utvalgte fag.

Fag	Norsk skriftlig		Matematikk skriftlig		Norsk Muntlig	
	M	K	M	K	M	K
Kjønn						
Standpunkt						
1	1,72	1,83	1,32	1,34	2,28	2,50
2	2,22	2,39	1,96	1,99	2,73	2,90
3	2,82	2,93	2,95	2,95	3,42	3,62
4	3,49	3,53	3,99	3,98	4,25	4,39
5	4,14	4,18	4,75	4,81	5,06	5,23
6	4,74	4,75	5,43	5,46	5,68	5,80

Alt i alt synes dette utvalget av resultater fra Grøgaards undersøkelse at det er noen forskjeller mellom fag når det gjelder avstand mellom karakter gitt til eksamen og karakter gitt til standpunkt.

1.4.3 Skoleeiere og skolelederes betraktninger om vurdering

Vibe m. fl. (2009) har i en spørreundersøkelse dokumentert skoleledelsens og skoleeiers syn på og holdning til individuell vurdering av elevene, både i henhold til hvordan dette praktiseres og hvordan skoleeier og skoleledelse bidrar til å videreutvikle vurderingskompetansen ved skolene.

Blant annet har de spurt respondentene om grad av tilslutning til utsagnet om at et godt vurderingssystem skiller klart mellom elevenes læringsprosess og deres faglige kompetanse. I hovedsak oppgir respondentene at de er enige i utsagnet.

Tabell 1.4 "Et godt vurderingssystem skiller klart mellom elevenes læringsprosess og deres faglige kompetanse." Skoleeier og skoleledelse. Prosent.

	Svært uenig	Litt uenig	Litt enig	Svært enig	Sum	Antall
Barnetrinn	5 %	9 %	40 %	46 %	100 %	(n=336)
Barne- og ungdomstrinn	4 %	7 %	38 %	51 %	100 %	(n=118)
Ungdomstrinn	3 %	9 %	29 %	59 %	100 %	(n=111)
Videregående	5 %	9 %	31 %	55 %	100 %	(n=110)
Kommune	8 %	6 %	33 %	53 %	100 %	(n=102)
Fylke	21 %	11 %	68 %	100 %	(n=19)	

Kilde: Vibe m. fl. 2009:59

Mest relevant i denne sammenheng er det at blant skolelederne på ungdomstrinnet og i videregående oppgir hhv 59 og 55 prosent at de er svært enige i utsagnet (uthevet i tabell). Bare 12 prosent av ungdomsskolelederne og 14 prosent av lederne i de videregående skolene er svært eller litt uenig i utsagnet.

Et annet utsagn i undersøkelsen som også er relevant i denne sammenhengen er skoleeierne og skoleledernes svar på spørsmål om elevenes innsats og aktivitet i klasserommet bør telle med som en viktig del av den faglige vurderingen av elevene.

Vibe m. fl. (2009) finner i hovedsak at respondentene er ganske delt. Spesielt på de videregående skolene og i fylkene er man uenig i dette. Ser vi derimot på svarene fra ungdomstrinnets ledelsesrepresentanter så er 41 prosent litt eller svært enige i utsagnet. Samtidig er det verdt å merke seg at holdningen ved ungdomsskolene ligner mer på den vi finner ved de videregående skolene enn ved de øvrige grunnskolene.

Tabell 1.5 "Elevenes innsats og aktivitet i klasserommet bør telle med som en viktig del av den faglige vurderingen av eleven." Skoleeier og skoleledelse. Prosent

	Svært uenig	Litt uenig	Litt enig	Svært enig	Sum	Antall
Barnetrinn	12 %	18 %	34 %	36 %	100 %	(n=340)
Barne- og ungdomstrinn	21 %	21 %	31 %	26 %	100 %	(n=118)
Ungdomstrinn	33 %	25 %	33 %	9 %	100 %	(n=110)
Videregående	40 %	23 %	20 %	17 %	100 %	(n=110)
Kommune	25 %	20 %	37 %	18 %	100 %	(n=102)
Fylke	47 %	21 %	21 %	11 %	100 %	(n=19)

Kilde: Vibe m. fl. 2009:60

Vibe m.fl. (2009) forklarer disse forskjellene etter nivå ut fra hva vurdering av elever i praksis betyr på de ulike alderstrinnene. Det vises til at når karaktersetting er en del av vurderingen, er det ikke uventet at kriterier ut over det som har å gjøre med faglig

kompetanse, vil tillegges mindre betydning. Selve innsatsen eleven legger for dagen vil da tillegges mindre vekt, og mange vil mene at den ikke skal tillegges vekt i det hele tatt. I undersøkelsen pekes det også på at resultatene tyder på at nivåene har nokså ulik vurderingspraksis og holdning til vurdering.

I undersøkelsen er det også spurt om i hvilken grad skolelederne mener at skolens lærere er kjent med bestemmelser om vurdering i forskriften og læreplanverket.

Tabell 1.6 "I hvilken grad mener du skolens lærere er kjent med bestemmelser om vurdering i forskriften og læreplanverket?" Skoleledelse. Prosent.

	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke	Sum	Antall
Barnetrinn	3 %	39 %	58 %	1 %	100 %	(n=343)
Barne- og ungdomstrinn	2 %	30 %	68 %		100 %	(n=119)
Ungdomstrinn		22 %	78 %		100 %	(n=112)
Videregående		18 %	82 %		100 %	(n=111)

Kilde: Vibe m. fl. 2009:61

Tabell 1.6 viser at skoleledelsene ved ungdomsskolene og de videregående skolene i høy grad mener at skolens lærere er kjent med innholdet i forskrift og læreplan som angår vurdering. Ingen av skolelederne oppgir at deres kollegium i liten grad er kjent med bestemmelsene om vurdering.

Vibe m.fl. (2009) har også undersøkt i hvilken grad forståelsen av bestemmelsene har vært drøftet i personalet, slik det er oppgitt av skolene.

Tabell 1.7 "I hvilken grad er forståelsen av bestemmelsene gjenstand for drøfting i personalet?"

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke	Sum	Antall
Barnetrinn	0 %	5 %	45 %	50 %	1 %	100 %	(n=343)
Barne- og ungdomstrinn		1 %	46 %	53 %		100 %	(n=119)
Ungdomstrinn	1 %		31 %	68 %		100 %	(n=112)
Videregående		2 %	26 %	72 %		100 %	(n=111)

Både i ungdomsskolen og i videregående oppgir skoleledelsene at bestemmelsene for vurdering er gjenstand for drøfting i personalet, henholdsvis ved 72 prosent av de videregående, 68 prosent av ungdomstrinnet. Nesten ingen har imidlertid oppgitt at dette i liten grad eller ikke i det hele tatt drøftes.

1.4.4 Oppsummering

De små utdragene av undersøkelsene som er presentert her omhandler blant annet forskjeller i elevers muligheter for videre skolegang når standpunktkarakterene fra ungdomsskolen er dårlige. Frøseth m.fl. (2008) har vist at forutsetningene for å lykkes med videre skolegang svekkes betraktelig når eleven har med seg karakteren 1 eller 2 i ett eller flere fag. Å ha karakteren 1 på vitnemålet fra ungdomsskolen kan ha store konsekvenser for elevene. Frøseth m.fl. (2008) viser også at det er en betydningsfull forskjell om elever har karakteren 1 eller 2 på vitnemålet for elevens videre skolegang. Steffensen og Ziade (2009) har blant annet studert andel elever med standpunktkarakterer 1 på vitnemålet etter videregående opplæring i norsk, engelsk og matematikk og funnet at det er en høyere andel elever som stryker i matematikk, enn i språkfagene engelsk og norsk. Grøgaard (2010) finner i sine undersøkelser av gitte karakterer til eksamen og i standpunkt for avgangselevne på 10 trinn i 2009 noen interessante mønstre. Blant annet at det er mindre samvariasjon mellom eksamen og standpunktkarakterer i norsk skriftlig enn det er i matematikk skriftlig. En annen sentral forskjell er at det synes å være lettere å få høyere karakter til muntlig eksamen enn det er til skriftlig i både norsk og matematikk. Grøgaard finner også at kjønn i svært liten grad synes å ha innflytelse på eksamenskarakterene sammenliknet med hva jentene og guttene fikk på standpunkt.

Vibe m.fl. (2009) har vist at majoriteten av skoleledere i ungdomsskole og videregående mener at et godt vurderingssystem skiller klart mellom elevers læringsprosess og faglige kompetanse. De har også vist at jo lengre ned i årstrinnene man kommer, jo flere skoleledere er det som er enig i at elevenes innsats og aktivitet i klasserommet bør telle med i faglig vurdering av elevene. Skoleledelsene på ungdomstrinnet og i videregående er i minst grad enige i utsagnet. Likevel er det mer enn en tredjedel av respondentene i begge disse skoleslagene som er litt eller svært enige i utsagnet. Vibe m.fl. (2009) viser også at en stor andel av skoleledelsene ved begge skoleslag mener at egne lærere er kjent med bestemmelsene for vurdering nedfelt i regelverk og læreplan, og at disse har vært gjenstand for drøfting ved deres skoler.

Funnene som er presentert over er basert på et utvalg kvantitative undersøkelser. Vi har i dette kvalitative forskningsprosjektet flere overlappende undersøkelsesområder. En ambisjon for dette prosjektet er at en kvalitativ tilnærming kan bidra til å ytterligere belyse problemstillinger om standpunktkaraktersetting.

2 Problemstillinger og metode

Utdanningsdirektoratets invitasjon til tilbud på forskningsprosjektet om grunnlaget for standpunktvurdering har definert temaet for prosjektet. Det er imidlertid et behov for å operasjonalisere disse formålene i forskbare problemstillinger.

Med utgangspunkt i temaet for forskningsprosjektet har vi formulert følgende overordnede problemstillinger:

- Hvordan ivaretas prinsippet om en likeverdig og rettferdig vurdering i forbindelse med setting av standpunktkarakter?
- Hvilke forhold bidrar til eller hindrer at prosessen med å sette standpunktkarakter foregår i et tolkningsfellesskap ved skolen?

For å belyse disse problemstillingene vil følgende delproblemstillinger ligge til grunn for intervjuene:

- Hvilken funksjon mener lærere at standpunktkarakterer har og hvilke kilder mener lærere er egnet som grunnlag for standpunktkaraktersetting?
- I hvilken grad bruker lærere ulike hjelpemidler og ulike vurderingsformer som kartleggingsprøver, egen utformede prøver, hjemmeoppgaver, gruppeoppgaver, fremføringer evt annet som grunnlag for standpunktkaraktersetting?
 - I hvilken grad skjeles til andre elevers prestasjoner når de setter karakter?
 - I hvilken grad brukes hele karakterskalaen?
- I hvilken grad har de arbeidet med tolkningsfellesskap på skolene og hva karakteriserer karaktersettingen ved skoler med slike fellesskap?

I hovedsak fokuserer studien på individnivået og læreres tenkning omkring karaktersetting til standpunkt. I tillegg tar vi i betraktning elementer som kan knyttes til organisasjonsnivået, skolen og opplæringssystemet. Ved hjelp av gruppeintervjuer med skolenes ledelser har vi fått innsikt i hvordan det tenkes om standpunktvurdering på ledelsesnivå.

2.1 Utvalg og metodisk design

Vurdering og karaktersetting i norsk skole har tradisjonelt sett på mange måter vært ansett som en personlig og nesten privat aktivitet. Det ligger mye sårbarhet i det å sette karakter både for den som gjør det, og den som blir satt karakter på. Kunnskapsløftet innebærer en vurderingskultur som understreker mer åpenhet om vurdering generelt. Likevel har vi lagt til grunn at karaktersetting per i dag fremdeles er bundet av tradisjoner om at den enkelte faglærer setter karakter i hovedsak på egenhånd. Metodisk sett har vi vurdert dette slik at det tilsier individuelle ansikt til ansikt intervjuer med lærere for å sikre best mulig datatilfang. I tillegg har vi sett det som interessant å få frem hvilke tanker faglige og administrative ledere ved skolene har om standpunktvurdering. Vi har derfor også gjennomført gruppeintervjuer med skoleledere ved de utvalgte skolene.

Erfaringer fra en liknende undersøkelse i Sverige har vist at det er viktig å ha en åpen og fri metodisk tilnærming ettersom temaet har en viss ideologisk ladethet (Skolverket 2005). På bakgrunn av dette har vi lagt til grunn en semistrukturert intervjuguide, som er fleksibel og åpen. Guiden har bidratt til å gi intervjuene en struktur og således er den med på å lede intervjuets gang, samtidig har det vært viktig å la informantene fortelle fritt om egen standpunkt-karaktersetting.

En utfordring med en slik metodisk tilnærming er at det kan oppstå situasjoner der intervjuer og informant tilsynelatende har en god dialog om temaet, men uten at intervjuer klarer å få informanten til å være konkret nok. For å forsøke å unngå en slik situasjon har vi valgt å supplere intervjuguiden med et enkelt tankeeksperiment utformet på et eget ark (jfr vedlegg 1). I intervjusituasjonen har vi brukt lydbåndopptaker kombinert med direkte transkripsjon. Denne arbeidsmåten har sin begrunnelse i at informantene skal ha mulighet til å kunne forbeholde seg fra bruk av båndopptaker uten at dette skal gå ut over kvaliteten på datamaterialet. Alle informantene tillot bruk av båndopptaker. Dessuten har vi brukt direkte transkribering for å effektivisere tidsbruk innenfor prosjektets begrensede ramme. I gjengivelsen av datamaterialet har vi valgt en deskriptiv form for å kunne belyse materialets variasjon og mangfold.

2.1.1 Utvalg av skoler, fag og informanter

I dette forskningsprosjektet er det tre utvalgsnivåer 1) skolenivået, 2) fagnivået og 3) faglærer/informant nivået.

Utvalg av skoler

Utvalgstrategier av skoler kan ses som eksemplariske eller strategiske case (Yin 1994). Et strategisk utvalg gjøres med det formål å skulle velge ut case som kan bidra til å illustrere forskjeller. Et eksemplarisk utvalg gjøres med det formål å skulle velge ut case som kan fungere som eksempler på større mønstre. I Utdanningsdirektoratets invitasjon til tilbud om forskningsprosjekt heter det at utvalget må omfatte både grunnskole og videregående opplæring. Med utgangspunkt i dette, og at prosjektet har tatt sikte på å få inn et datamateriale som kan fortelle noe om situasjonen på ulike skoler i Norge har vi lagt til grunn en eksemplarisk utvalgsstrategi. Skolene som er med i utvalget varierer langs følgende dimensjoner; skolens alder, fokus og satsing i forhold til vurdering, skolestørrelse (antall lærere), samt geografisk beliggenhet i forhold til sentrumsnære og mer landlig beliggende skoler.

Utvalg av fag

I Utdanningsdirektoratets invitasjon vises det til at aktuelle fag er norsk, matematikk, naturfag, musikk og kroppsøving på 10. trinn og i videregående opplæring. Vi har lagt vekt på å studere standpunkt-karaktersetting i fag som kan gjenspeile karaktersettingen i såkalte kjernefag og hjelpefag, teorifag og praktiske fag i grunnskolen. Videre har vi vektlagt at fagene i utvalget er både fag med eksamen og sensoropplæring og fag uten dette. Et annet

utvalgskriterium for fag er å ha fag der det finnes utarbeidede kjennetegn på måloppnåelse på begge skoletrinn, i denne sammenhengen betyr det fagene norsk og matematikk. På bakgrunn av dette har vi studert standpunkt-karaktersettingen i følgende fem fag: norsk, matematikk, naturfag, kroppsøving og kunst og håndverk i grunnskolen og Design og håndverk i videregående. I og med at det er et poeng at fagene finnes i både grunnskolen og i videregående opplæring har vi ansett det slik at til tross for at kunst og håndverk ikke er et gjennomgående fellesfag i videregående opplæring, så finner vi faget igjen som yrkesfaglig utdanningsprogram for Design og håndverk⁶.

Utvalg av informanter

Utvalget av skoler og fag legger føringer for utvalget av lærerinformanter. I denne studien er det rektor ved skolene som har vært kontaktpunkt for oss. Rektor har også formidlet kontakt mellom oss som forskere og lærerne som informanter.

Vi har intervjuet faglærere i de fem utvalgte fagene på hver av de utvalgte skolene. Totalt gir dette et utvalg på 41 individuelt intervjuede lærere. Kjennetegn ved utvalget av informanter varierer med hensyn til kjønn, fag og yrkesbakgrunn, erfaringstid som lærer og grad av sensoropplæring eller annen kursing i vurdering. I tillegg har vi gjennomført gruppeintervjuer på hver skole, sammensatt av informanter fra skoleledelse på alle skolene. Antallet grupper og sammensetningen av informanter i gruppene varierer noe avhengig av skolestørrelse.

I utvalgsprosessen henvendte vi oss til ledelsen ved et utvalg skoler via brev per post kombinert med e-post (der brevet også fulgte vedlagt) i slutten av januar 2010. Vi fulgte opp dette med en telefonhenvendelse til hver av skolenes rektorer i de to første ukene av februar. Interessen for prosjektet har vært svært stor, men flere av skolene vi henvendte oss til oppga at de er så presset på tid at det å gjennomføre en dybdeundersøkelse der såpass mange informanter skulle delta ble for vanskelig. Vi fikk med andre ord flere avslag på våre henvendelser til tross for at de vi var i kontakt med var svært positive til prosjektet. Spesielt var det vanskelig å få med grunnskoler. Begrunnelsene for ikke å kunne delta i prosjektet ved ungdomsskolene handler i første rekke om at de ikke har vikarmidler å sette inn for de informantene vi ønsket å snakke med. For å lette noe av omfanget ved vårt besøk har vi derfor valgt å henvende oss til fire ungdomsskoler og begrense antallet faglærere ved hver skole til en fra hvert fag (fem). Dette er istedenfor å gjøre dybdeundersøkelse ved 2 ungdomsskoler med to gruppeintervjuer og 10 faglærere som planlagt. Gruppeintervjuer av ledere har blitt gjennomført ved alle skolene, noe som innebærer 6 gruppeintervjuer med ledelse fremfor 4 som planlagt. Gjennomgående har skolene og informantene i tillegg til brev fått et informasjonsskriv der prosjektet og dets formål kort er beskrevet (jfr vedlegg 2). Skrivet inneholder også informasjon til informantene om at de skal delta på frivillig grunnlag, at både skole og den enkelte informant er sikret anonymitet og at de kan trekke seg fra prosjektet når de måtte ønske innen prosjektets sluttdato 15. mai 2010.

⁶ Se egen begrunnelse for valg av fagene kunst og håndverk/design og håndverk vedlegg 4.

En utfordring i denne typen utvalgsprosess, der ledelsen er formidler av kontakt mellom forskere og informanter, er at informantene vi har fått snakke med er spesielt utvalgte for å vise en spesielt fordelaktig side av situasjonen ved den enkelte skole. En annen utfordring som gjelder alle undersøkelser der frivillighet er et sentralt element, er at vi har fått snakke med de informantene som er mest interessert i tematikken. I og med at informanter kan ha ulike motiver for å være interessert i å delta i en slik undersøkelse kan imidlertid dette føre til resultater som peker både i positiv og negativ retning. Det har i intervjuene vært viktig å understreke at dette ikke er en undersøkelse eller vurdering av den enkelte skole eller lærer. Ved samtlige skoler har både ledelse og informanter blitt gjort oppmerksom på at det ikke er skolen eller den enkelte som er studieobjekt. Prosjektet er en eksplorativ og deskriptiv undersøkelse av læreres standpunkt-karaktersetting generelt. Vi har ikke gått ut fra at det finnes en riktig måte å sette standpunkt-karakter på, men derimot forsøkt å høre med faglærere om hvordan de tenker om dette og hva de mener at de gjør. Verken skolene eller ledelsen vil være identifiserbare og det er således ingen grunner til å fremheve seg som spesielt flinke, eller motsatt som for eksempel spesielt kompetansetrengende.

Informantene vi har snakket med har vært interesserte i prosjektets problemstillinger og betrakter prosjektet som viktig. Et generelt inntrykk fra intervjuene er at informantene gjennomgående har vært åpne og komfortable i intervjusituasjonen. I et par tilfeller har noen av lærerinformantene ønsket å forsikre seg om at deres egen ledelse ikke får kjennskap til innholdet i intervjuene. At standpunkt-karaktersetting er komplisert og at det finnes en spenning mellom det formelt riktige og praksis er imidlertid faglærerne gjennomgående oppmerksomme på. De har vært svært åpne på at det finnes ideelt riktige måter å gjennomføre standpunkt-karaktersetting på samtidig som de viser til at det finnes det de betrakter som realistisk mulige måter å gjøre det på. Et generelt inntrykk fra intervjuene er at informantene har følt at de har kunnet snakke "rett fra levra" om dilemmaer og problemer de opplever i standpunkt-karaktersettingen.

Det er også viktig å understreke at vi kun har snakket med informanter om hva de mener at de gjør når de setter standpunkt-karakter. Dette betyr at vi ikke har førstehåndsinformasjon om hva de faktisk gjør. Dette har konsekvenser for hvordan funnene i materialet kan tolkes. Gjennom dette materialet får vi innsikt i lærernes fortellinger om hva de tenker om standpunkt-karaktersetting og hva de selv mener at de gjør når de setter karakter. Vi får ikke direkte informasjon om hva som faktisk gjøres og kan ikke på bakgrunn av materialet trekke slutninger om dette.

Når det er sagt vil det alltid i en intervjusituasjon være usikkerhet omkring det en informant oppgir, en fordel ved den semi-strukturerte intervjumetoden er at man nettopp har mulighet til å følge opp utsagn og få mer informasjon om et tema dersom ting virker uklart.

3 Forskningsanalytisk ramme

I det følgende presenteres et utvalg aktuell forskning om karaktersetting. Forskningen utgjør et bakteppe for utarbeidelsen av denne undersøkelsens verktøy for datainnsamling og for analyse og diskusjon av resultater.

3.1 Internasjonal forskning om karaktersetting

I norsk sammenheng er det få kvalitative studier av hva lærere mener at de gjør når de setter standpunktkarakter. I første rekke finnes det studier som sammenlikner karakterstatistikk over eksamens- og standpunktkarakterer. Internasjonalt finnes det imidlertid flere eksempler på forskning om læreres karaktersetting. De fleste av disse studiene er kvantitative eller en kombinasjon av kvantitative og kvalitative studier. I det følgende skal vi redegjøre for noe av denne forskningen.

3.1.1 Forskning om karaktersetting

Det har lenge vært kjent at lærere i varierende grad setter karakterer i tråd med anbefalt praksis og at de er ukomfortable med å sette karakter på elever generelt (Barnes 1985, Manke og Loyd 1990, Stiggins og Conklin 1992). Det er hevdet at avstand mellom anbefalt og faktisk karaktergivning er et validitetsproblem. Det er pekt på at lærere setter karakter ut fra hva de mener er konsekvensene av karakteren og at dette noen ganger skjer på bekostning av hva en karakter faktisk betyr (Brookhart 1991).

Det er også pekt på at lærere i karaktersettingsprosessen ideelt sett skal fungere som dommer, men forskning har vist at lærere også inntar rollen som advokat for egne elever når de skal sette karakter (Brookhart 1993). Dette er roller det er vanskelig å kombinere i en og samme person (Bishop 1992). Dommerrollen faller naturlig ved ekstern sensurering, mens advokatrollen i størst grad brukes ved vurdering av egne elever. Advokatrollen synes også å ha en dobbel standard når det gjelder rettferdig vurdering. Brookhart (1993) viser til at gjennomsnittseleven ”gets what (s)he deserves”, mens under gjennomsnitts elever ”gets a break” om det er noen måte å rettferdiggjøre det på. Forskjellen ligger i hvordan lærere oppfatter eleven og hvordan dette reflekteres i karaktergivningen.

En sentral bidragsyter blant den relevante forskningen er Susan M. Brookhart (1991, 1993, 1994, 2005). I en artikkel fra 1994 har hun blant annet gjennomgått 19 internasjonale forskningsbidrag som omhandler karaktersetting. I følge artikkelen utgjør studiene et variert utvalg av tilnærminger. Resultatenes eksterne validitet er likevel så robust på tvers av geografisk tilhørighet, skole kontekster og i metodisk tilnærming at Brookhart mener de har overføringsverdi til andre sammenhenger (1994: 288).

Brookhart oppsummerer funnene på denne måten:

- Lærere er opptatt av og forsøker å være rettferdige overfor elever, blant annet ved å informere dem om hvilke krav som stilles for de enkelte karakterer.
- Prestasjonsmåling, særlig ved hjelp av tester/prøver, er en vesentlig komponent ved karaktersetting, men innsats og evne blir også ofte tatt i betraktning.
- Det finnes en nivåeffekt ved karaktersetting; lærere på barnetrinn tar i større grad i bruk observasjon og vektlegger mer uformelle former for vurderingsgrunnlag når de setter karakter. På ungdomstrinnet utgjør ulike former for skriftlig dokumentasjon av prestasjoner en større del av grunnlaget for karaktersettingen.
- Det finnes individuelle variasjoner mellom læreres praksiser for karaktersetting. Ulike lærere oppfatter meningen og formålet med karakterer ulikt, og de vurderer faktorer som kan si noe om prestasjoner ulikt.

Et sentralt funn som går igjen i den internasjonale forskningslitteraturen er altså mangelen på samsvar mellom anbefalt vurderingspraksis utformet av eksperter og læreres praksis for karaktersetting. I følge Stiggins et.al (1989) og Stiggins og Conclin (1992) kan det gis tre forklaringsgrunner til dette. For det første kan det skyldes at anbefalt praksis gjenspeiler oppfatninger om hva som er ideell vurderingspraksis fremfor reell vurderingspraksis. For det andre kan anbefalinger i for liten grad være basert på refleksjoner forankret i realistiske klasseromssituasjoner, og for det tredje kan det være slik at lærere ikke er klar over at det finnes anbefalinger eller at de mangler opplæring i vurderingsarbeid. På den annen side har også forskning vist at kursing ikke nødvendigvis fører til at lærere i større grad likevel vil følge anbefalt praksis (Brookhart 1993). Et element ved anbefalt praksis som imidlertid følges er klar kommunikasjon til elever om hva som kreves for å oppnå en karakter i forkant av vurderingssituasjoner. Dette er en praksis lærere argumenterer for, ikke som et vurderingsfaglig eller målingsmessig anliggende, men som et rettferdighets anliggende.

I følge Brookhart (1993, 1994, 2005) følges ikke anbefalt praksis fordi den er basert på et annet teoretisk fundament enn klasseromssituasjoner. Anbefalingene er ofte basert på teorier om måling fordi målingsteori har vært betraktet som den mest riktige tilnærmingen til arbeid med vurdering. Stiggins (1989) og Brookhart (1994) argumenterer for at denne tilnærmingen, basert på et "begrenset perspektiv", ikke er realistisk i forhold til klasseromssituasjoner. Flere forskere har i tråd med dette pekt på at det kan være et manglende teoretisk sammenfall mellom hva lærere er anbefalt å gjøre og deres klasseroms praksis mer generelt (Barnes 1985, Brookhart 1993, Nava & Loyd 1992 ref i Brookhart 1994, Brookhart 2005, Arasian & Jones 1993). Et nærliggende eksempel på dette finnes i forholdet mellom innsats og prestasjon. Anbefalt praksis er ofte å vektlegge prestasjon og ikke innsats når karakterer skal gis. Sammenblanding av innsats og prestasjon er imidlertid vanlig, og dette er en praksis som ofte er sterkt støttet av både lærere og elever. Det er hevdet at å skille innsats og prestasjon ikke oppleves som en helt relevant anbefaling for læreres behov i klasseromssituasjonen (Arasian & Jones 1993, Brookhart 1993, 1994, 2005 Stiggins et. al. 1989). Dette forklares med at fra en lærers ståsted er en akademisk prestasjon kun én dimensjon i det å oppnå en karakter. Andre dimensjoner, som det å følge regler og det å arbeide hardt for noe, knyttes til innsats og anses som en del av

karaktersettingen. For lærere kan "ren" prestasjon være en umulighet. Lærere planlegger undervisning og gir elevene tilpassede læringsaktiviteter slik at vekst og oppnåelse av læringsmål kan skje gjennom veiledning. Innenfor denne logikken blir prestasjonen satt på spill dersom eleven ikke deltar i aktivitetene. På bakgrunn av dette hevder Ariasian og Jones (1993) at læreres beslutninger knyttet til sluttvurdering er del av en større vurderingskontekst. Uformelle vurderinger knyttet til det å rangere elever, planlegge opplegg og undervise, påvirker de mer formelle vurderingene lærere gjør. Dette er støttet av nyere forskning på læreres karaktersetting.

Forskningsdiskusjonen om karaktersetting i tilgjengelig litteratur internasjonalt fra 1980-1990 tallet omhandler i stor grad læreres manglende oppfølging av anbefalt praksis, forholdet mellom vurdering av kunnskap og deltakelse, samt spenningen mellom læreres arbeidssituasjon og formelle krav til karaktersetting ved sluttvurdering. Den nyere forskningen fra 2000-tallet synes på mange måter å følge opp disse problemstillingene, men da i sammenheng med større utviklingstendenser på området. Duncan og Noonan (2007) beskriver situasjonen som preget av gjennomgripende endringer med konsekvenser for vurderingsarbeid generelt. De peker på at vår tid er preget av det de kaller "the assessment reform", som karakteriseres av spesielt to faktorer; "1) the rise of large scale assessment and 2) changes in teachers classroom assessment practices." (2007: 1). De forklarer 1) med eksempler som PISA og andre internasjonale undersøkelser av elevers kompetanser samt ulike nasjonale tiltak for iverksetting av storskala-undersøkelser av elevers kunnskaper, ferdigheter eller kompetanser. De ser denne utviklingen som en del av staters arbeid for økt ansvarliggjøring av sektoren og diskusjoner knyttet til en accountability-tenkning som følger i kjølvannet av dette. Når det gjelder 2) endringer av læreres vurderingspraksis så viser de til diskusjoner om, fokus på og innføring av vurderingsordninger basert på begrepspar som formativ/summativ vurdering (underveis/sluttvurdering), vurdering for og av læring, samt fokus på medelev-vurdering og egenvurdering. Endringene omfatter et bredt utbud av nye og annerledes forventninger til læreres kompetanse og praksis på vurderingsfeltet enn tidligere. Duncan og Noonan (2007) viser til at en god del av forskningen på vurderingspraksis på 2000-tallet er fundert på et underliggende rasjonale om at lærere kan ha mangelfull opplæring og kompetanse for å ivareta de forventningene som følger av "the assessment reform" (2007:17). Dette mener de bekreftes av McMillen 2003 (ref i Duncan og Noonan 2007:17) som viser til at lærere ofte har problemer med å redegjøre for egne vurderings- og karaktersettings praksiser.

Fra norsk sammenheng kjenner vi igjen flere av elementene i beskrivelsen, bl.a. vår deltakelse i internasjonale undersøkelser som PISA, TIMSS, PIRLS, samt etablering av nasjonale storskala-undersøkelser som nasjonale prøver, obligatoriske kartleggingsprøver og Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser. Evalueringsforskningen av implementeringen av Kunnskapsløftet har også vist at i Norge råder det entusiasme på skoleeier- og skolenivå omkring innføring av en kompetansebasert læreplan, men at det også er en del frustrasjon i sektoren knyttet til innføringen av et nytt "vurderingsregime" (Møller m. fl. 2009).

3.1.2 Læreres vektlegging av elevatferd

Av senere forskning om læreres karaktersetting skal vi her vise spesielt til Nura Resh (2009) og Vincent Melograno (2007). Melograno (2007) hevder at tradisjonelle vurderingsformer utfordres av 2000-tallets nye premisser for undervisning og opplæring. I tråd med Duncan og Noonan (2007) viser han til nye premisser for undervisning og vurdering, som definering av innhold i standarder, økt tilgang til informasjon om elevprestasjoner, vektlegging av egenvurdering og læringsstiler basert på at elevene veileder seg selv. Melograno peker på at dette har medført endringer i hvordan elever gis opplæring og hvordan de blir vurdert, og at det utfordrer tradisjonelle vurderingsmetoder. Studien har til formål å undersøke karaktergiving innenfor såkalt "standards-based physical education (SBPE)".

Melograno konkluderer i sin studie med at utvikling av et standardbasert undervisningsopplegg i kroppsøving har fulgt en nasjonal trend (i USA), men at praksis i karaktergivingen ikke har fulgt utviklingen tilsvarende. Han er opptatt av sammenblandingen av prestasjoner, kunnskaper og deltakelse, mestring og progresjon. Basert på sine funn hevder Melograno at det er nødvendig med et skille mellom karakterer som gis for prestasjoner i henhold til spesifiserte standarder, og karakterer som gis for læring og sosial atferd.

I denne sammenhengen er vi imidlertid mest opptatt av studiens analytiske fundament. Melograno viser til at læreres vurdering av elever handler om vurdering av kvalitet. Dersom vurderingen skal være god så må den i følge Melograno bygge på følgende fem dimensjoner (2007: 45):

1. Klart formål; vurderingen bør være forankret i og være designet for å imøtekomme et klart formål (de spesifikke informasjonsbehovene til de intenderte brukerne)
2. Klare mål; vurderingen bør være forankret i hensiktsmessige og klart artikulerte prestasjonsmål.
3. Fornuftig design: vurderingen bør reflektere elevers prestasjoner på en nøyaktig og presis måte.
4. Effektiv kommunikasjon: resultatene av vurderingen bør bli effektivt kommunisert til de intenderte brukerne.
5. Elevinvolvering: vurdering bør involvere elever i egenvurdering på klasseroms nivå, nedtegnes skriftlig og bli kommunisert.

Dimensjonene innebærer at i "(...) the assessment context – intended users and uses and learning targets – are combined to help determine a proper assessment design from which the best mode of communication is derived. It is expected that students are involved during all phases" (Melograno 2007: 46). Videre viser han til at i klasserom karakterisert av kvalitetsmessig godt vurderingsarbeid brukes presis informasjon effektivt til å hjelpe elever å lære. Melograno understreker at dette betyr at lærere må utvikle det han kaller "assessment literacy" (grovt oversatt her til vurderingsferdighet/-kompetanse) definert som

evnen til å bestemme hva som skal vurderes (læringsmålene), hvordan vurdere (metoder) og lære å anvende den beste vurderingsmetoden for de ulike læringsmålene.

En viktig del av dette er hvordan ulike elementer vektas som mer eller mindre betydningsfulle når en karakter settes. I følge Melograno må lærere i kroppsøving kunne bestemme grunnlaget for karaktersettingen forstått som hvilke elementer som bør inngå, hvordan ulike elementer skal vektas og graden av profesjonell vurdering, samt den relative vektleggingen av mestring og progresjon.

I denne sammenhengen skal vi se nærmere på hva Melograno mener med elementer som vektas når en karakter settes. Han viser til at i kroppsøving finnes det mange faktorer som tradisjonelt sett kommuniseres til elever og deres foreldre som vesentlige ved karaktersetting; oppmøte og punktlighet, forberedelse til time (i kroppsøving møte ferdig skiftet til timen), holdning, innsats, deltakelse, kunnskap, forståelse, kritisk tenkning og problemløsning, prestasjon (forstått som ferdighet). Melograno viser til at de fem første faktorene er viktig for at læring skal skje, men også at de ikke er læringsmål. Hans poeng er at karakterer må gis på bakgrunn av hva det er ønskelig at elevene skal fokusere på. Lærere bør i følge dette sørge for at vurderingskriterier passer med det de vil at elevene skal fokusere på.

Videre viser han til at de fleste karaktersystemer har to komponenter 1) atferden som skal vurderes (kunnskaper, prestasjoner og holdninger eller verdier) og 2) hvordan hver vurdert atferd skal vektlegges i en kalkulering av en endelig karakter (Melograno 2007: 46). Vekting innebærer altså en differensiering av den betydning som et element tillegges når en karakter settes. I tillegg til dette kommer hvordan lærere skal bestemme hvordan progresjon (forstått som relativt mål – hvor mye fremgang), og mestring (absolutt mål – grad av endelig prestasjonsnivå definert av for eksempel en læreplan) skal vektas når karakterer bestemmes.

Generelt sett favoriserer en vektlegging av mestring elever som er høyt presterende, mens fokus på progresjon favoriserer elever som er lavere presterende. Melograno (2007: 47) viser også til at fokus på mestring har en tendens til å demotivere lavt presterende elever fordi de tror at de ikke kan klare det definerte kravet eller kriteriet for aktiviteten. Høyt presterende elever kan også miste motivasjonen med fokus på mestring fordi de starter med høye karakterer, noe som kan få dem til å tro at det ikke er nødvendig å gjøre en innsats videre (Melograno 2007). Melograno knytter her karaktersetting til en sentral, viktig og svært kompleks tematikk, nemlig motivasjon og bruk av karakterer som motivasjonsmessig driver i læringsarbeidet. Vi kommer tilbake til noen betraktninger omkring motivasjon og karakterer senere i dette kapitlet.

Resh (2009) studie ble gjennomført som en parallellstudie til PISA undersøkelsen av 15-åringers leseferdigheter (literacy) i morsmål, matematikk og naturfag i Israel. Det samme nasjonale utvalg av skoler ble brukt og inkluderte faglærere i morsmål, matematikk og

naturfag. En faglærer fra hver av de tre aktuelle fagene ved de 165 utvalgte skolene som deltok i PISA (undersøkelsen) ble spurt om å delta i spørreundersøkelsen. Faglærerne ble bedt om å svare på spørsmål knyttet til deres profesjonelle bakgrunn og syn, holdninger og pedagogiske praksis. Totalt 380 faglærere svarte på spørreskjemaet, blant disse var det 126 språklærere, 120 matematikklærere og 126 naturfaglærere. Når det gjaldt spørsmål om karaktersettingspraksis ble lærerne bedt om å angi betydningen av/vekte (i prosent) fem mulige betraktninger som de mente ville ha betydning når de bestemmer en karakter for en elev; 1) talent, 2) akademisk suksess (for eksempel i tester), 3) lærings-innsats, 4) lærings-atferd i klassen og 5) behov for oppmuntring. Disse fem betraktningene ble kodet inn i tre hovedkategorier; prestasjon (evne og akademisk suksess), innsats (lærings-innsats og atferd i klassen) og behov for oppmuntring. I tillegg til dette ble lærerne også bedt om å velge mellom to alternative tilnærminger til rettferdig karaktersetting; *universalistisk karaktergiving* som innebærer at alle elever blir vurdert likt etter en universell skala, eller en *differensialistisk karaktergiving* der forskjellige betraktninger til en viss grad inngår når ”svake” og ”sterke” elever vurderes. De to kategoriene henviser i utgangspunktet til en studie av hvilke prinsipper for rettferdighet læreres oppmerksomhet fordeles etter i undervisningssituasjoner (Jencks 1988 ref. i Resh 2009: 318). Diskusjonen står mellom å fordele oppmerksomhet likt på alle (universelt) eller tilpasse individuelt (differensielt) etter elevers ulike behov, for eksempel i forhold til svake vs sterke elever. I følge Resh handler dette om; “On the one hand, teachers are expected to treat students equally and to apply universal criteria in learning demands and in evaluation of its outcome” (Resh 2009: 318). Samtidig som lærere skal være oppmerksomme på og ivareta elevers behov og tilpasse undervisning deretter. En konsekvens av dette er at den differensielle tilnærmingen lærere benytter gjennom forståelse og omsorg for elevene i undervisningssammenheng, kan gjenspeiles i sammenhenger med vurdering og karaktersetting.

Tilsvarende tidligere forskning fant også Resh at elevenes ”beviste” prestasjon (suksess i en test) i hovedsak utgjør grunnlaget for karaktersetting. Resh peker på at betraktninger om innsats i langt mindre grad enn prestasjon blir vektlagt. I undersøkelsen finner Resh en tungtveiende tillit til testede prestasjoner, og forklarer dette med at det kan være et resultat av en overbevisning om at dette er resultater som reflekterer en objektiv, upartisk, og presis vurdering av elevenes læringsprestasjoner. Resh (2009) viser også til at det i den israelske situasjonen, med store klasser (35-40 elever), kan det mest effektive være å bruke tester for å ha et grunnlagt å sette karakter på.

Et overraskende funn fremtrer i sammenlikningen mellom ulike fag og læreres karaktersetting. I motsetning til den konvensjonelle dikotomien realfag versus humanistiske fag, indikerer funnene i denne studien at faglærere i naturfag skiller seg markant fra lærere i matematikk (og språk). Resh (2009) finner at faglærerne i matematikk vektla prestasjon i størst grad, mens lærere i naturfag vektla elevenes innsats i større grad. Studien viser også at tendensen til å vektlegge innsats og behov i karaktersetting av svakere elever er forsterket i naturfag.

Resh tolker funnene på den måten at det er sannsynlig at det er kontekstuelle forhold som former undervisningen til naturfaglærere. Naturfag i Israel har gjennomgått store endringer i løpet av de siste tiårene, læreplaninnholdet er endret og inkluderer nå mer ”aktuelle” og oppdaterte emner og det er en tendens til å definere og undervise faget som interdisiplinært (ved å integrere emner fra biologi, kjemi, fysikk i tillegg til å introdusere nye emner som miljø og økologi). Dette er endringer som fremhever og kombinerer klasseromspraksis med laboratorieundervisning og annen undervisning utenfor klasserommet. Resh peker altså på klare forskjeller mellom fag når det kommer til vurderingspraksis og karaktersetting.

Litteraturen på feltet strekker seg over et bredt felt av problemstillinger fra hvordan lærere forholder seg til anbefalt praksis for karaktersetting, til hvordan ulike elementer ved elevatferd inngår i karaktersetting.

3.1.3 Motivasjon

Motivasjon som faglig tema er et stort felt og her vil vi bare ta i betraktning noen få aspekter knyttet til karaktergiving og motivasjon. Tradisjonelt sett har grunnlaget for standpunktkarakterer vært forankret i elevenes arbeid gjennom året. Med utgangspunkt i dette har standpunktkarakteren fungert som mekanisme for både belønning og straff, gitt av læreren i læringsarbeidet gjennom året. Argumentet om at gode elever ikke bør gis toppkarakter til jul for å holde motivasjonen oppe frem til skoleårets slutt er velkjent. Med innføring av ny forskrift til opplæringsloven i 2009 begrenses denne muligheten på papiret. I forskriften heter det at elevenes standpunktkarakter skal gjenspeile den kompetansen eleven har ved slutten av opplæringen innenfor et emne. Standpunktkarakterer skal således ikke utgjøre et gjennomsnitt av de samlede prestasjoner eleven har vist i løpet av året. Sagt på denne måten kan endringen ses som en svekkelse av tradisjoner for bruk av karakterer som motivator for å holde elever på skolen og fremme deltakelse.

Det er her vist til at en rekke forskere peker på karaktergivingens funksjon som motiverende element (Melograno 2007, Brookhart 1994, Arasian og Jones 1993) og det problematiske for lærere når det trekkes for klare skiller mellom underveisvurdering og sluttvurdering. Dette er knyttet til utfordringer som lærere kan ha i å motivere elever. Karaktersetting er et blant flere virkemidler som lærere bruker til å motivere elever til læringsarbeid. I det følgende skal vi se nærmere på dette.

Motivasjon kan betraktes som inndelt i to hovedkategorier: indre motivasjon og ytre motivasjon. Å være indre motivert handler om å ha et naturlig og gjennomgripende behov for utfordrende oppgaver som gir følelse av generell kompetanse og mestring (White 1959:18 ref i Docan 2006: 22). På den andre siden handler ytre motivasjon om å involvere seg i en aktivitet for å oppnå en belønning (Deci 1975 ref i Docan 2006: 22). En annen beskrivelse av ytre motivasjon er ”..environmentally created reason to initiate or persist in an action” som kommer fra miljømessige insentiver og konsekvenser (Reeve 2001: 19 ref i Docan 2006: 22). En karakter kan for eksempel fungere som en slik konsekvens og virke

som motivator. En karakter virker i en slik sammenheng både som insentiv og konsekvens for en bestemt atferd. Docan (2006) viser til at insentivet alltid går forut for atferden og kan både fremme og hindre innledningen til atferd. Karakterer blir ofte klassifisert som et kvasi-behov, forstått som en kortvarig og situasjonsbetinget spenning som leder til et ønske om å involvere seg i atferd som kan bidra til å redusere en oppbygget spenning. Sett i sammenheng med karaktergivning kan dette føre til at elever prioriterer å lese til en heldagsprøve fremfor å delta på en fritidsaktivitet. Karakterer har også begrensninger når det gjelder motivasjon. En rekke studier har vist at ytre motivatorer (som karakterer) kan føre til forminskert indre motivasjon og således komme i veien for læringsprosesser og kvaliteten på disse (Docan 2006). Karakterer kan altså også forstyrre læringsprosesser og begrense oppmerksomhet til bare sluttresultatet – det å få en karakter.

Standpunkt-karakterers rolle som motiverende element handler for mange elever om å arbeide for noe som ligger et godt stykke frem i tid. Med ny forskrift til opplæringsloven må det ideelt sett etableres andre faktorer enn stadige påminnelser om at denne prøven er tellende gjennom skoleåret ettersom elevenes standpunkt-karakter skal gjenspeile den kompetansen de har ved slutten av skoleåret.

3.2 Et nordisk perspektiv

I Sverige er læreres strategier for karaktersetting undersøkt i en kvalitativ studie der lærere er intervjuet og observert (Skolverket 2005). Undersøkelsen omhandler riktignok bruk av resultater fra nasjonale prøver i forbindelse med karaktersetting for sluttvurdering i svensk videregående skole. I den svenske ”gymnasieskolan” gjennomføres det ikke eksamen som sluttvurdering. Det er den enkelte faglærer som setter såkalt ”betygskarakter” som er den karakteren som blir stående på elevenes vitnemål. Relevant i denne sammenheng er det at en sentral del av denne undersøkelsen omhandler læreres tanker om egen karaktersetting i sluttvurdering.

3.2.1 Betygskarakterer i Sverige

Styringen av den svenske skolen har mange likhetstrekk med den norske, og er basert på deltakende målstyring og resultatoppfølging. Læreplanene angir imidlertid retningslinjer for skolens arbeid og mål som eleven skal nå gjennom opplæringen. Kursplaner angir kunnskapsmål, disse er imidlertid relativt abstrakte og målene må konkretiseres for å kunne brukes inn i undervisningen. Lærerne betraktes som profesjonelle med pedagogisk ekspertise, og deres kunnskap om de lokale forholdene skal gi det beste grunnlaget for stoff-utvalg og arbeidsmåter. Den enkelte lærer er ”suveren” i karaktersetting (SKOLFS 1992: 394, 1 kap § 3). Til forskjell fra det norske systemet er det utviklet kriterier for karaktersetting. Kriteriene skal være til støtte og hjelp i lærernes arbeid med karaktersettingen.

Den svenske ”gymnasieskolan” har altså mange likhetstrekk med den situasjonen norsk grunnopplæring nå befinner seg i med innføringen av Kunnskapsløftet.

Noe som imidlertid også skiller svenskenes system fra det norske er at de har nasjonale prøver på videregående i kjernefagene matematikk, engelsk, svensk og svensk som andrespråk. Det er obligatorisk for lærere i disse fagene å benytte de nasjonale prøveresultatene som støtte i karaktersetting av elevene som gruppe. Tanken bak dette har vært at prøveresultatene skal ha en kalibrerende funksjon, og fungere som eksempel på hvordan nasjonale mål om karakterer kan forstås i forhold til lærestoff og elevenes oppgaveløsninger.

Undersøkelsen som ble gjennomført ved fire spesielt utvalgte skoler representerte ulike miljøer i henhold til kriterier som geografisk beliggenhet, elevsammensetning, programtilbud (både studieforberedende og yrkesfag) og skolestørrelse. Lærere i fagene matematikk, svensk, svensk som andre språk og engelsk ble intervjuet både i grupper og enkeltvis. Studien viste at lærerne bruker ulike modeller eller strategier for på basis av ulike grunnlag komme frem til hvilken karakter elevene skal ha. I undersøkelsen er det identifisert tre hovedmodeller for karaktersetting:

- 1) Analytisk: elevenes kunnskapsprofil analyseres i forhold til målene i kursplanen og kriterier for karaktersetting. De nasjonale prøvene brukes som en blant flere kilder for informasjon om elevens måloppnåelse.
- 2) Aritmetisk: Elevenes karakterer beregnes på basis av prøveresultater og karakterer på ulike oppgaver gitt i løpet av opplæringen. Prøven og oppgavene er utformet for å vise elevenes kunnskaper i forhold til målene i kursplanen.
- 3) Blandet-relativ: elevenes karakter bestemmes ut fra en blanding av vurderinger, prøveresultater, lærerens allmenne inntrykk av elevens kunnskapsnivå, tilstedeværelse, holdninger og aktivitet i undervisningssammenheng. Fokus er på lærerens vurdering av elevens allmenne kunnskapsnivå i faget. Referanserammen er lærerens samlede undervisnings- og karaktersettingserfaring med ulike grupper i faget. Denne praksisen er basert på lærerens skjønn og følelse av hvilken karakter eleven skal ha. De nasjonale prøveresultatene brukes for å bekrefte lærerens vurdering, og kan være utslagsgivende når læreren anser eleven å være i vippeposisjon mellom to karakterer. I andre tilfeller er det prøveresultatene som er utgangspunktet for karaktersettingen i faget innenfor denne modellen (Skolverket 2005: 124, egen oversettelse).

De ulike modellene opptrer i følge undersøkelsen i mer eller mindre rendyrket form. Enkeltlæreres tenkning omkring egen karaktersetting er ofte dominert av den første eller den andre modellen og bærer innslag av den tredje. Studien viser blant annet også at den analytiske modellen er vanligst i svensk og engelsk, mens den aritmetiske er mest vanlig i matematikk.

Studien viser også at lærere i undersøkelsen fortsatt bruker en normbasert logikk i sin karaktersetting til tross for at det svenske systemet formelt sett gikk bort fra dette på 1990-tallet (Skolverket 2005).

Vi antar at dette er funn vi kan forvente å se også i dette prosjektet. Den svenske studien har overføringsverdi til den norske situasjonen i og med at de gjennomgående anvender det vi vil betrakte som standpunktkaraktersetting uten eksamen. Den svenske studien skiller seg fra den norske situasjonen ved at de har kriterier for karaktersetting og at de har nasjonale prøver i fag der vi har eksamen.

3.3 Verktøy for datainnsamling og analyse

I denne studien av læreres standpunktkaraktersetting er det behov for noen analytiske rammer. Rammene utgjør et fundament for utvikling av redskapene for datainnsamling, og gir et grunnlag for analyse av dataene sammen med annen teori vi har presentert. I utviklingen av de analytiske rammene har vi tatt utgangspunkt i noen av premissene for standpunktkaraktersetting i Norge. Det vil i hovedsak si standpunktkaraktersetting innenfor Kunnskapsløftet, dvs. læreplan (LK06) og det regelverket som ligger til grunn i reformen (se kap 1).

I og med at denne studien tar sikte på å si noe om hva slags grunnlag lærere oppgir at de setter standpunktkarakter på og hva de vektlegger søker vi å identifisere; for det første informasjon om prosesser, dvs hvordan går de frem og hva slags informasjonsgrunnlag de bygger arbeidet sitt på. For det andre er vi på jakt etter informasjon som kan bidra til å belyse hvordan resultatet, selve standpunktkarakteren bestemmes.

For å kunne identifisere prosessinformasjon har vi bedt lærerne om å beskrive hva slags informasjonsgrunnlag og kilder de baserer karaktersettingen på. Vi har også bedt dem om å beskrive hvordan de går frem og hvilke hjelpemidler eller systemer de bruker når de skal sette endelig standpunktkarakter. Informasjonen informantene har gitt oss om dette vil vi holde opp mot de tre modellene for karaktersetting som ble identifisert i den svenske undersøkelsen vi har beskrevet innledningsvis; analytisk, aritmetisk og blandet-relativ (se utdypende beskrivelse tidligere i dette kapitlet).

Når det gjelder hvordan informantene bestemmer endelig standpunktkarakter så har vi utviklet et analytisk verktøy inspirert av deler av den internasjonale forskningen som er presentert i dette kapitlet. I hovedsak dreier det seg om bidragene fra Melograno (2005) og Resh (2009) (jfr. utfyllende beskrivelse gitt tidligere i dette kapitlet).

Figuren under illustrerer hva det analytiske verktøyet omfatter. Vi har valgt å la de to kategoriene *universell* og *differensiell* karaktersetting fungere som hovedkategorier. Under kategorien *universell* karaktersetting har vi plassert *prestasjonsevne* og *kunnskap*. I tråd med det norske regelverket for karaktersetting der disse to kategoriene ideelt sett skal utgjøre grunnlaget for standpunktkaraktersettingen. Under hovedkategorien for *differensiell* karaktersetting har vi plassert *progresjon*, *deltakelse* og *motivasjon*.

Den siste underkategorien motivasjon har vi lagt til for å fange opp Resh element om behov for oppmuntring. Denne kategorien skiller seg imidlertid fra de andre ved å være av mer prosessuell art. De andre kategoriene handler om hvordan læreren vektlegger de ulike kategoriene til slutt i løpet, når endelig standpunktkarakter skal settes. Motivasjon i denne sammenhengen handler om å bruke standpunktkaraktersettingen som motivator underveis. I følge det norske regelverket skal ideelt sett disse tre ikke ha betydning for standpunktkaraktersetting i fag. Melogranos tilleggskategorier mestring og progresjon er inkludert i rammen som henholdsvis del av prestasjonsevne og som egen kategori *progresjon*. Den analytiske rammen dekker således fem ulike elementer som lærere kan tenkes å ta i betraktning når de venter elementer med betydning for karaktersetting. I tillegg omfattes to dimensjoner som ivaretar rettferdighetsaspekter i arbeidet med standpunktkaraktersettingen; universell og differensiell karaktersetting.

Figur 3.1 Analytisk ramme for vekting av elvatferd

Fag	Universell karaktersetting		Differensiell karaktersetting		
	Prestasjon (ferdigheter og mestring; absolutt mål, grad av eller endelig prestasjon definert av læreplandokumenter)	Kunnskap (regler, strategier, konsepter og prinsipper)	Progresjon (relativt mål – hvor mye forbedring)	Deltakelse (innsats, holdning oppmøte)	Motivasjon (behov for hjelp og oppmuntring)
Norsk					
Matematikk					
Naturfag					
Kunst og håndverk Design og håndverk					
Kroppsøving					

Dette analytiske rammeverket utgjør et utgangspunkt for å identifisere hvordan lærere venter hva som er av betydning når standpunktkarakterer settes.

3.4 Fagene i studien

I tillegg til det analytiske rammeverket er det nødvendig å ta i betraktning noen av de strukturerende og organiserende rammene for de fem utvalgte fagene slik de er nedfelt i læreplan (LK06). Gjennom læreplanens beskrivelser av timefordelingen mellom fagene og de vurderingsformene som er nedsatt legges det noen strukturerende premisser for skolars og læreres arbeid i fag og med vurdering. Vi har med utgangspunkt i læreplan og Grep⁷ laget en samlet oversikt over hvor mange timer og hovedområder for kompetansemål fagene har. Vi har også sett dette i forhold til hvorvidt det skal være eksamen i faget

⁷ <http://www.udir.no/grep/Kunnskapsloftet-fag-og-lareplaner/> (29.04.10)

(muntlig og skriftlig, lokalt gitt eller sentralt gitt). Sammenstillingen forteller noe om rammene for fag og vurdering lærere i de fem fagene er underlagt.

3.4.1 Hovedtrekk i læreplanene for fagene

Rundskriv Udir-8-2009 Kunnskapsløftet med vedlegg beskriver fag- og timefordelingen i grunnopplæringen og tilbudsstrukturen i videregående opplæring. For grunnskolen er timetallet fastsatt for hovedtrinn; det vil si for barnetrinnet (1.–7. årstrinn) og for ungdomstrinnet (8.–10. årstrinn). Dette gjelder for alle fag bortsett fra for fagene norsk/samisk⁸, matematikk og engelsk på barnetrinnet der timetallet er fordelt på 1.–4. årstrinn og på 5.–7. årstrinn. I tillegg er det på 5.-7.trinn avsatt 76 timer til fysisk aktivitet som kommer i tillegg til timene i faget kroppsøving. Den enkelte skole har frihet til å tilrettelegge i undervisningsenheter innenfor det fastsatte timetallet (Vedlegg 1 til Rundskriv Udir-8-2009: 3).

Læreplanene for fagene er strukturert etter en mal der de tre komponentene fagspesifikke hovedområder, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål inngår, dessuten angitte timetall og vurderingsformer på årstrinnene. På tvers av trinnene er de grunnleggende ferdigheter; å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne bruke digitale verktøy, integrert i kompetansemålene for hvert av fagene. I de fagene som omfattes av denne studien forstås disse grunnleggende ferdighetene ulikt, noe som er begrunnet i fagenes egenart i opplæringen. Fagene har kompetansemål etter 2. (unntatt kroppsøving), 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen. I videregående opplæring har fagene kompetansemål etter hvert årstrinn, avhengig av fagenes plass på de ulike yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogrammene. Timetallet er oppgitt i 60-minutters enheter. Læreplanene danner grunnlaget for vår gjennomgang av læreplanene for fagene i denne studien (se utdypende informasjon i vedlegg 3) og i figur 3.2 under.

⁸ Innenfor rammen for denne studien har det ikke vært rom for å inkludere samisk.

Figur 3.2 Samlet oversikt over timer, hovedområder m kompetansemål, standpunkt vurdering og eksamen i de fem/seks fagene i opplæringen.

	Årstrinn/ utdannings- program	Norsk	Matematikk fellesfag	Naturfag	Kroppsøving	Kunst og håndverk	Design og håndverk
Antall timer (1.-4., 5.-7., 8. -10. årstrinn)	1.-10 årstrinn	1770 (931+ 441+ 398)	1201 (560+ 328 + 313)	584 (328 + 256)	706 (478 + 228)	627 (477+150)	
	Yrkesfaglig Vg1+Vg2	112 (56+56)	84 (Vg1)	56 (Vg1)	112 (56+56) (unntatt særløpsfag)		477
	Studieforb Vg1-Vg3	393 (113 + 112 +168)	224 (140+84)	224 (140+84)	168 (unntatt musikk, dans, drama)		
Antall hoved- områder for kompetansemål	1.-10 årstrinn	4	5 *	7*	6 *	4	
	Yrkesfaglig Vg1+Vg2	4	5 *	7*	6 *		2
	Studieforb Vg1-Vg3	4	6 *	7*	6 *		
Standpunkt slutt- vurdering	10 årstrinn	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	
	Yrkesfaglig Vg1+ Vg2	Vg2	Vg1	Vg1	Vg2		Vg1
	Studieforb Vg1-Vg3	Vg3	Vg1 + Vg2	Vg1	Vg3		
Eksamen skriftlig – trukket	10. årstrinn	Sentralt gitt/ sentral sensur	Sentralt gitt/ sentral sensur				
	Yrkesfaglig Vg1+Vg2	Lokalt gitt Vg2/ lokal sensur	Lokalt gitt Vg1/ lokal sensur				
	Studieforb Vg1-Vg3	Sentralt gitt Vg3/ sentral sensur	Sentralt gitt Vg1+2/ sentral sensur				
Eksamen muntlig – trukket	10. årstrinn	Sentralt gitt/ lokal sensur	Lokalt gitt/ lokal sensur	Lokalt gitt/ lokal sensur			
	Yrkesfaglig Vg1+Vg2	Lokalt gitt Vg2/ lokal sensur	Lokalt gitt Vg1/ lokal sensur	Lokalt gitt/ lokal sensur			
	Studieforb Vg1-Vg3	Sentralt gitt Vg3/ lokal sensur	Sentralt gitt Vg1+Vg2/ lokal sensur	Lokalt gitt/ lokal sensur			

**Hovedområder for kompetansemålene differensiert på trinnene.*

Norsk og matematikk er de desidert største fagene i antall timer i opplæringen. En forskjell mellom norsk og matematikk er antall hovedområder for kompetansemål. Norsk har fire hovedområder som er gjennomgående for faget på alle årstrinn, mens matematikk har fem differensiert på 1.-10. årstrinn samt yrkesfaglige utdanningsprogram Vg1, og seks hovedområder på studieforbereende utdanningsprogram. Begge fagene har i tillegg til standpunktkarakter eksamen (trukket) både skriftlig og muntlig. Norsk har sentralt gitt muntlig eller skriftlig eksamen (trukket) både ved avslutning av 10. årstrinn og Vg3 studieforbereende utdanningsprogram, det samme gjelder for matematikk. Likeledes gjelder det for begge fagene at det er lokalt gitt og lokalt sensurert muntlig eller skriftlig eksamen (trukket) på yrkesfaglige utdanningsprogram (på Vg1 matematikk og Vg2 norsk).

Naturfag har færrest timer av de fem fagene i 1.-10. årstrinn og på Vg1 yrkesfaglige utdanningsprogram, men likt med matematikk på Vg1 - Vg3 studieforbereende utdanningsprogram i videregående opplæring. Faget har sju hovedområder for kompetansemål og disse er differensiert på 1.-10. årstrinn, og mellom utdanningsprogrammene i videregående. Naturfag har lokalt gitt og lokalt sensurert muntlig eksamen med praktisk innslag (trukket) på 10. årstrinn samt ved avslutning av faget både på yrkesfaglige og studieforbereende utdanningsprogram i videregående opplæring.

Fagene kroppsøving og kunst og håndverk er i omfang (antall timer) begge større enn naturfag på 1.-10. årstrinn. Kroppsøving har seks hovedområder for kompetansemål og disse er differensiert på 1.-10. årstrinn, og mellom utdanningsprogrammene i videregående opplæring. I videregående opplæring har kroppsøving standpunktkarakter som sluttvurdering på Vg2 yrkesfaglig utdanningsprogram (unntatt elevene i særløpsfag) og Vg3 studieforbereende utdanningsprogram (unntatt elevene på musikk, dans, drama) og ingen eksamen. Kroppsøving skiller seg ut som et fag i videregående opplæring der mange elever er unntatt faget.

I Kunst og håndverk er det fire hovedområder for kompetansemål mens design og håndverk har to. Kunst og håndverk har standpunktkarakter som sluttvurdering på 10. årstrinn og ingen eksamen. Programfaget design og håndverk på Vg1 yrkesfaglig utdanningsprogram har standpunktkarakter som sluttvurdering og ingen eksamen.

En viktig forskjell mellom utdanningsprogrammene er altså at til forskjell fra studieforbereende utdanningsprogram så har fellesfagene norsk, matematikk og naturfag lokalt gitt eksamen og lokal sensur ved avslutning av fagene på yrkesfaglige utdanningsprogram.

Gjennomgangen over viser at fagene er underlagt ulike premisser når det gjelder timetall, antall hovedområder, tidspunkt for når i løpet faget avsluttes og standpunktkarakter settes, samt tilstedeværelse av eksamen og hva slags eksamen det er snakk om og hvorvidt den er lokalt eller sentralt gitt og sensurert.

3.5 Oppsummering forskningsanalytisk ramme

Vi har i dette kapitlet redegjort for aktuell internasjonal og nordisk forskning om standpunktkaraktersetting. Forskningen tilbyr flere perspektiver på hva som innvirker når lærere setter karakter fundert på ulike forskningsresultater. Vi betrakter disse bidragene som hensiktsmessige å arbeide videre ut fra når vi undersøker hva norske lærere anser som sin praksis for standpunktkaraktersetting. I tillegg ser vi det slik at det er viktig å ha med rammene som er satt for fagene vi intervjuer lærere i. Den samlede fremstillingen av rammene for fagene slik de er definert i læreplan for fag synliggjør premisser for både undervisning og vurdering som fagene er definert av. Vi har tatt med oss dette grunnlaget videre i intervjuene med lærerne og skoleledelse, i analyse og i diskusjon.

4 Resultater

I det følgende presenterer vi resultatene av datainnsamlingen. Vi har organisert presentasjonen av resultatene etter følgende tema blant annet basert på intervjuguidens innhold og struktur;

- Bakgrunnsinformasjon om lærerinformeranter og skolekontekst
- Standpunktkarakters uttrykk og funksjon
- Grunnlag og kilder for standpunktkaraktersetting
- Vekting av elevatferd ved standpunktkaraktersetting
- Rettferdig vurdering i standpunktkaraktersetting
- Bruk av karakterskalaen
- Kjennskap til sentrale dokumenter eller utviklingsarbeider med relevans for standpunktkaraktersetting
- Ledelsens rolle

4.1 Bakgrunnsinformasjon

I og med at det ikke er skolene som er studieobjektet i denne undersøkelsen, fokuserer vi primært på hva faglærerne i de enkelte fag har å fortelle om egen praksis for standpunktkaraktersetting. Vi skal likevel innlede med en kort beskrivelse av kjennetegn ved de skolene vi har besøkt på hvert nivå slik at leser kan få et visst inntrykk av konteksten informantene kommer fra. Vi har kodet skolene for å ivareta informantenes anonymitet.⁹.

4.1.1 To videregående skoler

Vi har gjennomført 22 individuelle intervjuer med faglærere i norsk, matematikk, naturfag, kroppsøving og programfag for design og håndverk i to videregående skoler. I tillegg er det gjennomført 2 gruppeintervjuer med representanter for skolenes ledelser.

Begge skolene ligger i befolkningstette områder på Østlandet. Den ene skolen er en byskole mens den andre har en mer landlig beliggenhet. Begge skolene tilbyr både studieforberevende og yrkesfaglige utdanningsprogram.

Byskolen (V1) er en eldre skole med om lag 1000 elever, hvorav jentene utgjør en liten overvekt av elevmassen. Elevene er så å si jevnt fordelt over studieforberevende og yrkesforberedende studieprogram. I følge informantene har skolen en overvekt at flinke elever med høyt ambisjonsnivå.

⁹ Ungdomsskoler er kodet med U1, U2, U3, U4, mens videregående skoler er kodet med V1 og V2.

Den landlig beliggende skolen (V2) ble etablert på 1980 tallet og har i overkant av 700 elever hvorav en liten overvekt av elevmassen er gutter. Skolen har flest elever på yrkesforberedende programfag, men mer enn 1/3 går på studiespesialiserende programfag. I følge skolens egen informasjon har den høy gjennomføringsprosent og god karakterutvikling.

4.1.2 Fire ungdomsskoler

Vi har gjennomført 19 individuelle intervjuer med faglærere i norsk, matematikk, naturfag, kroppsøving og kunst og håndverk i fire ungdomsskoler. I tillegg er det gjennomført 4 gruppeintervjuer med skolenes ledelser.

Alle fire skoler ligger i befolkningstette områder på Østlandet. Alle er by-/sentrumsnære men ligger i landlige omgivelser. Samtlige skoler er rene ungdomsskoler. I følge tall fra GSI¹⁰ er elevmassen ved alle skolene så og si fordelt 50/50 på jenter og gutter. Antall lærere ved ungdomsskolene varierer fra 30 til 50.

Skole U1 er en ny skole med om lag 500 elever. Skolen har om lag 50 lærere hvorav 2/3 er kvinner.

Skole U2 er eldre skole med litt i underkant av 400 elever. Skolen har i overkant av 30 lærere hvorav halvparten er kvinner.

Skole U3 er en eldre skole med godt over 400 elever. Skolen har nærmere 50 lærere hvorav 2/3 er kvinner.

Skole U4 er eldre ungdomsskole. Skolen har nærmere 400 elever. Det er om lag 40 lærere ved denne skolen, 2/3 av disse er kvinner.

Skolene er relativt like langs flere dimensjoner, og ved samtlige skoler oppgis det at vurdering er et satsingsområde, og at dette har vært en motivasjon for å avsette tid til å delta i dette forskningsprosjektet. Samtidig varierer det hvor langt skolene har kommet i arbeidet med vurdering. Hos noen er skolens arbeid med vurdering tydelig forankret hos ledelsen og gjennomsyrrer måten det snakkes om arbeidet ved skolen på. Hos andre er arbeidet så vidt kommet i gang. Både bygningsmasse og tilgjengelig materiell som pc-er og annen teknologi varierer. På noen skoler er det en selvfølge at elevinnleveringer og elevfremføringer gjøres via pc, mens det på andre skoler er så få tilgjengelige pc-er at dette skjer i liten grad. Et generelt inntrykk er at de økonomiske rammene for de fire skolene er svært ulike.

¹⁰ Grunnskolens informasjonssystem <http://www.wis.no/gsi/reg/> (28.04.10)

En annen dimensjon som varierer mellom skolene er i hvilken grad skoleeier er engasjert i problemstillinger knyttet til vurdering. Ved to av skolene er både kommuner og region en sterk pådriver for arbeid som kan fremme lik og rettferdig vurdering ved ungdomsskolene. Ved de to andre skolene er skoleeier langt mindre synlig i intervjuene og det kan virke som om skolene i kommunene i langt større grad er overlatt til seg selv når det gjelder å finne gode løsninger på vurderingsarbeidet.

4.1.3 Informantene i undersøkelsen

Materialet vi har samlet inn gir et inntrykk av de 41 lærerinformantene vi har snakket med, basert på noen bestemte kjennetegn. Vi har spurt informantene om deres fagbakgrunn, om hvor lenge de har arbeidet som lærer, hvilke fag og elever de underviser og hvorvidt de har deltatt i sensoropplæring eller andre typer kurs om vurdering og karaktersetting.

Totalt sett består utvalget av lærerinformanter av flest kvinner (24 stk). Det er flest kvinner representert i intervjuene med faglærere i videregående opplæring, mens det i ungdomsskolen er flest mannlige informanter. Dels varierer informantene i alder, men kanskje mest interessant er hvordan erfaringstiden som lærer varierer fra 36 år til 1,5 år mellom informantene. Gjennomsnittlig yrkesaktiv erfaringstid som lærer i denne undersøkelsen er om lag 13 år for lærerne (15 og 12 år i hhv ungdomsskole og videregående skole). Litt under halvparten har ti år eller mindre erfaringstid som lærer (18 stk). Rundt en fjerdedel har 20 år eller mer erfaringstid som lærer (10 stk).

Utvalget omfatter både kvinnelige og mannlige informanter som har lang og kort erfaringstid som lærere. Dette betyr imidlertid ikke at det er mange unge lærere som kommer rett fra utdanningssystemet i utvalget. Flere lærere har derimot bred erfaringsbakgrunn fra andre yrker, og har tatt lærerutdanning i voksen alder. I utvalget finnes det lærere med erfaring fra en rekke yrker og arbeidsplasser utenom skole, som; frisør, snekker, billedkunstner, journalist, redaktør, bioingeniør, forsker, privatlærer i utlandet, idrettspedagog i barne- og ungdomspsykiatri, barnevern, maskinoperatør, PPT, musiker, postverket, omsorgsarbeid i hjemmet for egne barn, sjøfart, butikkansatt, eldreomsorg, og fra fiskebruk. Samtidig består utvalget av mange lærere med lang og jevn karriere i skole, flere av disse har vært i samme skole i over 20 år, mens andre har beveget seg mellom trinnene. Utvalget av lærerinformanter i denne undersøkelsen kan på dette grunnlaget beskrives som mangfoldig.

Tabell 4.1 Oversikt over utvalg av skoler, fag, informanter og intervjuform

	Gruppeintervju m ledelse på begge trinn og fagkoordinatorer i videregående opplæring	Individuelle intervjuer m faglærere (1-2 per fag, avhengig av skolestørrelse og fag)	Antall inform anter	Kjønn kvinne/ mann		Erfaringtid som lærer i antall år
U-skole U1	Skoleledelse; rektor og inspektør	Norsk	2	1	1	34/4
		Matematikk				
		Naturfag	1	1		25
		Kroppsøving	1		1	12
		Kunst og håndverk				
U-skole U2	Skoleledelse; to inspektører	Norsk	1	1		4
		Matematikk	1		1	7
		Naturfag	1	1		ukjent
		Kroppsøving	1		1	20
		Kunst og håndverk	1		1	25
U-skole U3	Skoleledelse; rektor og inspektør	Norsk	1		1	ukjent
		Matematikk	1	1		10
		Naturfag	1	1		5
		Kroppsøving	1		1	8,5
		Kunst og håndverk	1	1		12
U-skole U4	Skoleledelse; rektor og inspektør	Norsk	1		1	9
		Matematikk	1		1	34
		Naturfag	1		1	34
		Kroppsøving	1		1	9
		Kunst og håndverk	1	1		9
Totalt ant. intervjuer ungdomsskole			19	8	11	Gjennomsnitt erfaring i år 15
Vdg skole V1	Skoleledelse; rektor og to avdelingsledere, 5 fagteamledere	Norsk	2	2		3/11
		Matematikk	2	1	1	2/1,5
		Naturfag	2	1	1	2/4
		Kroppsøving	1	1		15
		Design og håndverk	2	2		12/12
Vdg skole V2*	Skoleledelse; rektor og assisterende rektor, 5 programfagledere	Norsk	2	2		3/20
		Matematikk	2	2		2/36
		Naturfag	3	2	1	13/15/20
		Kroppsøving	3	1	2	2/33/ukjent
		Design og håndverk	3	2	1	12/15/10
Totalt ant. intervju i videregående skole			22	16	6	Gjennomsnitt erfaring i år 12
Totalt ant. intervju			41	24	17	Gjennomsnitt erfaring i år 13

* Ved videregående skole V2 besto gruppeintervjuet av avdelingsledere av lærere fra både studiespesialiserende og yrkesforberedende programmer. Vi fikk imidlertid ikke nok intervjuer med fagteamledere i begge skoleslag til å kunne inkludere denne gruppen i analysen av datamaterialet.

Når vi samler antall lærerinformanter i en tabell over trinn og fag, har vi en jevn og god fordeling av fag, ni lærerinformanter i norsk og naturfag og sju i matematikkfaget.

Tabell 4.2 Oversikt over antall intervjuer gjennomført i fem fag på to trinn.

	Totalt	Ungdomsskole	Videregående
Norsk	9	5	4
Matematikk	7	3	4
Naturfag	9	4	5
Kroppsøving	8	4	4
Kunst og håndverk/Design og håndverk	8	3	5

4.1.4 Sensorerfaring og kurs i vurdering og/eller karaktersetting

Det varierer hvorvidt informantene på ungdomstrinnet har sensorerfaring. Mange har erfaring med å ha vært sensor ved muntlig eksamen, de færreste har vært sensor ved skriftlig eksamen. De som har vært sensor ved skriftlig eksamen har deltatt på Utdanningsdirektoratets sensoropplæring. I motsetning til dette er det få av ungdomsskolelærerne vi har snakket med som har deltatt i noen form for kurs eller opplæring før de har vært sensor i muntlig. Informantene ved en skole skiller seg imidlertid ut fra dette bildet fordi de gjennomgående viser til at regionen har holdt kurs i sensurering før muntlig eksamen. Det vises til at dette er noe som har kommet i gang i forbindelse med Kunnskapsløftet, og at denne regionen har en satsing på vurdering og arbeider for at skolene i regionen skal sette karakterer ut fra likt grunnlag. Lærerinformantene som har deltatt på kurset er i hovedsak fornøyd med dette, men viser også til at det kan skape forvirring; ”(...) det blir ofte sånn at noen stiller spørsmål og så er det slik at ikke alt er det tenkt et svar på. Så man blir mer forvirra etterpå enn da man kom”. Flere av disse lærerne viser også til at de har fått forsøke seg som sensorer for andre læreres elever i forbindelse med at de har avholdt prøveeksamen for elevene. Det oppgis gjennomgående på denne skolen at det å være sensor har vært en positiv opplevelse, og at det er et interessant arbeid.

Det er i forbindelse med oppgaver knyttet til skriftlig sensur at de fleste av lærerne oppgir at de får tilgang til sensoropplæring, og dette vurderes som et gode. Imidlertid, en av informantene viste til at det også er mer arbeidskrevende å være ekstern sensor ved skriftlig eksamen enn muntlig, og at denne typen oppgaver kan det være vanskelig å påta seg av hensyn til for eksempel familieforpliktelser.

Informantene i ungdomsskolene oppgir i liten grad at de har deltatt på kurs i vurdering eller karaktersetting. Noen har deltatt på fagkurs der vurdering og karaktersetting har vært en del av temaet. De viser også til at temaet har vært oppe på interne møter. Noen viser til at de ikke har vært på kurs fordi det ikke er penger i kommunen til å kjøpe lærerne fri for å delta på kurs.

I motsetning til dette viser ledelsen ved ungdomsskolene at de har fått kurs i vurdering i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet som reform. En av rektorene viser til at ”nå er det lærernes tur”, og at denne skolen skal sende et større antall lærere på kurs om endringene i forskrift til opplæringsloven som kom i 2009 om vurdering. Kurset holdes av fylkesmannen i samarbeid med Utdanningsdirektoratet. Alt i alt skal kommunen sende 40 personer på denne samlingen fordi det er et satsingsområde.

I videregående tegner det seg et noenlunde likt bilde, de færreste har vært sensor ved skriftlig eksamen, mens langt flere har vært det ved muntlig eksamen. Det er få av lærerne som har vært sensor på muntlig eksamen som har fått kurs i sensurering. Noen har vært på kurs i annen vurdering, og da særlig kurs om undervisningsvurdering og ”fremovermeldinger”.

4.2 Standpunktkarakterer - uttrykk og funksjon?

Vi har spurt informantene om hva de mener at standpunktkarakterer er et uttrykk for, og hva funksjonen med karakterene er. Formålet med dette er å forsøke å identifisere eventuelle mønstre i informantenes forståelser av hva en standpunktkarakter kommuniserer og formålet med den.

4.2.1 To videregående skoler

I videregående gir informantene vi har snakket med i stor grad likelydende svar på spørsmålene. Det vises ofte til at en standpunktkarakter uttrykker hvordan en elev har nådd målene i faget, hva eleven mestrer i programfag som er gjennomført, hvilket nivå elevene befinner seg på ved skoleårets slutt i faget, og at det sier noe om eleven har nådd kompetansemålene. For denne gruppen av informanter er standpunktkarakteren et uttrykk for elevens kompetanse ved opplæringens slutt.

Dette er imidlertid ikke like naturlig for alle lærerinformanter. Noen lærere ser ut til å slites mellom standpunkt som uttrykk for elevens kompetanse til slutt og som elevens kompetanse gjennom året. Disse informantene viser til at en standpunktkarakter uttrykker hva eleven kan på det tidspunktet den settes, men at det også må omfatte litt fra det de kan fra før. Det vises også til at standpunktkarakter uttrykker elevens kunnskap i faget som de har oppnådd gjennom året, og en informant er opptatt av et elevens faglige utvikling må reflekteres i karakteren.

Blant lærerinformantene i videregående er det også noen som ikke er opptatt av tidsdimensjonen for sluttvurderingen, men forteller at de mener at standpunktkarakterer uttrykker ulike sider ved elevene. En informant som underviser i naturfag viser til at standpunkt uttrykker hva eleven presterer gjennom året og at det går på hele personen. Vedkommende ytrer at hun prøver å ikke la personlige egenskaper virke inn, og at hun gjerne vil være profesjonell og la prestasjoner avgjøre, men også at det er lettere å vippe opp en elev som er sympatisk enn en som er mindre sympatisk. Andre informanter med lignende synspunkter peker på at i hovedsak er det elevens ferdighets- og kunnskapsnivå

som uttrykkes gjennom karakteren, men at også holdninger er med. En informant viser til at arbeidsinnsats og evner er det som uttrykkes med standpunktkarakterer.

På vårt spørsmål om hvilken funksjon standpunktkarakterer har, så viser informantene til to hovedfunksjoner. For det første har karakterene en funksjon i å være et grunnlag elever kan søke seg til videre med, til studier, til lære eller yrkesliv. En informant karakteriserer det som ”en billett basert på mestring”. En annen informant, som underviser i design og håndverk, peker på at det sier noe om elevene når de skal ut i lære, og altså hva bedrifter kan vente seg. Vedkommende ser på det slik at standpunktkarakteren kun sier noe om det faglige og ikke det sosiale aspektet, og at dette bryter med det arbeidsgivere ser etter som er fravær og holdninger. Denne informanten mener at det er synd at det arbeidslivet ser etter er dimensjoner det i dag ikke blir sagt noe om eller som ikke blir målt.

For det andre viser våre informanter i videregående til at standpunktkarakterer har en motiverende funksjon overfor elevene. De viser til at mange elever jobber bevisst for å bedre eller opprettholde karakterer, særlig gjelder dette mot slutten av opplæringen. Dette gjelder imidlertid ikke for alle elever. Blant annet er det en informant som underviser i begge utdanningsprogrammer som mener at på yrkesfag betyr ikke karakterer så mye for elevene som de gjør på studiespesialiserende.

4.2.2 Fire ungdomsskoler

Det typiske for våre informanter i ungdomsskolen er at de mener at standpunkt uttrykker hvilken kompetanse elevene har når de går ut av ungdomsskolen. Standpunkt uttrykker oppnådd kompetanse i forhold til mål og tilsvarende grad av måloppnåelse på det tidspunktet karakter settes. En av informantene i kunst og håndverk viser til at det vil ta tid, men at etter hvert vil standpunkt fortelle hva elever kan her og nå. Vedkommende informant skiller dette fra tidligere da det var slik at karakteren sa noe om hvordan elevene hadde jobbet gjennom året.

Det finnes også informanter i ungdomsskolen (for eksempel lærere i kunst og håndverk) som ser på standpunkt som uttrykk for helhetlig kompetanse eller ferdigheter. Dette er eksempelvis informanter som i intervjuene oppgir at de generelt er opptatt av helhetlig kompetanse og som forankrer dette i læreplanens generelle del (L93 Generell del).

Noen av informantene (spesielt lærere i norsk) svarer på spørsmålet om hva standpunktkarakterer uttrykker med henvisning til eget fag. For disse informantene uttrykker standpunktkarakterer faglige kvalifikasjoner, som hvor god eleven er til å skrive, fortelle, tolke, forfatte en tekst, delta i gruppediskusjoner og gi uttrykk for egne meninger.

For lærerne i ungdomsskolen er likevel standpunktkarakterers primære funksjon å gi et grunnlag for opptak til videregående opplæring, det er en selvs- eller rangeringsmekanisme for videre opplæring. Noen informanter sier også at de ser på standpunktkarakteren som en veiledning for elevene og samfunnet om elevens

kvalifikasjoner. Som en lærer sier: ”Til eleven gir det en veiledning om hva du er god i og er sånn sett et signal om både hva du er kvalifisert for videre og hva det kan være lurt å satse på.”

Gjennomgående er lærerne i ungdomsskolen som vi har snakket med opptatt av det tosidige ved standpunktkarakterers motiverende funksjon. Informantene peker på at flertallet blir motiverte, men at det for noen – særlig de svake, virker hemmende for elevenes arbeid. En norsklærer forteller at; ”Noen blir motiverte av å gå fra en 2-er til en 3-er, mens andre kan gå helt i lås og miste all arbeidslyst, særlig gjelder det for elever som hele tiden får samme dårlige karakter”. En annen norsklærer viser til at karakterer kan virke demotiverende over tid også for de sterke elevene, og mener at endringene i Kunnskapsløftet er uheldig fordi tidligere kunne man bruke standpunktkaraktergivingen pedagogisk; ”(...) før kunne man holde igjen for de sterkeste elevene for å motivere, men det er ikke lov i Kunnskapsløftet.”

4.2.3 Oppsummering

Standpunktkarakterers uttrykk og funksjon i grunnopplæringen blir av informantene definert på flere måter. Gjennom intervjuene får vi likevel et inntrykk av at lærerne i videregående opplæring og i ungdomsskolen i hovedtrekk har noen sammenfallende forståelser av hva standpunktkarakterer er et uttrykk for. I første rekke er det et uttrykk for oppnådd kompetanse i et fag. Hvorvidt dette uttrykket er basert på en vurdering på slutten av året eller gjennom året er ikke helt klart for lærerne i videregående opplæring. Informanter i videregående opplæring synes å slite litt med forholdet mellom oppnådd kompetanse på slutten og underveisvurdering. Lærerne i ungdomsskolen virker gjennomgående mer sikre på hva standpunktkarakterer uttrykker sett i forhold til regelverkets bestemmelser om standpunktvurdering.

Samlet sett oppgir informantene fire hovedtilnærminger til hva en standpunktkarakter uttrykker; 1) oppnådd kompetanse til slutt i opplæringen, 2) oppnådd kompetanse til slutt og underveis, 3) oppnådd kompetanse, holdninger, innsats og andre sider ved eleven og 4) helhetlig kompetanse. Informantene gir med andre ord et variert bilde av hva de oppfatter at standpunktkarakterer er et uttrykk for, og dette varierer innenfor samme skoleslag og også innenfor samme fag.

Standpunktkarakterers funksjon sett med informantenes øyne synes i begge skoleslag å være todelt; 1) å gi grunnlag for videre skole eller arbeid og 2) å være motivasjonsfaktor. I videregående problematiseres dagens ordning for standpunktkaraktersetting i forhold til hva arbeidslivet ser etter, og at det er et problem at fravær og innsats ikke måles og synliggjøres. Ungdomsskolelærerne er mer opptatt av karakterers funksjon som både motivasjonsfremmende og –hemmende for elever enn lærerne i videregående. At det for mange elever er motiverende å ha karakterer er informantene likevel i stor grad enige om.

4.3 Grunnlag og kilder for standpunktkaraktersetting

I dette avsnittet presenterer vi hvordan informantene beskriver grunnlaget de bruker når de setter standpunktkarakter for sine elever i fem fag. Vi har spurt dem om de kan beskrive hvordan de setter standpunktkarakter og hvordan de går frem for å bestemme hvor en elevs arbeid ligger på karakterskalaen.

Svarene vi har fått handler i stor grad om prosessen frem mot setting av standpunktkarakterer. Så og si alle informantene begynner beskrivelsene med hvordan de etablerer et grunnlag for karaktersetting ved å lage lokale lære-/årsplaner, aktivitetsplaner eller emne/temaplaner, bryter ned mål og utvikler ulike former for kriterier, poengsystemer eller vurderingsmatriser. De beskriver videre arbeidsprosessen gjennom året med underveisvurdering og bruken av tilbakemeldinger som til slutt ender opp i sluttvurderingen. Svært sjelden er det informanter som svarer direkte på spørsmålet og konkret peker på bestemte fremgangsmåter for egen standpunktkaraktersetting. Vi tolker dette som at lærerne vi har snakket med i stor grad tenker at standpunktkaraktersetting er et sluttpunkt etter en lengre prosess av ulike former for underveisvurderinger. I noen fag beskrives dette også som sammensatt av emner som avsluttes i løpet av året, og som dermed består av flere sluttvurderingspunkter. Det kan av og til være uklart hva som er betraktet som underveisvurdering og sluttvurdering. Lærerne har ulike "stammespråk" om dette på skolene. I begge skoleslag, men mest i videregående, skilles det mellom "sluttvurderingsperioder" og "underveisvurderingsperioder", "uformell ikke tellende prøving" og "formell tellende prøving", "uoffisiell ikke tellende vurdering" og "offisiell tellende vurdering".

4.3.1 To videregående skoler

I det videre presenterer vi resultatene av intervjuene med informantene i videregående opplæring organisert etter fagtilhørighet.

Norsk

Informantene fra norskfaget viser til at de må skille mellom tre karakterer; skriftlig, muntlig og sidemål. Skriftlig og muntlig er et skille det klart arbeides etter, men det er et spørsmål om dette skillet opprettholdes helt når det er uklarhet omkring en elevs karakter. I hovedsak er det skriftlige prøver og særlig eksamensoppgaver gitt som heldagsprøve som utgjør grunnlaget for standpunktkaraktersettingen i norsk skriftlig. I muntlig peker informanter på at; "Hver time er en vurderingssituasjon". I tillegg kommer ulike former for forberedte fremføringer. Dette innebærer at læreren gir elevene et tema de skal forberede seg i over en periode, og så skal de presentere temaet. Slike fremføringer er tellende og elevene er informert om dette. En av informantene beskriver en vurderingsform som skiller seg fra de andre informantenes ved at han oppgir å bruke mye "kameratvurdering" som er tellende. Dette er en vurderingsform der elevene oppdelt i grupper på tre vurderer en anonym besvarelse, men der de ikke vurderer seg selv. Elevene fyller ut et

vurderingsskjema og legger vurderingen inn på skolens digitale læringsplattform der de også kan laste ned sine egne vurderte oppgaver. Denne læreren oppgir at både han selv og elevene er godt fornøyd med denne ordningen.

Informantene forteller at de bruker skjemaer for å notere resultatene elevene får. En av informantene viser likevel til at han ikke tar notater for hver gang han har hatt time, for det er de store arbeidene som blir vurdert til standpunkt. Han tilføyer at han har hatt elevene i tre år og derfor kjenner dem godt nok.

Informantene vi snakket med omtaler i liten grad hvordan de setter standpunkt i sidemål. Et poeng som imidlertid blir fremhevet her er at det er forskjell på hvordan man vurderer i hovedmål og sidemål. I sidemålet ser man mer etter ortografiske og generelle språklige problemer elevene måtte ha enn i hovedmål, der innholdet er det som kommer i forgrunnen.

Matematikk

I matematikk utgjør også skriftlige prøver det viktigste grunnlaget. Terminprøve eller heldagsprøve på våren utgjør grunnlaget for standpunktkarakterene i tillegg til mindre prøver innenfor ulike emner. Dette forklares ofte med at eksamen er skriftlig. Det typiske for informantene er at de bruker oppgaver i prøvene som gir poeng, og at oppnådd poengsum avgir et karakternivå. En informant karakteriserer sin egen og de andre matematikklærerne på skolen sin praksis med at; ”Vi bruker poeng og blir poengslaver”. En annen lærer beskriver egen praksis slik: ”Jeg har prøver og gir poeng, dermed popper det opp en karakter”. Resultatene samles, eksempelvis på skolens digitale læringsplattform, og ved standpunkt vurderes emnene i forhold til hverandre. Til tross for at informantene stadig påpeker at det med Kunnskapsløftet ikke lenger skal regnes noe gjennomsnitt av karakterene gjennom året, viser informanter til at dette på en måte likevel lever videre; ”I praksis så blir det et snitt for man må vurdere emnene i forhold til hverandre og sy det sammen (...) det er ikke mer hokus pokus i matematikk”. Noen bruker ulike programmer på pc for å holde orden på poeng og karakterer som er gitt gjennom året, og det er enkelte steder utviklet systemer som angir prosentmessig hvor mye prøver av ulik lengde og omfang skal telle til standpunkt.

Naturfag

I naturfag fremgår det av intervjuene at skriftlige prøver er det viktigste grunnlaget for standpunktkaraktersettingen til informantene. Det vises til at poengberegning er et godt hjelpemiddel i prøvene i naturfag. I tillegg fremheves arbeid med elevøvelser og rapporter som en sentral kilde. Informantene oppgir også at de bruker notater om elevenes aktivitet, ofte i egne skjemaer, og som bakgrunnsinformasjon når karakter skal settes. Dette er notater som i hovedsak er utformet som grunnlag for tilbakemeldinger til elevene for underveisvurdering. Notatene omhandler hva eleven bør arbeide mer med for å bli bedre. Noen har også notater om atferd i klasserom under praktiske elevøvelser.

Dilemmaer lærerne fremhever som utfordrende i naturfag er dels at karaktersettingen baseres på skriftlig prøving i det de betrakter som et muntlig fag. En informant beskriver det som feil å legge vekt på det skriftlige fordi faget er muntlig; ”Jeg legger størst vekt på skriftlig prøver selv om det ikke er det som skal telle, fordi det gir et godt bilde av elevens kompetanse”. Et annet dilemma informantene beskriver er fagets struktur som karakteriseres som emneinndelt. Dette skaper problemer i forhold til sluttvurdering i og med at de avslutter emner flere ganger i løpet av året. Det vises til at elevene får sluttvurdering i emnet når det er ferdig, og at dersom noen ønsker å ta et emne opp igjen når skoleåret nærmer seg slutten kan de få en ny tellende prøve i emnet. Denne prøven kan være muntlig eller skriftlig. En informant bruker en form for mappevurdering; Elevene velger ut en elevøvelse de fikk noe ut av, og lager en utvidet rapport som også inngår i materialet for standpunkt-karaktersettingen. For øvrig viser informantene til at hver time også er en vurderingssituasjon og at praktiske aktiviteter og deltakelse er et supplerende informasjonsgrunnlag når læreren er i tvil om hvilken karakter en elev skal ha.

Kroppsøving

I kroppsøving tegner det seg et litt annet bilde enn for de øvrige fagene. I kroppsøving ser det ut til at lærernes notater om elevene oppsummert etter timen utgjør det viktigste grunnlaget for standpunkt-karaktersettingen, sammen med resultater fra ferdighetstester (eksempelvis Cooper-test, 60 meter). Testingen gjennomføres gjerne på flere tidspunkter i løpet av skoleåret og ambisjonen er at elevene skal ha forbedret seg. Lærernes notater om elevene kan være i form av ”plusser eller minuser” eller også om elever som har utmerket seg. Det noteres ikke nødvendigvis etter hver time eller for alle elever alltid. Sammen med notatene og testene inngår også elevenes dokumentasjon av en egentreningsperiode som elevene på program for studiespesialisering som regel har på Vg3. Perioden er som et prosjekt der elevene kan velge en treningsform og lage et treningsopplegg for seg selv og dokumentere det skriftlig. Det er imidlertid ikke helt klart hvor stor betydning dette har for karaktersetting hos de ulike lærerne. Noen av informantene fremhever dette som en viktig del av grunnlaget for standpunkt på tredje trinnet, mens andre legger helt klart vekt på at: ”Det er det praktiske som teller mest, men i det praktiske så vises også det teoretiske”.

Design og håndverk

I programfag for design og håndverk oppgir informantene litt ulike arbeidsmåter, men samme hovedgrunnlag for standpunkt-karaktersettingen. Alle viser til at det er produktene elevene har laget i henhold til oppgaver samt refleksjonsnotater om prosessen frem til produkt, som er det viktigste grunnlaget for karaktersettingen. En informant viser også til at de veiledningssamtalene han har hatt med elevene og som er nedtegnet i skolens læringsplattform kan utgjøre et grunnlag for karaktersettingen. To informanter fra samme skole viser til at de har mappevurdering som arbeidsform. Eleven jobber med mappene gjennom hele året, og så arbeider de med et utvalg av mappen som leveres inn til standpunkt fra etter påske. Alt elevene jobber med skal inngå i mappen; alle arbeidene de

har gjort i fagets ulike emner skal dokumenteres, i tillegg skal prøver de har gjennomført også inngå i materialet. På slutten av året skal elevene dokumentere og levere inn et utdrag av mappen basert på det de synes er best. Alt arbeidet blir gjort på pc. Et dilemma som løftes fram av informantene er bredden i faget og utfordringen med å skulle avslutte skoleåret med en oppgave som dekker flest mulig mål slik at elevene får vist hva de kan. En informant mener at det blir urettferdig å basere standpunktkaraktersettingen på bare siste termin.

Vi har oppsummert lærernes beskrivelser av informasjonsgrunnlaget de bruker for å sette standpunktarakter i tabell 4.3. Kildene er klassifisert etter informantens utsagn om hvilke kilder som veier tyngst når de setter karakter og hvilke kilder de supplerer med.

Tabell 4.3 *Oversikt over viktigste og supplerende kilde til standpunktaraktersetting i fem fag i videregående.*

Fag	Viktigste kilde	Supplerende kilder	
Norsk	1. Hovedmål skriftlig; skriftlige prøver, eksamensoppgaver, delprøver 2. Sidemål; skriftlige prøver, muntlig aktivitet 3. Muntlig; forberedt muntlig presentasjon	-Hver time er en vurderingssituasjon for muntlig karakter	-Kjennskap til elevene over tre år (gjelder på studiespesialiserende utdanningsprogram)
Matematikk	-Heldagsprøve og kortere prøver		
Naturfag	-Skriftlige prøver (evt. muntlig prøve)	-Elevøvelser og rapporter	-Notater om muntlig aktivitet i timen og praktiske ferdigheter
Kroppsøving	-Notater av elevenes prestasjoner i timen. -Pre/post-ferdighetstester. -Dokumentasjon av egentreningsperiode.*	-Teoriprøver -Terminprøve	
Kunst og håndverk	-Vurdering av produkt og refleksjonsnotat om prosess -Utdrag fra mappe	-Veiledningssamtaler	

*Gjelder bare for elevene i Vg3, (studiespesialiserende utdanningsprogram). For noen av informantene kan denne utgjøre et mer supplerende grunnlag når standpunktarakter skal settes.

4.3.2 Fire ungdomsskoler

I det videre presenterer vi resultatene av intervjuene med informantene i ungdomsskolene organisert etter fagtilhørighet.

Norsk

I norsk legger informantene gjennomgående vekt på at det er tentamen som veier tyngst som grunnlag for standpunktkaraktersettingen i skriftlig; ”Man vektlegger den skriftlige standpunktkarakteren fordi det er den elevene vurderes i på tentamen og eksamen”. Hjemmeoppgaver eller tradisjonelle stiler vises det i liten grad til, og dette forklares med at; ”Hjemmeskriving er ikke aktuelt fordi de kan finne oppgaver på nettet. Når elevene er på skolen vet vi at de skriver selv”. I muntlig er det aktivitet i timene og forberedte muntlige presentasjoner som utgjør grunnlaget for karaktersettingen til standpunkt. Særlig blir presentasjoner av større art, som bokanmeldelser de har arbeidet lenge med eller særoppgaver de skriver, fremhevet som grunnlag for muntlig standpunktkarakter. En av informantene viser også til at denne typen oppgaver har de helt bevisst lagt til slutten av året slik at de kan utgjøre et grunnlag for sluttvurderingen. Det kan være vanskelig for elever som er sjenerte å få vist hva de kan i muntlig. En lærer viser til at om elever ikke sier noe i timene så trekker ikke det ned, men det trekker opp å være aktiv. Den samme informanten beskriver det også slik at for noen elever kan det være vanskelig å stå foran hele klassen med en presentasjon; ”(...) noen må vi ta i en liten gruppe eller alene, det er gjerne elever med individuelle opplæringsplaner, og da er det ikke sikkert at vi behandler alle likt, men det blåser jeg i!” Sidemålet omtales generelt i liten grad, bortsett fra at noen informanter viser til at de vurderer sidemål litt annerledes enn hovedmålet, blant annet ved å fokusere mer på grammatikk og ortografi.

Matematikk

I matematikk gir informantene en klar beskrivelse av at tentamen er viktigst for standpunktkaraktersettingen, den veier tyngst. Tentamen er basert på eksamensoppgaver lagt ut på Utdanningsdirektoratets sider eller oppgaver de får tilsendt fra lærebokforlag. I tillegg har lærerne vi har snakket med ulike former for kortere prøver av en til to timers varighet. En lærer viser til at en-timers prøver kan man ha på skolens digitale læringsplattform, men at to-timers prøvene er best fordi en time er litt kort tid. Vedkommende forteller at i hvert semester har de to to-timers prøver og en tentamen som grunnlag. Informantene beskriver også at de supplerer dette grunnlaget med andre resultater og lærerens kommentarer til elevene på ”uformelle” prøver for underveisvurdering, dersom de er i tvil om en elevs standpunktkarakter. Noen informanter peker på fordelene av å ha kjent elevene i tre år, og at dette gjør dem tryggere på vurderingen, særlig dersom en elev får uvanlige resultater på tentamen i forhold til på tidligere prøver:

Det er klart at tentamen styrer litt, det er jo det som er den store prøven helt på slutten. Jeg må jo innrømme at den styrer, men får jeg en elev med rare resultater så må jeg kanskje ta dem inn til samtale eller ta dem inn til ny prøve”.

Sitatet illustrerer en typisk fleksibilitet informanter viser i forhold til tentamen, og en forståelse de legger vekt på for at dagsform eller prestasjonsangst kan ramme elevene og ødelegge prøvesituasjonen for eleven på en prøve som veier så tungt.

Naturfag

I naturfag oppgir informantene på ungdomsskolen et variert og bredt grunnlag for deres standpunktkaraktersetting. Skriftlig dokumentasjon avgitt gjennom rapporter, skriftlige prøver eller heldagsprøve er viktigste kilde sammen med forberedt muntlig fremføring av et emne. Bruken av skriftlig dokumentasjon kommenteres også av lærerne i ungdomsskolen som et dilemma i det de karakteriserer som et muntlig fag. Noen bruker muntlig aktivitet i timene sammen med flere forberedte presentasjoner som hovedgrunnlag, mens andre kun baserer seg på rapporter. En av informantene problematiserer fagets emnebredde og det å skulle gi karakter på slutten, og beskriver hvordan han har valgt å løse dette:

Vi blir veldig sterkt påminnet om at vi ikke skal ta siste års karakterer og regne snitt eller ta siste tre års karakterer. Så det ligger langt fremme akkurat det, og samtidig er det slik at et sted må karakterene hentes fra og det går ikke an å ta siste prøve. Så det blir primært å ta karakterene fra siste termin og så ta en form for snitt av det, eller se på hvilke karakterer jeg ser det er. Det er ikke bare å legge sammen og dele på antallet karakterer heller, men jeg prøver å følge utviklingen til eleven (...).

Kroppsøving

Informantene i kroppsøving bruker i stor grad egne notater fra hver time om elevene. I tillegg bruker de pre- og posttester (eksempelvis Cooper-testen). Egentreningsperioden med skriftlig dokumentasjon nevnes også av noen av informantene som viktig i standpunktkaraktersettingen. Notatene som gjøres etter hver time er av kortere art. Noen viser til at de noterer plusser og minuser og sammenlikner det med en slags logg. En av informantene viser imidlertid til at dersom det er større ting, som at en elev har utmerket seg, så skrives det ned et annet sted enn i notatene fra hver time.

Kunst og håndverk

Informantene i kunst og håndverk ser på egne notater som det viktigste grunnlaget for standpunktkaraktersettingen i sitt fag. Notatene ses ofte sammen med elevarbeider og presentasjoner. En informant forteller at han har utviklet et eget vurderingsskjema for notater som rommer det kompetansemålene ikke rommer, som elevens oppgaveløsning, arbeidsmåter og selvstendighet. Vedkommende lærer tar ikke notater for hver time, men forsøker å gjøre det ved jevne mellomrom. En annen informant forteller at de på denne skolen legger ut alle oppgaver på skolens digitale læringsplattform og at gjennom systemer i programmet etablerer det seg et arkiv over elevenes oppgaver og vurderinger av disse. Denne informanten bruker blant annet dette som grunnlag for å nivåsette elevene i dialog med dem. Han forsøker å legge vekt på mange ting i oppgavene, som grunnleggende

ferdigheter i lesing, hvordan de skisser og tegner, hvordan de leverer ting over nettet og arbeider med digitale hjelpemidler. Læreren beskriver sin egen oppgave som følger: ”Oppgaven vår er å lage oppgaver som favner vidt, som favner kompetansefeltene slik at eleven lettest mulig kan vise sitt faglige nivå”.

Vi har oppsummert lærernes beskrivelser av informasjonsgrunnlaget de bruker for å sette standpunktkarakter i tabell 4.4. Kildene er klassifisert etter informantenes utsagn om hvilke kilder som veier tyngst når de setter karakter og hvilke kilder de supplerer med.

Tabell 4.4 *Oversikt over viktigste og supplerende kilde til standpunktkaraktersetting i fem fag i ungdomsskolen.*

Fag	Viktigste kilde	Supplerende kilder	
Norsk	1. Skriftlig: tentamen basert på eksamensoppgaver, skriftlige prøver 2. Muntlig: fremføringer og aktivitet i timen 3. Sidemål: skriftlige prøver	-Skriftlige prøver	-Lærerens inntrykk av eleven
Matematikk	-Tentamen basert på eksamensoppgaver -To-timers prøver	-Uformelle prøver for underveisvurdering	-Kjennskap etter tre år
Naturfag	-Rapporter -Forberedte muntlige presentasjoner -Heldagsprøve -Skriftlige prøver	-Kjennskap etter tre år -Notater -Kommentarer til prøver eller rapporter	
Kroppsøving	-Notater -Pre/post-ferdighetstester -Egentreningsperiode, skriftlig dokumentert	-Lærerens inntrykk av eleven	
Kunst og håndverk	-Notater -Oppgaver -Elevarbeider -Elevpresentasjoner	-Lærerens inntrykk av eleven -Kommentarer til tidligere prøving	

4.3.3 Oppsummering

Grunnlaget for standpunktkaraktersetting i grunnopplæringen som lærerne forteller om viser stor variasjon. Samtidig er det et hovedtrekk for alle informantene i utvalget, at skriftlig dokumentasjon på elevers prestasjoner er det viktigste grunnlaget for standpunktkaraktersetting. I norsk, matematikk og naturfag er det i hovedsak elevbesvarelser som ligger til grunn for vurderingene. I kunst og håndverk og design og håndverk er elevarbeider og lærernes notater et viktig grunnlag. I kroppsøving er lærerens notater i tillegg til resultater fra fysiske tester viktig. Blant de supplerende kildene inngår resultater fra uformelle prøvesituasjoner og det vises i begge skoleslag til at kommentarer eller veiledning gitt for underveisvurdering også inngår når standpunktkarakterer skal

settes. Blant ungdomsskolelærerne er kjennskap til elevene over tre år et supplerende grunnlag når karakter skal bestemmes. I videregående varierer dette med hvilke program og nivå lærerne underviser på.

4.4 Vekting av elevatferd i prestasjon, kunnskap og deltakelse

En sentral del i intervjuene er spørsmål om hva lærere vektlegger når de bestemmer hvilken karakter en elev skal ha. Vi har beskrevet hvilket grunnlag de viser til at de bruker når karakterene skal settes, og at de benytter seg av ulike poengsystemer, kriterier eller vurderingsmatriser for å bestemme hvor på skalaen elevene ligger. Vekting i denne sammenheng handler om hva informantene mener har betydning ved elevenes atferd når karakterer bestemmes. Vi har tidligere vist til at elevatferd kan deles inn i ulike elementer (Melogran 2007, Resh 2009) og vi har presentert et analytisk rammeverk basert på bidragene fra disse to forskerne. Rammeverket utgjør et grunnlag både for spørsmålsstillingene i intervjuguiden og for analysen av datamaterialet.

Når vi i intervjuene har bedt informantene om å beskrive for oss hvordan de setter standpunktkarakter, har vekting som tema ofte kommet opp av seg selv. Vi fortsatte i slike sammenhenger intervjuet med et tankeeksperiment om vekting (jfr vedlegg 1). Arket gir en kort summarisk presentasjon av Melogranos (2007) tanker om vekting av elevatferd i karaktersetting og hans tre hovedelementer; prestasjoner (ferdigheter/ytelser/utførelse), kunnskaper (regler, strategier, konsepter, prinsipper, forståelse, kritisk tenkning og problemløsning) og deltakelse (oppmøte, innsats og holdninger). Vi har bedt informantene om å tenke seg tre grovt inndelte elevtyper; svak, middels og sterk, og så beskrive hvordan de mener at de veker de tre faktorene for disse ulike elevtypene i henhold til modellen. Vi ba dem også om å beskrive i hvilken grad faktorene progresjon og mestring har betydning for karaktersettingen. I intervjuene var vi imidlertid klare på at modellen og de tre hovedelementene var hentet fra internasjonal forskning og ikke nødvendigvis overførbare til norske forhold. Vi ba også informantene om å si i fra om modellen ikke stemmer med det de mener at de gjør. Informantene hadde få problemer med å forholde seg til modellen og reflektere over vekting basert på den. Noen viste til at de opplevde skillet mellom prestasjon og kunnskap som kunstig og vanskelig. Disse informantene karakteriserte forholdet mellom de to som ”glidende”. Et generelt inntrykk er at informantene er kjent med begrepet vekting og at tankeeksperimentet med vekting mellom de ulike elementene var en øvelse de var komfortable med.

4.4.1 To videregående skoler

Vi har på samme måte som under presentasjon av grunnlag for karaktersetting organisert resultatene av intervjumaterialet etter fag.

Norsk

Informantene med norsk som fag viser gjennomgående til at det er kunnskaper og prestasjoner som skal ha betydning for standpunktkaraktersettingen. En av informantene

beskriver det slik at hovedmålet ved standpunktkaraktersettingen skal være prestasjoner og kunnskap likt for alle. En annen norsklærer viser til at han legger gjennomgående vekt på kunnskap på alle trinn; "(...) men jeg bruker kanskje pedagogiske karakterer på de lavere klassene, men på tredje trinn er det bare kunnskapene. Vi konsentrerer mye på det å vurdere bare kunnskap etter Kunnskapsløftet." I det hele tatt oppgir informantene i fag som er gjennomgående for tre år (på studiespesialiserende utdanningsprogram) at karaktergivningen på Vg3 skiller seg fra de to andre trinnene og at det er da alvoret i karaktergivningen melder seg. Informantene her beskriver sin karaktersettingspraksis knyttet til elementet deltakelse på litt ulike måter. Noen informanter holder fast ved det å legge vekt på kunnskap og/eller prestasjon og at de ikke trekker for tilstedeværelse men derimot manglende innlevering. En av informantene beskriver en uoffisiell praksis med å trekke en karakter for ikke levert arbeid og forklarer dette slik: "Det betyr jo ikke at de er dumme, men det skal straffe seg å ikke levere oppgaver". Dette handler for disse informantene om at de må ha et grunnlag å vurdere standpunkt ut fra; "Hvis de ikke viser hva de kan – så vet jeg jo ikke hvor de står." En av informantene er klar på at han vektlegger deltakelse om eleven sliter, han forklarer dette på denne måten:

Elever med lav grad av måloppnåelse, de som sliter både med hjemmeforhold osv (...) på muntlig karakteren gir jeg de litt ekstra kred. Jeg vet at det er så mange ting de har i hodet sitt og om de greier å legge ting til side da kan jeg jo gi noe ekstra.

Denne informanten beskriver deltakelse som et element som henger sammen med "tilleggs-elementet" progresjon, om elevene viser progresjon så hjelper det fordi; "Jeg har et stort hjerte for de som sliter ekstra." Informantene fremhever progresjon som et viktig element i egen karaktersettingspraksis. Det vises til at; "(...) vi som lærere ønsker å se progresjon og at de faktisk gjør en innsats". En annen informant problematiserer dette i forhold til dagens regelverk og at dette med progresjon er uklart fordi det skal settes standpunkt ut fra der eleven er ved tidspunktet for standpunktkaraktersetting. Vedkommende legger til at hvis eleven blir flinkere og flinkere så betyr det noe, men at dersom eleven har dårligere progresjon mot slutten så tar informanten et gjennomsnitt av elevens prestasjoner fra tidligere.

Matematikk

Informantene i matematikkfaget har også en klar oppfatning av at det skal være kunnskaper eller prestasjoner som skal telle mest. En av lærerne stadfester dette helt klart i sitt første møte med modellen. Når hun imidlertid skal tenke seg sin egen vektning av svak, middels og sterk elev viser hun til at;

Deltakelse har kanskje noe betydning for svak og middels elev. Om de møter opp og prøver å tilegne seg kunnskap (...). Men det må bli reflektert i at de lærer. Da kan jeg se på prestasjonen i litt lavere grad. Jeg har nok en tilbøyelighet til å se på at de prøvde (...) når det dreier seg om en svak elev.

Dette er noe som går igjen blant de matematikklærerne i videregående som vi har snakket med. En annen informant sier at; "For en svak elev ville jeg lagt mye vekt på vekst, det er viktig å få dem gjennom kompetansemålene, men jeg vil legge mye vekt på holdning og innsats for å få dem til å stå." En tredje lærer viser til at han legger ulik vekt på ulike elementer for de ulike elevtypene; "(...) om jeg tenker meg en veldig flink elev som får toppkarakter, så er det både kunnskapen og måten den blir vist på som teller. Sanne elever har gjerne gode strategier, det merker man lett, deltakelse er selvsagt også med." Den samme læreren peker på at ved en svak elev så vil han la deltakelse telle mer for å la eleven få ståkarakter dersom de har noe av det andre også". Han er tydelig på egen bevissthet om at dette ikke er helt riktig, men har en begrunnelse for praksisen: "Deltakelse teller mer for svake elever, vi skal jo ikke vektlegge dette, men det er jo noen ferdigheter eleven viser gjennom dette også. Midt-eleven blir kanskje jevnere fordelt." En annen informant illustrerer dilemmaet med at den følelsesmessige faktoren som slår inn når svake elever deltar og det at de skal oppnå resultater; "Jeg blir så glad når de svake stiller opp til en prøve (...) men de må jobbe, hvis ikke får de ikke resultater".

Når det gjelder progresjon så er det typiske for informantene i videregående å vise til at faget matematikk er emneinndelt og derfor ikke åpner så mye for at elevene kan vise progresjon. De deler også en oppfatning om at det er fint om de har progresjon, men at det er kunnskapen de kan vise på slutten som skal ha betydning for standpunkt karakteren.

Naturfag

Informantene vi har snakket med i naturfag er gjennomgående klare på at med Kunnskapsløftet så er det prestasjoner og kunnskaper som skal være grunnlag for standpunkt karaktersettingen: "Jeg prøver å ikke gi en elev karakter på grunnlag av tilstedeværelse og innsats. Det skal ikke være slik under Kunnskapsløftet." Det typiske for informantene i dette faget på videregående er at de viser til at kunnskap og prestasjon er det mest betydningsfulle når standpunkt karakter skal settes. En av informantene viser til at; "Jeg har hatt svake elever som har vært veldig deltakende, men de klarer ikke å få inn kunnskapen, det er kunnskapen som må telle." En av informantene som er helt klar på at det er kunnskap som er det mest sentrale, viser likevel til at dersom en elev mangler en rapportering (skriftlig) så kan det at de ellers har en bra innsats og deltakelse vippe eleven opp. I dette tilfellet kan det se ut til at deltakelselementet slår inn når læreren mangler fullverdig skriftlig dokumentasjon å vurdere ut fra.

Samtidig går det klart frem av intervjuene at deltakelse anses som et helt sentralt element for elevenes kunnskaper og prestasjoner. Dette er et resonnement som forklares med at det å være til stede i timer og i aktiviteter nødvendigvis vil prege kunnskapen til eleven; "Den som bare leser boka får ikke med seg ting som elevene som har vært til stede får med seg." Den samme informanten viser samtidig til at innsats skal ikke telle ved karaktersettingen. En annen lærer sier dette på denne måten; "(...) er du til stede og jobber med faget vil de aller fleste få det igjen i kunnskap."

Når det gjelder progresjon er informantene mindre samstemte i sine betraktninger. Noen viser til at i naturfag så har ikke elevene stor mulighet til å vise faglig progresjon, andre peker på at elevene kan vise progresjon når det gjelder arbeidsmåter. Informanten som beskriver dette tenker i første rekke på at elevene blir bedre til å gjennomføre elevøvelser. Lærerne som mener at det er vanskelig for elevene å vise progresjon viser til at dette er fordi faget er så bredt og at det er emneinndelt, man gjør seg ferdig med emnene gjennom året og kommer sjelden tilbake til emner man har hatt innenfor et skoleår. Disse informantene viser likevel til at elever som har vist progresjon har muligheter til å ta prøver om igjen når året nærmer seg slutten, enten på eget initiativ eller på initiativ fra læreren. En av informantene viser til at elevenes progresjon gjennom året har betydning for karakteren;

(...) det spiller inn når jeg ser at det går bedre, ser jeg en positiv utvikling så får det konsekvenser for karakteren. Man skal ikke henge igjen i en hengemyr, man skal ta med fremgang og mestring i den totale pakken.

Kroppsøving

Informantene i kroppsøving skiller seg fra de andre informantene i de andre fagene ved å være mer åpne for at prestasjon, kunnskap og deltakelse, innsats og holdninger vektlegges jevnere når standpunktarakter settes. Informantene viser til at elever som får 5 eller 6 i faget må vise prestasjoner og kunnskaper. En av informantene beskriver det slik at om elevene ikke har de nødvendige ferdighetene inne så kommer de stort sett ikke over karakteren 4. Han understreker med dette at det ikke kun skal telles i innsats. Denne informanten vektlegger også holdninger i faget som "kjempeviktig" og at om elever er i vippeposisjon mellom to karakterer så ser han på holdningene til eleven. Informanten legger til at om elevene har bra holdninger så fortjener de å gå opp dersom ferdighetene og kunnskapene er der. En annen informant beskriver hvordan han vokter elementene etter elevtype; "(...) en sterk elev blir vurdert på prestasjon, en middels blir vurdert på litt av alt, men mest prestasjon og kunnskap. De svake gis pluss for deltakelse." En tredje lærer i kroppsøving beskriver hvordan de har løst overgangen fra forrige reform til Kunnskapsløftet:

Før skulle det være en tredeling på vekting (...) holdning, innsats var et mål, nå er det ikke det. Men vi har bakt det inn i det med "fair play" i lokal plan. Det å ha god innsats i timene og hjelpe til, oppmuntre lagkamerater, vi syntes det var viktig å integrere det i de lokale læreplanene. Så innsats er med i bildet når karakter settes, vi har det i bakhodet".

Denne informanten mener at systemet er tøffere nå. Hun viser til at det var greiere før når innsats og holdning var med, for da kunne de svakeste elevene redde seg selv om de ikke var så flinke; "Jeg synes det skal belønnes, det er forskjeller. Om en elev er 100 kg, da er det ikke så lett å være flink når de andre løper fra deg."

Design og håndverk

Informantene i design og håndverk viser gjennomgående til at de legger mest vekt på det utførte arbeidet, det faglige og prestasjon. Kun en av informantene beskriver sin praksis for standpunkt-karaktersetting som preget av at deltakelse har en del å si for hans svake elever. Informanten peker på at det er et problem i år at elevene er til stede men at de ikke jobber, de bare er der. Det typiske for de andre informantene i design og håndverk er at de oppgir at elementet deltakelse forstått som fravær skal slå inn på karakteren for orden og atferd og at deres karaktersetting er basert på prestasjon. Disse informantene beskriver denne situasjonen som vond og ikke særlig lystbetont; ”Prestasjon er det vi vektlegger, deltakelse er jo der. Det gjør vondt å vurdere på denne måten. Vi har elever som virkelig prøver men som ikke mestrer ordentlig”. En annen informant sier det på denne måten; ”Reformen vi hadde før var mye mer human, du blir glad i barna og synes det er synd når noen strever mye og ikke kommer over en 2-er”. At det er forskjell fra tidligere reform har flere av informantene i faget merket seg, og de deler dette synet om at dagens reform er ”råere” når bare prestasjon skal være avgjørende. En informant peker i tillegg på at vekting varierer fra skole til skole. Med utgangspunkt i egne erfaringer fra en annen videregående skole med et svakere presterende elevgrunnlag enn skolen han er ved nå, beskriver informanten ulike tilnærminger til vekting i faget;

På min forrige skole hadde vi faglig svake elever, der lette vi fort etter årsaker for at elevene ikke kunne yte godt for karakteren. De skulle ikke ha det vanskelig og vi skulle ta vare på dem. Vi var opptatt av orden og atferd, deltakelse skulle ikke slå negativt ut for eleven. Her på skolen er det annerledes.”

Et annet tema som stadig kommer opp i intervjuene om vektingen med lærerne i design og håndverk er hvordan elever som er sterke kan ha lav deltakelse og likevel oppnå høy karakter. En av informantene mener at dette er noe som legitimerer fravær; ”Det som er et dilemma er de elevene som er sterke og som kan komme når det er prøve og viser seg. Det er fristende for andre å gjøre det samme, systemet åpner for fravær”.

I design og håndverk sees progresjon i sammenheng med deltakelse og med prestasjon. Det vises til at det er vanskelig å ha progresjon i faget uten å møte opp.

Vi har oppsummert hovedtrekkene i det informantene oppgir om hvordan de vekter de ulike elementene prestasjonsevne, kunnskap, progresjon og deltakelse i tabellen 4.5.

Tabell 4.5 Oppsummering av informantenes vektning av elementer ved standpunktkaraktersetting i videregående skole

Fag Elementer	Prestasjon (Ferdigheter og mestring; absolutt mål, grad av eller endelig prestasjon definert av læreplandokumenter)	Kunnskap (Regler, strategier, konsepter og prinsipper)	Progresjon (Relativt mål – hvor mye forbedring)	Deltakelse (Innsats, holdning oppmøte)
Norsk	Mest betydning	Mest betydning	Opplevs som uklart, men har betydning for elever som forbedrer seg	Har betydning i varierende grad for svake elever eller for elever som ikke leverer oppgaver
Matematikk	Mest betydning for sterke elever		Viktig for utvikling, men ikke for standpunkt-karakter	Har betydning for svake elever for å oppnå ståkarakter
Naturfag		Mest betydning	Liten og varierende betydning	Kan ha betydning ved manglende skriftlig dokumentasjon
Kroppsøving	Mest betydning for sterke elever			Mer betydning for middels elever sammen med kunnskaper og prestasjoner, mest betydning for svake elever sammen med kunnskaper og prestasjoner
Design og håndverk	Prestasjon, produkt, faglighet			Har ikke betydning og det er vondt å se elever jobbe men ikke få uttelling prestasjonsmessig.

4.4.2 Fire ungdomsskoler

Vi har på samme måte som under presentasjon av grunnlag for karaktersetting organisert resultatene av intervjumaterialet etter fag.

Norsk

Informantene vi har snakket med fra norskfaget er i stor grad enige om at hovedvekten skal legges på kunnskap. Når det gjelder forholdet mellom elementene prestasjon og kunnskap så er det for det første uklarhet og ulike oppfatninger om hva en prestasjon er, og for det andre er det flere av informantene som mener at overgangen mellom kunnskap og prestasjon er glidende eller overlappende, spesielt gjelder dette skriftlig norsk. En av informantene som mener at hun legger mest vekt på prestasjon viser til at dette handler om

hvilke trinn vi snakker om; ”I 10. prøver jeg å sette standpunkt mest opp mot prestasjon, mens i 9. gir man kanskje mer taktisk og bruker pedagogisk karaktersetting”. Denne informanten mener at før Kunnskapsløftet så ble de tre elementene vurdert likt, og da ble ”flid og den slags” premiert litt vel mye. Hun viser til at i dag er det annerledes; ”Vi har fått et fokus på at det er prestasjonene som skal telle, men vi har lite om hva som skiller, det er veldig ullent og da koker det ned til erfaring igjen.”

Når det gjelder deltakelselementet så spriker informantenes tanker mellom det å mene at; ”(...) innsats har ingenting med kompetanse å gjøre, deltakelse slår ikke inn om en elev står i vipp og plutselig slår om. Det går på orden og oppførsel”. Til å mene at;

Det med deltakelse, at man er til stede, deltakelse i timen osv, for noen er det en prestasjon. Jeg regner med at holdningene hos en som nærmer seg en 6-er er på plass allerede, også innsats. Deltakelse kan gjøre mer for en 2-er elev, det er ofte der det skorter, det er vanskelig å få dem til å jobbe, så deltakelse, innsats vil telle.

En av informantene problematiserer dette med at det ikke er mulig å premiere deltakelse. Vedkommende informant opplever at hun mangler noe av formell art som kan si noe positivt om eleven selv om eleven ikke presterer eller viser kunnskap.

Matematikk

I matematikk sier informantene at det er kunnskap og prestasjon som skal ha betydning ved standpunktkaraktersetting. En av informantene beskriver det slik når hun tar i betraktning kunnskap som element i vektingen; ”Du kommer langt med kunnskap, men du må ha innsats og prestasjoner og tilstedeværelse om du skal komme noen vei i faget”. Hun viser til at de som får god karakter i faget har god innsats, men at innsats vil være av betydning for elever i vippeposisjon. Den samme læreren sier ved betraktning av deltakelselementet at innsats ikke skal telle lenger. Elever som har gjort lite før tentamen kan få en god tentamen, og da får de god karakter fordi forhistorien ikke teller. En liknende tilnærming beskrives av en annen informant som er opptatt av at man skal vurdere elevene så likt som mulig uansett, og at deltakelse og innsats i utgangspunktet ikke skal bety noe:

(...) Men jeg ser jo at har man en svak elev som jobber og jobber iherdig så er det klart at det skal mye til for at jeg skal sette eleven på 1. Jeg vil nok la deltakelse ha noe å si ved vipp hos en svak elev som endrer atferd til jul i positiv retning(...)

Når vi fulgte opp dette utsagnet med spørsmål om dette også ville gjelde motsatt for en sterk elev som lå på vippen mellom 5-6 hvis det skjer en negativ endring til jul, så oppgir informanten at nei, det ville det ikke, fordi det går på atferd. Informanten viser til at da er det andre måter å straffe eleven på og at eleven ikke vil bli satt ned i faget.

Når det gjelder progresjon så påpeker en av informantene at det er blitt vanskeligere etter reformen fordi de ikke skal forholde seg til progresjon slik det står i opplæringsloven, men

at lærere i matematikk må bruke skjønn. Vedkommende sier at i en situasjon der eleven står i vippeposisjon mellom lav og middels måloppnåelse så kan man kanskje se at de er på vei opp, men at lærere må ha fakta å bygge på.

Naturfag

Informantene fra naturfag i ungdomsskolene vi har besøkt gir i et felles inntrykk av å legge hovedvekten på kunnskap. De har også en klar oppfatning om at deltakelse ikke skal ha betydning for standpunkt karakteren. Informantene oppgir imidlertid litt ulike oppfatninger knyttet til hva som omfattes av elementet deltakelse. For det første er en av informantene opptatt av at deltakelse handler om tilstedeværelse og dokumentasjon for vurdering:

Deltakelse skal jeg ikke forholde meg til, jeg tror jeg klarer å se på det jeg har dokumentert, så deltakelse ser jeg bort fra. Jeg skal jo ikke se på oppmøte, så det gjør jeg jo ikke. Men det er jo ofte at de ikke leverer fordi de ikke er til stede og da har jeg ikke dokumentasjon.

To andre informanter ser deltakelse som uproblematisk i forhold til spørsmålet om elevene er fraværende eller ikke fordi det går på karakteren i orden og atferd. Disse lærerne er mer opptatt av innsatsen elevene viser i opplæringen. Den ene informanten oppgir at han ikke vektlegger deltakelse, men at det gjør litt vondt; ”Den (deltakelse) bruker jeg ikke i det hele tatt, det går på orden og atferd. Vi skulle gjerne gitt litt for innsats, den er litt vond”. Den andre informanten som på samme måte oppgir at oppmøte ikke har betydning, ser litt annerledes på spørsmålet om innsats;

Om en 2-er ligger høyt på innsats, og selv om det ikke gir utslag for karakteren, men at de er på rett vei og holder sporet, så vil vedkommende få signaler om at de vil bli premiert for det på sikt.

Det fremgår ikke av materialet hva denne premieringen vil være. Det kan tenkes at det er premiering i forhold til karakter men det kan vel så gjerne knytte seg til tanker om at det å ha høy innsats lønner seg kunnskaps- og prestasjonsmessig og indirekte vil føre til en premiering i form av karakter. Den samme informanten viser også til at kunnskap og deltakelse henger sammen i form av at om elevene ikke har kunnskap så går det ut over den aktive deltakelsen i timene.

Når det gjelder progresjon så oppgir informantene at den har liten betydning i seg selv dersom ikke progresjonen har vist seg i en forbedret prestasjon ved sluttvurderingstidspunktet. Helt klar på dette er en av informantene imidlertid ikke:

Det er klart at en elev som jobber seg oppover fra en svak til en sterk 2-er, så vil jeg gi en premiering der og kobler til plussene som er litt uformelt satt, så kan det trekke opp. Men motsatt kan du se at en som går ned på prøver og daffer seg gjennom får en 2-er.

Denne informanten viser til at progresjon er et supplement til kunnskapsdelen for; ”(...) tross alt er det jo fagkunnskap du må ha med i bånd for å heve deg karaktermessig”.

Kroppsøving

Informantene i kroppsøvingsfaget har en mer variert tilnærming til elementene i modellen. Blant annet er det flere av dem som viser til at dette er en kjent problemstilling, og at inndelingen i prestasjon, kunnskap og deltakelse er noe de kjenner igjen fra faget. Likevel er det verken prestasjon eller kunnskap de viser til at de vektlegger i karaktersettingen, men ferdigheter. En av informantene vi har snakket med sier dette:

Nå er det slik at det er ferdigheter som teller i kroppsøving. Jeg tror man må redefinere hva som ligger i dette med prestasjon, prestasjon er også god innsats, løper du raskt nok så vil du være på rett sted (viser til ballspill som eksempel).

Når det gjelder deltakelselementet så er lærerne i hovedsak opptatt av innsats og forutsetninger i faget. I kroppsøving på ungdomskolenivået skal elevenes forutsetninger tas med i vurderingen til standpunkt, dette er i motsetning til i videregående der det ikke skal tas i betraktning (Forskrift til opplæringsloven). Innsatsselementet forholder de seg ulikt til. En av informantene viser til at innsats er et fy-ord i dag og at det ikke skal telle med i standpunktvurderingen, men; ”(...) du kan kalle det noe annet, da blir det fint, for eksempel kan man kalle det samarbeid”. En annen måte å omskrive innsats på er å orientere elevene om hvordan det inngår i karaktersettingen;

Dette med innsats er jo borte (...). Men det jeg sier til elevene når det gjelder innsats er at innsats teller fordi gjennom god innsats så øker ferdighetene. Ja, innsats teller likeså mye som tidligere hvis du ser det over lang tid - har du god innsats blir prestasjonen bedre.

En annen informant sier at det i hovedsak er ferdigheter som avgjør, men at;

(...) innsats og holdningsbiten er også en del som vektes likt, og så ser man selvfølgelig på de forutsetningene de har. For en sterk elev på vipp, om ferdigheten er der, så vil holdninger og innsatsen dra eleven opp.

Forutsetninger er et tema informantene i kroppsøving raskt kommer inn på når vi begynner å snakke om vekting av elementene i modellen. Det er ulike oppfatninger av hvordan elevforutsetninger skal ha betydning og hvilke hensyn som skal tas. En av lærerne forteller at de har løst det ved å kreve at diagnose og legeerklæring må være grunnlaget for vurdering etter særskilte elevforutsetninger. Denne læreren viser også til at en del av elevene får en individuell opplæringsplan og at man da følger målene i den når karakter skal settes. Informanten understreker at det er noen elever som har vondt her og der og at det ofte er det hun vil kalle en ”dårlig innsats-elev”. I silke er tilfeller det viktig å sikre et

karaktergrunnlag. En annen informant synes dette med elevforutsetninger er vanskelig og at det ikke er klart nok i det nye regelverket.

Lærerne i kroppsøving ser progresjon i sammenheng med individuell tilpasning, men opplever at det er en spenning mellom dette og det nye regelverket:

Vi har blitt prentet inn at standpunkt skal være der og da, slik at progresjon blir feil. I teorien kan du la være å gjøre noe i 2 ½ år og så bli vurdert på slutten. Men det er ikke så lett, i kroppsøving kan man være veldig i tvil. Veldig god fremgang kan man gjerne gi litt for, det er kvalitetsmessig skjønn.

Progresjon, det synes jeg hører litt sammen med dette at du kan ta individuelle hensyn. I forhold til den ene eleven som ikke har like muligheter til å prestere som andre i kroppslige utfordringer kan man vektlegge progresjonen, og da trekkes den inn ganske mye (...)

Kunst og håndverk

Lærerne fra kunst og håndverk som vi har snakket med er i hovedsak unisone i sine oppfatninger om at det er prestasjons- og kunnskapselementene som skal vektlegges. En av informantene skiller seg imidlertid fra de andre ved å snakke om helhetlig kompetanse og faglig nivå på et elevprodukt og betrakter det som noe annet enn prestasjon:

Det er elevenes faglige nivå som skal telle og det har ikke noe med innsats, prestasjon eller ytelse å gjøre, det er det faglige nivået og selvfølgelig den helhetlige kompetansen som blir vist i produktet.

Når det gjelder deltakelse i form av oppmøte så går det i hovedsak på orden og oppførselskarakter. Derimot får innsats mye oppmerksomhet i intervjuene med disse lærerne i kunst og håndverksfaget. Informantene er opptatt av at innsats ikke skal ha betydning i standpunktkaraktersettingen. Men dette skaper problemer for noen av dem, eksempelvis peker denne informanten på at:

Det er problematisk i og med at vi ikke skal vurdere innsats. Det har jo vært med på å la det bli positivt for eleven, men nå vil innsatsen gi seg utslag i hva du får gjort.

Den samme informanten peker på at de forsøker å ta hensyn til elever som snur fra negativ deltakelse til positiv; "(...) men elever som strever får ikke igjen for innsatsen fordi det er kompetansemålene som teller. De får bare vite at de er kjekke og greie elever."

Tabell 4.6 oppsummerer informantenes beskrivelser av hva som har mest betydning av elementene prestasjon, kunnskap, progresjon og deltakelse når de setter standpunkt karakter.

Tabell 4.6 Oppsummering av informantenes vektning av elementer ved standpunktkaraktersetting i ungdomsskolen

Fag Elementer	Prestasjon (ferdigheter og mestring; absolutt mål, grad av eller endelig prestasjon definert av læreplandokumenter)	Kunnskap (regler, strategier, konsepter og prinsipper)	Progresjon (relativt mål – hvor mye forbedring)	Deltakelse (innsats, holdning oppmøte)
Norsk	Mest betydning for de som er komfortabel med begrepet	Mest betydning		Betydning for svake elever i vippeposisjon
Matematikk	Mest betydning	Mest betydning	Kan trekke opp svake elever ved bruk av skjønn forankret i fakta	Oppmøte har ikke betydning, men innsats kan ha det for svake elever i vippeposisjon
Naturfag		Mest betydning	Svake elever med høy innsats kan trekkes opp	Ikke betydning, men innsats har betydning på lang sikt
Kroppsøving	Ferdigheter mest betydning	Har betydning	Har betydning ved individuell tilpasning	Har betydning både direkte men også indirekte for alle elevtyper
Kunst og håndverk	Mest betydning			Liten betydning

4.4.3 Oppsummering

Vekting av elevatferd i grunnopplæringen beskrives av informantene som preget av litt ulike tilnærminger. Likevel er det et helt tydelig hovedtrekk i materialet, at informantene oppgir at prestasjoner og kunnskap har størst betydning når de setter standpunktkarakter. Typisk for informantene er at de innledningsvis avviser at deltakelse definert som innsats, holdning og oppmøte har noe å si for standpunktkaraktersettingen. Når vi imidlertid gjennomfører et tankeeksperiment der de skal se elementene i lys av ulike elevtyper (svak, middels og sterk) tegner det seg et litt annet bilde. Informantene i norsk, matematikk, naturfag, kunst og håndverk og design og håndverk viser til at de kan ha en tendens til å ta i betraktning elementet deltakelse i større grad når de skal sette karakter spesielt for svake elever. I kroppsøving er elementet deltakelse betraktet som relevant i vurderingen av alle elever, sterk som svak.

I hovedtrekk oppgir informantene i de andre fagene i liten grad at sterke elever blir vurdert etter deltakelseselementet, for som flere av dem sier, sterke elever har innsats, oppmøte og holdning. I tilfeller der en sterk elev ikke har deltakelse men presterer, så oppgir informantene at manglende deltakelse ikke vil føre til at eleven blir satt ned i karakter fordi det går på orden og atferdskarakteren. Informantene oppgir således at sterke elever ikke vurderes ut fra deltakelseselementet så lenge lærerne har grunnlag nok til å sette karakter,

mens for svake elever kan deltakelseelementet dersom det peker i positiv retning, ha betydning for standpunkt.

4.5 Betydning av kjønn og kulturell bakgrunn

4.5.1 Kjønn

Vi har også spurt informantene i undersøkelsen om hvorvidt de mener at elevenes kjønn har noen betydning for standpunktkaraktersetting. Det typiske svaret vi får på dette spørsmålet er at kjønn ikke har noen betydning. Noen av informantene gir uttrykk for at det håper de ikke har betydning når de setter karakter. Vi har fulgt opp disse svarene med noen spørsmål basert på tradisjonelle oppfatninger om kjønn og prestasjoner. Eksempelvis har vi spurt informantene om det at jenter kan ha en tendens til å levere penere og mer ryddige besvarelser enn gutter, kan ha noe å si for hvilken karakter de får. I slike tilfeller hevder lærere at det kan stemme, men at det ikke har noe å si for karaktersettingen fordi de primært ser etter hva eleven viser at de kan i fagene. I noen tilfeller viser også informantene til at bruk av digitale hjelpemidler visker ut kjønnsforskjeller når det gjelder det rent formmessige i en innlevering. Eksempelvis faller dette med at jenter ofte skriver penere enn gutter bort ved bruk av pc-baserte innleveringer eller prøver. Samtidig finnes det lærere som understreker at eksempelvis estetikk har en god del å si i for eksempel rapportskriving i naturfag. En lærer i videregående skole mener at det hever en rapport fra en elevøvelse dersom det følger en fin tegning med i rapporten. Vedkommende viser også til at jenter er mer interessert i biologi enn i fysikk som gutter kan ha en sterkere interesse for. Læreren vi har snakket med om dette oppgir at dette jevner ut evt. kjønnsforskjeller i karaktersettingen. Liknende fortellinger om kjønn finner vi hos informanter fra Design og håndverk. En lærer viser til at gutter og jenter har ulike motoriske ferdigheter, noe som fører til at elevarbeidene deres får ulike uttrykk og at ulike typer av oppgaver faller lettere for jenter eller gutter avhengig av innhold. Informanten peker videre på at det blant annet derfor er viktig å ha oppgaver som omfatter et bredt sett av aktiviteter.

4.5.2 Etnisitet/kulturell bakgrunn

Vi har også spurt våre informanter om i hvilken grad de mener at etnisitet/kulturell bakgrunn har noen betydning for standpunktkaraktersetting. Det ble gjennom intervjuene påpekt at denne kategorien ikke passet så godt på elevmassen lærerne hadde erfaringer med. Mulige barrierer i forhold til denne undersøkelsen omhandler i større grad ”språklighet”, altså hvorvidt elever behersker det norske språket godt nok til å delta i ordinær opplæring. En generell utfordring som lærerne oppgir angående dette temaet er at dersom ”språkligheten” ikke er god nok så vil det være en utfordring å få et godt nok vurderingsgrunnlag til å sette standpunkt i flere fag. Dette er en gjennomgående betraktning i begge skoleslag. Typisk for lærerne i norsk, matematikk, naturfag og kunst og håndverk/design og håndverk er at de forsøker å tilpasse prøveform dersom ”språkligheten” ikke er så god at elever kan delta i ordinær prøving. Det dreier seg da om å gjennomføre alternative muntlig eller skriftlig prøving, evt. med praktiske oppgaver som kan synliggjøre elevers kompetansenivå. Noen av lærerne i matematikk forteller også at de

kan legge til rette for elever som ikke leser så godt ved å lese og forklare oppgavene for elevene slik at de kan gjennomføre regneoppgaver. I det hele tatt viser lærerne i matematikk til at det generelt for mange elever, uavhengig av bakgrunn, er en utfordring at det i matematikk i dag er så mange tekstbaserte oppgaver der elevene må beherske lesing og skriving for å kunne regne.

Lærerne i kroppsøving viser til litt andre problemstillinger som særlig handler om begrensinger som følger av elevers religiøse og kulturelle bakgrunn. Dette er begrensinger i muligheter til å delta i kroppsøving for eksempel for jenter med muslimsk bakgrunn. Informantene oppgir at disse jentene kan være pålagt forbud mot å delta i eksempelvis svømming eller andre aktiviteter i faget pga den nakenhet som aktivitetene kan oppfattes å medføre. Flere lærere forteller at de opplever at det er ulikt hva elever kan eller ikke kan få delta på, og at i noen tilfeller oppleves det som umulig å få elever med slik bakgrunn til å delta på aktiviteter i kroppsøving. I enkelte tilfeller i videregående har lærere varslet foreldre om at de ikke har et godt nok grunnlag til å sette standpunkt karakter i kroppsøving. I ett tilfelle hadde læren og skolen kontakt med hjemmet og det ble informert om at her ville det mangle et grunnlag for å gjøre vurdering av eleven. I et annet tilfelle forteller en lærer om at en elev løste problemet med svømmeopplæringen på eget initiativ ved selv å finne et passende badeantrekk. Lærerne vi har snakket med synes i stor grad å etterstrebe det å finne alternative løsninger når elever ikke har mulighet til å delta i ordinær undervisning eller vurderingssituasjoner, enten det handler om å finne alternative prøveformer eller finne løsninger for privat omklledning før timer i kroppsøving.

4.6 Rettferdig vurdering av elevene – det (u)muliges kunst?

Vi har spurt informantene om hvorvidt de mener at det er mulig å gi elevene rettferdig vurdering. I forlengelse av dette har vi også spurt dem om hva de gjør for å sikre mest mulig rettferdig vurdering. Vi presenterer her informantenes betraktninger om egen standpunkt vurdering og rettferdighet organisert etter fag. Vi presenterer informantenes utsagn om strategier de anvender for å sikre rettferdig vurdering uavhengig av fag. Både utsagn om rettferdig vurdering og strategier presenteres etter skoleslag. Vi begynner med datamaterialet samlet inn i videregående skole.

4.6.1 To videregående skoler

I videregående er det typiske at lærere som har arbeidet mye med nedbrytning av mål og kriterier, eller har omfattende systemer for poengsetting og dokumentasjon av vurderingssituasjoner mener at de gir en så rettferdig standpunkt karakter som mulig.

Norsk

Faglærerne i norsk viser i større grad enn realfagslærerne til at tolkningsfellesskap er viktig for rettferdig standpunktsetting. En informant viser til at nå som de har jobbet masse med tolkningsfellesskap så blir det mye klarere for alle parter at det er kriterier å forholde seg til. Det bekymrer imidlertid at de har manglende kjennskap til hvordan praksis på egen

skole står i forhold til landet som helhet. Informanten påpeker at rettferdighet er vanskelig, fordi karaktersettingen praktiseres forskjellig på samme skole, i forskjellige fag og blant lærere i samme fag. Informanten viser til at det med sluttvurdering er skummelt fordi til tross for at det nå heter at det ikke skal tas et automatisk gjennomsnitt, men at det er elevenes prestasjoner i siste del av året skal telle, så er det lærere som fortsatt bruker gjennomsnitt. En annen lærer som underviser i norsk mener at det ikke er mulig å få til rettferdig vurdering av elevene til tross for at han jobber i team med en annen lærer og at de diskuterer og går gjennom oppgaver sammen. Vedkommende ser frem til å få en ny kollega neste år slik at de kan få utvidet tolkningsfellesskapet med enda en lærer til.

Matematikk

Det er en gjennomgående oppfatning om at det er lettest å sette rettferdige karakterer i matematikk. Lærere i matematikk mener det selv om eget fag, og deler denne oppfatningen med lærere fra andre fag. Samtidig er det lærere i matematikk som påpeker at det også kan være vanskelig, og i tilfeller der elever har hatt en dårlig dag på en prøve så oppgir flere av lærerne at elevene gjerne får prøve på nytt. En nyutdannet lærer i matematikk forteller at han bruker sensorveiledningene fra Utdanningsdirektoratet og eksamenskriterier derfra fordi han er så uerfaren som lærer. Han er veldig fornøyd med disse kriteriene, men viser også til at det burde finnes noe universelt for standpunkt-karaktersettingen; ”Hva gjør de i Finnmark for å vurdere? Det bør være felles kriterier – som er detaljerte nok, men ikke for detaljerte.” En annen nyutdannet lærer viser til at det er vanskelig med karaktersetting, og at dette kanskje skyldes at hun er ny og fersk og uerfaren, men at hun prøver så godt hun kan. Hun viser til at de har snakket sammen på skolen om hvordan de skal sette karakter og ha felles retting, men at det kanskje ikke fungerer så godt foreløpig. En tredje informant med kort erfaringstid sier at det er mulig å få til rettferdig vurdering i matematikk forutsatt følgende;

Så lenge man lager prøver som er like (er mulig å få til rettferdig vurdering), når man samarbeider med kollegaer og ser på hele gruppen. Men det er vanskeligere i forhold til andre klasser på skolen, og andre skoler. Da tenker jeg at jeg må tenke likt for alle og være konsekvent i valgene mine. Jeg må kunne begrunne hvorfor og hvorfor ikke, jeg må ha en begrunnelse for hva som skal trekke for hva.

Naturfag

I naturfag viser informantene til at det å bruke poeng og være ”poengslave” er noe som fremmer rettferdig vurdering. En lærer i naturfag sier at:

Som realfagslærer er jeg veldig glad for å ha disse fagene, jeg kaller meg poengslave. Når jeg setter poeng skal det være etter mål i læreplanen og det etter departementets retningslinjer. Så hvis det skal bli mest mulig rettferdig så må det gjøres på denne måten.

Vedkommende viser til at dersom man følger mål og kriterier så er hennes erfaring etter mange år i skolen at poeng er det beste i realfag. Hun viser også til at det er en avsporing å bruke for mange ord når prestasjoner skal beskrives. Informanten tror at det er for mange filologer som sitter og bestemmer over realfagene og at de bommer. En annen naturfaglærer mener at han er rettferdig, men at det også er en menneskelig faktor.

Kroppsøving

Kroppsøvfaget karakteriseres som et av de vanskeligste å sette rettferdige standpunktkarakter i av kroppsøvingslærere selv. Det er mye skjønn, og det blir ofte for lett å gi god karakter i følge en av informantene. Samme lærer viser til at personkjemi kan forhindre rettferdig vurdering, og at i klasser med dårlig miljø kan det være spesielt vanskelig å gi rettferdige karakterer. Typisk for lærerne i kroppsøving som vi har snakket med er at de mener at det ikke er mulig å gi helt rettferdige karakterer i kroppsøving. Det pekes blant annet på at det er samarbeid om utvikling av planer og like vurderingskriterier ved skolene, men; ”øynene som ser er forskjellige og da kan det ikke bli helt rettferdig.” En av lærerne viser imidlertid til at det er mulig å gi rettferdig vurdering fordi det er individuelt. Denne læreren sier til elevene at det er individuelle hensyn å ivareta, slik at elevene skal slippe av med sammenlikningen seg imellom. Denne læreren viser til et eksempel angående progresjon med et opplegg med pre-test og post-test i for eksempel løp 200 m; ”Om en elev løper 200 meter, men ikke gjorde det første gangen så er det en kjempeprestasjon (å gjennomføre andre gang). Progresjon skal de få belønning for”.

Design og håndverk

I programfag for Design og håndverk er det typiske at lærerne oppgir et sterkt ønske om å vurdere rettferdig. Informantenes betraktninger om hvordan dette skal realiseres varierer imidlertid noe. En informant fremhever ønsket om å vurdere rettferdig men lurer på om det er mulig, han kjenner på en usikkerhet om ”(...) er jeg rettferdig nå?” Han viser til at de samarbeider mye på trinnet om karakterer, at de har like oppgaver og at de går gjennom dem sammen. En annen informant i samme fag mener at det er utfordrende, og beskriver arbeidet med å kvalitetssikre vurderinger ved å jobbe i team og vurdere sammen. I tillegg legger de stor vekt på å informere elevene om mål og vurderingskriterier. En lærer viser til at hun forsøker å være rettferdig, men at det kan være trist for noen;

(...) ja – jeg prøver å være faglig, selv om det er trist og leit for eleven så må jeg sette det faglige først. Så kan du snakke med eleven og klargjøre for eleven hvordan det har blitt slik, og det er viktig for eleven.

To informanter på samme skole som samarbeider innenfor samme programfag føler seg trygge på at de gir rettferdig vurdering fordi de setter karakter i forhold til de kriteriene som er satt. De oppgir at elevene alltid har vurderingskriterier slik at de ikke er i tvil om hva de blir vurdert i. Disse kriteriene er kjent også utenfor skolen og det oppgis at de er de samme i dette faget for hele fylket. Kriteriene er utviklet for at elevene skal vurderes likt i

fylket. Disse lærerne bruker gjennomgående mappevurdering som arbeids- og vurderingsverktøy;

Rettferdig – ja jeg synes det. Det er mappa vår som sikrer dokumenteringen av det. Vi jobber to-lærer, men har ansvar for hver vår klasse. Vi har skriftlige kriterier på alt og det gis til alle elevene, og elevene får dette også muntlig hele veien.

Strategier for rettferdig standpunktkaraktersetting i videregående skole

En strategi for å fremme rettferdig vurdering er å samarbeide med andre lærere om vurdering og standpunktkaraktersetting. Grad av samarbeid mellom faglærere innenfor samme fag og på samme trinn varierer. Et hovedtrekk er at informantene oppgir at de diskuterer med andre faglærere på trinnet om de har problemer:

Jeg føler meg ikke usikker når jeg setter karakterer. For noen elever kan det være vanskelig, for eksempel ved sprikende resultater, da spør jeg andre lærere. Noen ganger får jeg gode råd, andre ganger må jeg klare det selv. Det er veldig individuelt dette med karaktersetting, og det er skjønnsmessig og dermed noe man kan bli kritisert for.

Et annet eksempel er når de er i tvil om en prøve er for vanskelig eller når lærere er i tvil om hvilken karakter en elev bør ha. En naturfaglærer beskriver sin situasjon slik; ”Ja, hvis vi har samme prøve som en annen lærer så kan vi se på ting sammen, om oppgaven var for vanskelig for eksempel”. Vedkommende viser også til at;

Det er jo slik at vi lurar på hvordan dette er i forhold til andre skoler, for vi er jo vårt skolemiljø. I matte prøver vi å se på tidligere eksamensoppgaver for å vurdere dette. Hvorfor kan ikke de sentrale myndighetene komme opp med en spørsmålsbank når det er så mye fokus på dette? Det hjelper ikke at to skoler er gode på vurdering hvis en skole gir vanskeligere prøver enn den andre.

Noen har etablert samarbeid og utviklet maler for retting. En lærer i naturfag viser til at de har en mal for retting som de skal bruke og som veileder poenggivingen; ”Rettemalen er et excelark der man fyller inn og regner prosentoppnåelse og dermed plasserer karakter.”

Tolkningsfellesskap blir ofte nevnt som viktig for vurderingsarbeidet generelt i norsk. En strategi for å fremme rettferdig standpunktkaraktersetting er å lage vurderingskriterier sammen, en annen måte er å bytte tekster, særlig på tredje trinn Vg3 studiespesialisering. Denne informanten oppgir også at han ikke har dette behovet på Vg1 yrkesfaglig studieprogram.

I kroppsøving pekes det på at man samarbeider om planer og kriterier, men at man ikke nødvendigvis samarbeider om karaktersettingen. En av informantene sier det slik:

Vi har ikke samarbeid mellom lærerne. Jeg har knapt tid til å rekke over mine elever, og har ikke tid til å se på andres. Vi kjører vårt eget opplegg. Men vi kan benytte oss av hverandre, vi diskuterer det som forventes og snakker sammen om vektingen.

En annen kroppsøvlingslærer ved samme skole sier at når endelig karakter skal settes så kan man ha uformell dialog, og at de diskuterer når noen har grupper der flere lærere kjenner elevene på tvers, og om en er i tvil så spør de hverandre.

I Design og håndverk oppgir alle informantene at samarbeid om vurdering og karaktersetting er viktig for kvalitetssikringen. De viser også til at de er opptatt av å informere elevene om mål og kriterier for en oppgave. Utfordringer det pekes på er at man ikke helt kan vite om elevene alltid har gjort arbeidene selv, eksempelvis når de jobber mye hjemme. På den andre siden oppgis det at det er vanskelig å jobbe sånn et helt år uten at det blir oppdaget. En annen utfordring som forsøkes imøtekommet med samarbeid er når personkjemi kan virke inn negativt eller positivt for en elev. Da er det godt å vite at det er et teamarbeid å støtte seg på. Lærerne i Design og håndverk er de eneste blant lærerne i videregående som i stor grad oppgir at de setter karakterer sammen.

4.6.2 Fire ungdomsskoler

Det er flere fellestrekk mellom informantene på videregående og i ungdomsskolen i de fem fagene. Det er i begge skoleslagene variasjon i oppfatningene om hvorvidt de kan vurdere rettferdig. Videre finnes det en klar bekymring for ulikheter i karaktersetting mellom klasser og skoler både i ungdomsskolen og i videregående. En forskjell fra lærerne i videregående er at lærerne i ungdomsskolen uttaler seg tydeligere om hvilke strategier de bruker for å fremme rettferdig og lik karaktersetting.

Norsk

I norsk gir informantene flere betraktninger om de klarer å gi elevene rettferdig vurdering. En av lærerne mener at det ikke er helt umulig, men at det alltid vil være snakk om skjønn. En annen lærer synes at det er vanskelig, men at det innenfor egen gruppe kan være forholdsvis rettferdig. Lærerne tror imidlertid ikke at det er like rettferdig om man ser på standpunktkaraktersetting mellom skoler. Typisk for norsklærerne er at de viser til at skjønn spiller inn når de setter karakter, men i dette inngår både eget og kollegaers skjønn. En lærer viser til at norskfaget er et fag med rom for tolkning; "(...) og det hender jo at man lurer litt selv, på hva som er 5 eller 6 (...)". Denne læreren viser også til at hun tror hun får til en vurdering som elevene oppfatter som rettferdig og at dette handler om hvorvidt elevene mener at læreren har autoritet i faget.

Matematikk

I matematikk synes lærerne at det er relativt enkelt å sette rettferdige karakterer. En av lærerne er likevel ikke like trygg på at det alltid er like rettferdig pga elevenes dagsform eller at de har prestasjonsangst.

Naturfag

Naturfaglærerne i denne undersøkelsen har ulike oppfatninger om hvor rettferdige de kan være. En informant viser til at han ikke klarer å være 100 prosent rettferdig, særlig når svarene til elevene ikke er entydige og han må tolke svarene. I slike tilfeller spør læreren elevene hva de har ment. En annen naturfaglærer viser til at det alltid vil komme inn noe subjektivt i vurderinger, og at man ikke må tenke at det ikke spiller inn. Denne læreren snakker med hver elev etter en prøvingssituasjon (som er tellende) om hva slags karakter de fikk. Han mener at det fører til at elevene får et inntrykk av hva som ligger til grunn for karakteren, og at de da også har en anledning til å si i fra om de mener karakteren var urettferdig. Å være tydelig i hva man ser etter er også viktig for denne naturfaglæreren;

Hmm... jeg tenker at jeg kan gjøre det så rettferdig som mulig, men det vil jo alltid være preget av at jeg er meg, med hva jeg ser etter og legger vekt på. Jeg må på en måte være så tydelig som mulig på hva jeg ser etter, hva som er en god prøve eller en god besvarelse eller oppførsel i timene hvor man viser hva man kan (...)

Kroppsøving

I kroppsøvingfaget beskriver informantene at det er mulig å få til rettferdig standpunktvurdering. Det sentrale for disse lærerne er at eleven har en forståelse for hvorfor de får den karakteren de får. En av lærerne legger vekt på at det er viktig å kjenne elevene og at det muligens hadde vært vanskeligere om hun ikke hadde kjent dem. En annen informant mener at det er mye lettere å sette standpunktkarakter i kroppsøving enn i norsk rettferdig, fordi det er et system for karaktersetting i kroppsøving og fordi det er målbart.

Kunst og håndverk

I kunst og håndverk er samarbeidet lærerne imellom om karaktersetting et gjennomgående tema når de snakker om rettferdighet i standpunktkaraktersetting. Kunst og håndverkslærerne mener gjennomgående at samarbeidet sikrer rettferdig vurdering. En lærer viser til at vurderingene er mer rettferdige nå (med K06), men at det er et problem at en skole 3 km unna kan vurdere helt annerledes i forhold til hva som ligger høyt, lavt eller middels. Denne læreren mener at skolene trenger å jobbe mer i samarbeid med andre skoler fordi karakterene som settes i ungdomsskolen har konsekvenser for opptaket til videregående.

Strategier for rettferdig standpunktkaraktersetting i ungdomsskolen

Lærerne i ungdomsskolen viser til flere strategier de bruker for å gi elevene så rettferdig vurdering som mulig; samarbeid om planer, oppgaver etc., anonymisering av elever gjennom retting på tvers, og kollegial fellesvurdering. Blant annet viser de til metoder de bruker som gjør besvarelsene mer anonyme i retteprosessen. En naturfaglærer viser til en metode som han bruker; ”Jeg retter en og en oppgave i oppgavene og går på tvers av prøvene, da usynliggjør jeg eleven i vurderingen. Det er en måte å prøve å være nøytral på”. Den samme læreren viser også til at de er to lærere på teamet som har naturfag, og at de samarbeider om å vurdere tvilstilfeller. De arbeider også med å lage kriterier sammen. En annen naturfaglærer viser til at;

(...) Det er mye samarbeid i norsk, engelsk, matte for der er det mye klager. Men i naturfag får man ikke så mye klager, så der får man jobbe mer for seg selv (...) vi får derfor være mer i fred.

Denne læreren viser også til at det er lite samarbeid i naturfag og at det blir jobbet veldig ulikt. I og med at det ikke er noen standard for hvordan man skal jobbe, så blir det ikke noe enhetlig. På en annen skole beskriver naturfaglæreren vi snakket med hvordan samarbeid kan variere innenfor et fag på samme skole;

Samarbeid i naturfag? På det ene trinnet er det bra, på det andre er det lite samarbeid. Der vi samarbeider godt er det om opplegg, hva vi skal gjøre (...), men det er mindre grad av samarbeid om standpunktkaraktersetting. Det er en gammel tradisjon om at ”du skal ikke bry deg med mitt”. Men jeg føler at det er endringer på vei – mer og mer deling etter hvert”.

Lærerne i matematikk som vi har snakket med har i stor grad utarbeidet strategier og systemer for vurderingen. En strategi er å rette prøvene oppgavevis men uten å se på navn, denne læreren føler at da blir vurderingen lik for alle prøvene. Denne læreren viser til at de ikke sitter sammen når de setter standpunktkarakter men at de er jevnlig på telefon med hverandre og diskuterer. De har like prøver og følger samme vurderingsnorm. En annen informant forteller at på hennes skole så setter lærerne seg ned og går gjennom prøver de har hatt og diskuterer skala og vanskegraden på oppgaver. De er ikke alltid helt enige; ”Det hender vi skiller med tre poeng, det kan være litt slingring”. Denne læreren forteller også at til tross for at de går gjennom prøver sammen ved standpunktkaraktersetting så lager de prøvene på individuelt grunnlag eller bruker lærebokprøver, og så deler de oppgaver etterpå med poenggivingen de har brukt. En tredje lærer forteller at de på hans skole benytter såkalt dobbeltsensurering, dvs. at de er to som vurderer oppgavene og så sammenlikner de poengene som er gitt. På denne skolen viser læreren til at en styrke i tillegg til dobbeltsensureringer er at de jobber bra sammen med å lage prøver og arbeidsplaner, og at de har utviklet en vurderingsmatrise som forteller hva som trengs for å oppnå de ulike karakterene. Han beskriver også at på denne skolen jobber de mot en felles

base på skolens digitale læringsplattform slik at all karaktergiving i kommunen skal være lik. Formålet med dette er at;

(...)Karakteren 4 skal være lik som på naboundomsskolen, det skal ikke være noen forskjell, de samme elevene skal jo slåss om de samme plassene i videregående. Og det er kanskje der kritikken mot de nye planene har vært sterkest, fordi det blir forskjell i forhold til kriterier og karakterer og sånt.

I norsk samarbeides det i ulik grad, og her er kollegial fellesvurdering mye brukt. Ved en skole oppgir informanten at de har rettemøter der de korrigerer seg i forhold til hverandre, der leser de oppgaver og diskuterer og sammenholder på trinn. En annen lærer viser til at i gamle dager så leste de hverandres stiler, men at det ikke går lenger; "(...) men vi plukker noen stiler vi er i tvil om og leser og diskuterer dem". Denne læreren beskriver dette arbeidet som et tolkningsfellesskap. Informanten peker også på at eksamen er en rettesnor og at før var det slik at dersom standpunkt var mye bedre enn eksamen så var det et problem, en svakhet fordi man skulle være streng. Vedkommende beskriver et inntrykk av at i dag er det annerledes, og at offentlige karakterer gir noe annet i dag, at det er prestisje knyttet til at standpunktkarakterer er lik eksamenskarakterer ved skolene.

I kroppsøving er det typiske å samarbeide om planer, nedbrytning av mål, kriterier og organisering av elevgrupper og bruk av lokale planer. Men når det kommer til standpunktkaraktersetting så varierer graden av samarbeid; "For de fleste er det en tradisjon med å finne ut av ting selv, som gjelder, man gjør en egen vurdering og diskuterer med kollegaer om man er i tvil. Og tar det opp med rektor om man er veldig i tvil". Andre setter standpunktkarakter sammen med en kollega på trinnet eller innenfor teamet.

At samarbeid er en klar strategi blant lærerne i kunst og håndverk som vi har snakket med er tydelig. En informant beskriver hvordan de arbeider for rettferdig vurdering på denne måten:

Vi gjennomgår først slik at vi er klar over hva vi ser på. Så tar vi oppgaver inn i hvert vårt rom og ser på den andres oppgaver, så bytter vi rom. Deretter diskuterer vi der vi er usikre eller uenige. Vi prøver å være enige hele tiden. Og når vi får klager fra elever så snakker vi sammen. Hvis eleven er god til å snakke for seg så lar vi de få rett.

En annen informant i kunst og håndverk peker på at det er veldig godt å ha samarbeidet som kvalitetssikring;

Dette samarbeidet jeg snakket om føler jeg er en kvalitetssikring. Det er veldig godt å ha så mange mennesker i kollegiet som er såpass trenet i dette med vurdering, at man opplever at i den prosessen står vi likt, og om vi ikke gjør det, så skaper vi den dialogen.

4.6.3 Oppsummering

Rettferdig standpunktkaraktersetting i grunnopplæringen beskrives av informantene som mange og ulike ting. Blant annet ser de rettferdighet som likebehandling av elever innenfor gruppen (klassen), på trinnet, historisk (fra år til år) og mellom skoler. Vi kan således skille mellom interne betraktninger om rettferdighet og mer eksterne betraktninger om rettferdighet.

Når det gjelder interne forhold så spriker informantenes tanker om hvorvidt egen praksis er rettferdig når det gjelder likebehandling mellom elevene de underviser per dags dato. Det er vanskelig å peke ut mønstre basert på fag utover at det er oppfatninger om at det er lettere å være rettferdig når rommet for tolkning oppfattes som mindre, som for fagene matematikk og naturfag. Tolkningsrommet oppfattes som stort i norsk og kroppsøving. Det kan også se ut til at opplevelsen av å gi rettferdig vurdering styrkes av oppfatninger om godt samarbeid med en eller flere kollegaer på trinn eller i team.

Kunst og håndverk i ungdomsskolen utmerker seg ved at lærerne understreker viktigheten av å ha et godt samarbeid for å kvalitetssikre rettferdighet i standpunktvurderingen i faget. Det er også i dette faget at det samarbeides tettest om selve standpunktkaraktersettingen. I begge skoleslag ser det ut til at det å ha gjennomarbeidede kriteriesett, poengsystemer eller vurderingsmatriser som kan guide veien mot karakterer, skaper trygghet for at standpunktkaraktersettingen er så rettferdig som mulig.

Teknikker eller metoder for å fremme rettferdig vurdering beskrives i størst grad av lærere i ungdomsskolen og handler i første rekke om å anonymisere elevenes arbeider gjennom retting på tvers av oppgaver, ”trynefaktoren” skal ikke få slå inn på karaktergivingen. Samarbeid for rettferdig vurdering frem mot en standpunktkarakter synes å strekke seg fra det å kontakte en kollega i tvilstilfeller om en elevs karakter, til å samarbeide om å sette standpunkt på alle elevene på et trinn. En gjennomgående bekymring er hvor rettferdig egne standpunktkarakterer er i forhold til kollegaer man ikke samarbeider med om karaktergiving internt, og standpunktkaraktersetting eksternt som ved andre skoler i kommunen, fylke eller landet for øvrig.

4.7 Bruk av karakterskalaen

Standpunktkarakterer brukes i stor grad sammen med eksamenskarakterer bl.a. som indikatorer på kvaliteten i opplæringene, og ikke minst for å danne oversikter over karakterutviklingen i landet. Dette arbeidet baserer seg på at hele karakterskalaen brukes når lærere setter standpunktkarakter. Vi er nysgjerrige på hvorvidt lærere oppgir at de bruker hele skalaen når de setter karakter. I tillegg er det interessant å forsøke å finne ut hva lærere tenker om hvordan de fordeler karakterene på en gruppe av elever. I Kunnskapsløftet skal ideelt sett karakterer settes kriteriebasert, dvs. etter elevens grad av måloppnåelse uavhengig av andre elevers prestasjoner. Tradisjonelt i Norge har derimot en normbasert logikk dominert, hvilket innebærer at elevene rangeres etter gruppens totale prestasjon. Blant annet forteller lærere at før kunne de gå tom for femmere i en gruppe, og

at de i følge en normbasert logikk ikke hadde flere femmere å gi, selv om elever i en gruppe strengt tatt burde hatt fem. Vi har spurt våre informanter om hvorvidt de bruker hele karakterskalaen fra 1-6 og om de vurderer den enkelte elevs prestasjoner sett i forhold til resten av gruppen.

4.7.1 To videregående skoler

Lærerne i videregående opplæring sier at de i hovedsak bruker hele karakterskalaen fra 1-6 når de setter standpunkt karakter på sine elever. En informant sier det på denne måten; ”Ja jeg bruker hele skalaen, jeg lager en poengskala og den følger hele karakterskalaen med intervaller for hvert trinn”. Informanten mener at med dette systemet så er det ikke mulig å tenke normbasert. En annen informant som oppgir at han bruker hele skalaen håper at han ikke sammenlikner elevene, men at han gir karakterer i forhold til kompetansemålene og hva den enkelte presterer. En lærer i matematikk viser til at hun bruker hele skalaen fra 1 til 6, og at de bruker poeng og blir ”poengslaver”. I det hele tatt ser det ut til at lærere som bruker poengsystemer på oppgaver i prøvene sine mener at det for det første gjør at de bruker hele karakterskalaen, og for det andre at dette forhindrer normbasert karaktergivning. Poengenes tale er klar og åpner i liten grad for skjønnsmessige justeringer.

I fag der det ikke i like stor grad brukes poeng, gir informantene et litt annet bilde av hvordan de bruker karakterskalaen. En norsklærer beskriver dette slik; ”Vi jakter på 2-erne for det er smertefullt å sette 1. Jeg jakter mer på elevene og du skal ha veldig lite kunnskap om du ikke skal få en 2-er i norsk”. ”Jakten på 2-erne” går igjen i flere av intervjuene fra videregående skoles nivå. Dette handler dels om å få et vurderingsgrunnlag der elevene viser at de kan noe, slik at de ikke ender opp med karakteren 1. I lærernes fortellinger om dette kommer det tydelig frem at 1-er nivået innebærer å ikke ha vist at du kan noe, mens 2-er nivået tilsvarer å ha vist at du kan noe. En typisk tilnærming til 1-eren er at det ikke finnes elever som ikke kan noen ting, fordi alle kan noe. En lærer i kroppsøving sier at:

I kroppsøving har jeg ikke gitt 1, da setter jeg heller at det ikke er grunnlag for karakter, men 2-er har jeg gitt. 6 gir jeg ikke til jul for da mister de litt gløden, men jeg snakker med dem om at de står sterkt isteden.

Det å sette karakterer pedagogisk handler for informantene om flere ting; dels handler det om å gi pedagogiske karakterer slik at ikke flinke elever mister motivasjonen inn mot siste halvår. Det handler også om at til jul kan du ende opp med en pedagogisk karakter for ikke å gi alt i underveisvurderingen til jul. For det er mye enklere å sette opp karakter enn å sette ned. Dels handler det om å unngå en situasjon der du må sette eleven ned på våren, på sluttvurderingstidspunktet. Begrunnelsene for dette er at det er vanskeligere å sette ned en karakter for en elev på våren, og med vanskelig så menes at dette ofte medfører klager og merarbeid:

4.7.2 Fire ungdomsskoler

Lærerne i ungdomsskolen oppgir i hovedsak at de bruker hele skalaen fra 1-6. Men det fremgår av intervjumaterialet at det varierer mellom lærerne hva det å bruke hele skalaen innebærer. På samme måte som i videregående oppgir lærere i ungdomsskolen at i fag der det settes poeng på prøver, brukes hele skalaen. I fag der tolkningsrommet oppleves som stort, for eksempel i norsk, oppgir informantene at de helst ikke bruker 1-er, og at den karakteren tas i bruk kun i helt spesielle tilfeller. En matematikklærer sier at; ”Ja, hvis de får 1 så får de 1. Hele skalaen skal brukes og jeg bruker ikke normalfordeling, for elevene skal få det som tilsier hva de kan ut fra kompetansemålene”. En norsklærer viser til at han bruker hele skalaen men at det er et dilemma mellom det å gi karakter kriteriebasert og det å gi det normbasert:

Jeg bruker 1-6. Jeg setter karakter på samme måte som når vi har muntlig eksamen, jeg setter karakter så snart som mulig for hver enkelt elev før jeg ser på de andre, så blir jeg ikke fristet til å sammenlikne dem med hverandre. Det er noen som man gjerne vil få opp, det er en bunke med svake som man gjerne vil heve.

En lærer i kroppsøvfingsfaget er opptatt av at om elever faller av i kroppsøvfingsfaget, så faller de ut i andre fag også. Hans utgangspunkt er at om du gir 1 eller 2, da har han tapt som lærer, og derfor gir han aldri 1 og sjelden 2. Han mener at ved å samarbeide med foreldre og legge til rette for det, så bør elevene klare en 3-er. Denne læreren mener også at det er mer rettferdig å sette karakter ut fra kompetansemål og ikke ut fra prestasjonene i gruppen til eleven, samtidig viser han til at dette ikke alltid er like lett:

Du kan ikke la være, selv om du ikke skal, jeg er oppmerksom på det og det er en del av forskriften at jeg ikke skal se på hele gruppa. Jeg prøver å se den enkelte, men da skal du ha god tid om du skal rekke det.

Som vist skiller noen av lærerne vi har intervjuet seg fra de andre med å oppgi at de ikke bruker hele skalaen fordi det er sjelden at de setter en standpunkt lavere enn 2. En norsklærer sier at hun som oftest bruker karakterene mellom 2 og 5 og noen ganger 6. Hun sier også at hun vurderer enkeltelevne i forhold til gruppen selv om hun er klar over at det ikke er slik man skal gjøre det. Hun begrunner dette med at; ”(...) noen grupper holder veldig høyt nivå, og da er det ikke rimelig å vurdere bare etter kompetansemål”. Forbeholdet mot å sette 1, og å gi for mange 6-ere går igjen i flere av intervjuene. En informant (kroppsøvfingslærer) viser til at de bruker hele skalaen, men; ”(...) jeg ser jo at det er fornuftig at 1 og 6 ikke blir så mye brukt, sånn skal det jo være, men det gis”. Når det gjelder normbasert versus kriteriebasert vurdering så synes denne informanten at det er et vanskelig spørsmål. Han er opptatt av at man ikke skal vurdere normbasert, men viser til at gjennom arbeidet som lærer så opparbeider man seg en oppfattelse av nivå etter alder (på eleven), og at det utgjør et sammenlikningsgrunnlag. En annen informant (naturfaglærer) problematiserer dette med å sammenlikne elever i forhold til gruppe og kompetansemål. Han sier at han ikke vurderer elevene opp mot resten av gruppen, men at

til tross for at han har kompetansemålene og at han vet hvordan det skal være, så er det mulig at den virkeligheten han er i til daglig påvirker ubevisst og fører til at han sammenlikner elevene. For eksempel viser han til at når han har en elev som ligger langt over de andre, og som er desidert best i gruppen, så tenker han at dette er en 6-er elev. Men så kan det være slik at om han viser en prøve eleven har gjort til en annen lærer med en gruppe med et bedre elevgrunnlag, så er det ikke sikkert at den læreren mener at hans elev er en 6-er men en 5-er. Denne informanten avslutter sitt resonnement med; ”Nei jeg vurderer dem ikke opp mot hverandre, men det er det jeg har.”

En tredje informant (matematikklærer) viser til et eksempel på hvordan han hadde satt en 1-er i standpunkt på en av sine elever, og hvordan eksamen virker bekreftende på egen praksis:

Ja, i fjor hadde jeg oppe for eksempel en 1-er i standpunkt og vedkommende kom opp til eksamen og fikk samme karakter. Det er viktig å ikke bare være snill og ikke sette 1-ere, synes jeg. Man må bruke hele skalaen, jeg hadde også en 6-er i standpunkt som også fikk 6 til eksamen.

I intervjuet fulgte vi opp dette og spurte om vedkommende matematikklærer kunne ha grupper av elever på 10.trinn med mange 5-ere eller 2-ere. Informanten svarte på dette med at; ”Ja, jeg tenker ikke sånn at nå har jeg brukt opp 5-er kvota! Nei, jeg tenker ikke som med gaus at nå har jeg for mange 1-ere eller 2-ere”.

4.7.3 Oppsummering

Bruk av karakterskalaen i grunnopplæringen oppgis av informantene å være preget av flere tilnærminger. Materialet synes å vise at informanter i fag med poengsystemer oppgir at de bruker hele skalaen fra 1-6. Disse lærerne oppfatter det også slik at det forhindrer normbasert vurdering. I fag der skjønnet synes å ha en større plass oppgir informantene i mindre grad å gi karakteren 1, og kanskje også karakteren 6. Informantene er tydelig klar over skillet mellom normbasert og kriteriebasert vurdering, men flere av informantene oppgir at de synes det er vanskelig å bare skulle vurdere kriteriebasert. Noen informanter problematiserer den ubevisste tendensen de mener at de kan ha til å støtte sine vurderinger på en normbasert logikk fordi de opplever at de ikke har noe annet å støtte seg på.

4.8 Kjennskap til sentrale dokumenter

I og med at standpunkt-karaktersettingen er forankret i forskrift til opplæringsloven og at kapittel 3 om vurdering nylig ble endret, er det interessant å undersøke i hvilken grad informantene kjenner til disse endringene. Vi har derfor spurt dem om i hvilken grad de har diskutert forskriftens innhold. I tillegg ser vi det som interessant hvordan lærene får informasjon om slike endringer. I og med at arbeid med kriterier er en naturlig del av arbeidet med vurdering i Kunnskapsløftet har vi også spurt informantene om de kjenner til Utdanningsdirektoratets utprøving av kjennetegn på måloppnåelse i 4 fag.

4.8.1 Kjennskap til forskrift til opplæringslovens bestemmelser

Gjennom intervjuene henviser informantene gjennomgående til forskjeller mellom ”før” og ”nå”. Mange peker også på hva som var lov før, men ikke nå. I det hele tatt har lærerne vi har snakket med klare oppfatninger om at en ny reform er implementert og at dette innebærer endringer. Informantene skiller mellom gammel og ny reform, gjennomgående refereres det til Kunnskapsløftet og læreplandokumentet som K06. Ikke alle kjenner til at dette er en konsekvens av revidert forskrift til opplæringsloven, mange refererer til at endringene er en konsekvens av Kunnskapsløftet som reform. Informasjonen har de fått gjennom team-møter eller fellesmøter ved skolen, der ledelsen har orientert, og dette synes gjerne å komme sammen med informasjon om endringer ved eksamen. Bildet varierer imidlertid fra skole til skole. Ved en av skolene har lærerne god kjennskap til forskriften, det vises til at de bruker den som referansedokument når de lurte på noe angående regler for vurdering. På denne skolen har de også arbeidet med vurdering lenge, og vurdering er lagt inn som tema i lærernes bundne arbeidstid. Det typiske ved de øvrige skolene er at kjennskap til forskriftens innhold er et mer individuelt anliggende. Lærerne har blitt informert på fellesmøter om reglene og endringene, men kjennskap til selve dokumentet varierer fra lærer til lærer. En informant oppgir at hun følger med fordi hun er tillitsvalgt og at informasjonen har kommet fra Utdanningsforbundet, en annen informant viser til en generell interesse for dette og at hun følger med på nettsidene til Utdanningsdirektoratet.

En annen kilde til informasjon om regelverk kommer med skolenes arbeid med læreplaner og satsinger på vurdering gjennom skoleeier eller region. Blant annet ser det ut til at å ha representanter fra skolen involvert i arbeid med reformen enten på lokalt, regionalt eller nasjonalt nivå fremmer spredning av sentralt gitt informasjon.

4.8.2 Utdanningsdirektoratets kjennetegn på måloppnåelse

I og med at utarbeidelse av kriterier er en viktig del av arbeidet med læreplanene i Kunnskapsløftet har vi spurt informantene om de har kjennskap til Utdanningsdirektoratets utprøving med kjennetegn på måloppnåelse. Typisk for informantene er at de oppgir at de kjenner til dette arbeidet, men i varierende grad. Flere informanter oppgir at de har hørt om og bruker betegnelsene lav, middels og høy måloppnåelse og at de antar at dette kommer fra Utdanningsdirektoratets arbeid med kjennetegn. Samtidig er det tydelig ut fra materialet at noen av informantene blander direktoratets kjennetegnene sammen med sensorveiledningene til eksamen som Utdanningsdirektoratet har lagt ut på internettet, sammen med eksempeloppgaver for eksamen i norsk, matematikk og engelsk.

Informantenes tanker om kriterier generelt gjenspeiles i intervjuene. Blant annet vitner de om varierte holdninger til kriteriearbeidet. En informant som er naturfaglærer viser til at de har jobbet mye med kriterier etter eksempel fra Utdanningsdirektoratets utviklingsarbeid, og forteller at lærerne på hans skole har strittet i mot fordi de ikke ser hensiktmessigheten med dette; ”Jeg vil ikke sette meg ned og vurdere om det er en 2-er eller 3-er i forhold til planen”. Denne læreren mener at oppgavene han lager dekker flere mål og at det er mange

måter en elev kan får en 2-er på; ”En lærer har det i hodet og lager gode prøver. Man må holde seg til de målene fagene skal inneholde, jeg synes det er på ville veier å sitte og lage lokale vurderingskriterier”. Samtidig legger denne læreren til at vurderingsopplegget som følger med læreboken han bruker er et godt hjelpemiddel. Andre lærere har vært på kurs og fått kriteriearbeidet presentert. En av informantene forteller at skolene som deltok på kurset synes at det var vanskelig. Vedkommende mener at kriterier er ullent og vanskelig, men forventer ikke at det skal komme noe fra sentralt hold; ”Jeg skjønner at det ikke kommer noe fra sentralt hold, kanskje de mener at prosessen er viktig”. En annen informant som også oppgir å ha vært på kurs i sitt fylke, forteller at kriteriearbeidet til Utdanningsdirektoratet er kjent og at skoler i fylket har fått støtte til å lage kriterier; ”(...) men det skal jo noe til å bruke det i hverdagen, da”. En annen informant ved samme skole viser til at hun har hørt om kriteriene og at de har hatt det oppe på skolen som fellesinformasjon og avdelingsvis. Denne læreren viser til at de har både brukt og diskutert kriteriesettet. Andre lærere ved samme skole viser også til at de har hørt om det og at de bruker eller er inneforstått med begrepene i utviklingsprosjektet.

På ungdomstrinnet varierer det i hvilken grad de har hørt om utviklingsarbeidet til direktoratet. De som har hørt om det kommer med ulike betraktninger om kriteriearbeidet. En informant som er matematikklærer mener at:

Jeg kikket på den og den er god, men ikke god nok. Jeg ønsker at de hadde brutt ned målene mer. Det er det vi må jobbe med og det er tidkrevende. Det burde vært laget ferdig komplette kjennetegn for måloppnåelse fra sentralt hold. Da hadde det vært likt på alle skoler. Jeg synes at den fra Utdanningsdirektoratet er penset mye mot eksamen og at den er for generell.

En annen informant fra en ungdomsskole forteller at han har gått på kurs og fikk presentert for seg skillet mellom lav, middels og høy måloppnåelse. Vedkommende opplever dette som kjempeproblematisk fordi helheten forsvinner. En lærer som underviser i både naturfag og matematikk ønsker seg kriterier, ikke for egen karaktersetting men for at det skal bli likt mellom skoler:

Det vet jeg om, og så vet jeg at det har vært snakk om å utarbeide felles kriterier for de ulike fagene, og det hadde vært utrolig godt om det kom. For selv om jeg mener at jeg har forsvarlig karaktersetting så kan det sitte en annen på en annen tue som også mener det, og så er vi egentlig på kollisjonskurs.

Lærerinformantene vi har snakket med i ungdomsskole og i videregående opplæring har ulike betraktninger om Utdanningsdirektoratets utviklingsarbeid med kriterier i fire fag. Noen ser ikke at det skal kunne være til nytte i deres eget arbeid med standpunkt-karaktersetting fordi det enten er for detaljert, fordi det er vanskelig eller fordi de opplever at helheten i vurderingsarbeidet mistes. Andre skulle gjerne hatt det ferdig

utformet fra sentralt hold, dels for å lette på arbeidsbyrden ved å utvikle det lokalt, og dels fordi de mener at det kunne sikre en likere standpunktvurdering mellom skoler.

Å sikre lik vurdering mellom skoler i kommunen, fylket eller landet er et gjennomgående ønske blant informantene. Dette kommer til syne gjennom to spørsmål vi har stilt lærerne. For det første tas dette opp når vi spør om de kunne ønske mer støtte eller hjelp med karaktersettingen. For det andre kommer dette opp når vi som siste spørsmål i intervjuene spør om det er noe de vil legge til helt avslutningsvis.

I videregående er en rekke av informantene opptatt av at det burde ha kommet noen felles retningslinjer for arbeidet med vurdering og kriterier, bla fordi det oppfattes som bortkastet arbeid å sitte og gjøre det lokalt på hver skole. En norsklærer sier:

Vurdering oppleves som veldig viktig for oss. Det er frustrerende at alle skal sitte på hver sin tue og utvikle lokalt, og så er det ikke bra nok. Vi famler litt i blinde, føler jeg. Vi har mye kompetanse på huset, men jeg lurar på om vi er på riktig vei, er det bra nok, og er det slik det skal være? Det hadde vært fint med noen retningslinjer ovenfra.

En lærer i design og håndverk sier at:

Jeg synes at når hver enkelt skole har laget sine lokale mål, vi har brukt mye krefter på det og så er det bortkastet – dette burde vi fått ferdig utarbeidet. Det blir ikke likt fra skole til skole, det blir aldri likt, men det blir mer forskjeller nå.

Videre er det informanter som peker på at det er problematisk at grunnlaget for vurdering til standpunkt er forskjellig fra skole til skole, og en kroppsøvlingslærer sier; ”Det er viktig at det blir gjort noe på dette. Lærere jeg har snakket med generelt sier at det er viktig at en får avklart det som gjøres forskjellig fra skole til skole”. En annen kroppsøvlingslærer er helt klar i sitt ønske, men sier også at dette kan det være vanskelig å få lærerne med på; ”Det må være noen klare retningslinjer for alle for at det skal være rettferdig. Man kan få til et system som gjelder alle, men det vanskelige er å få lærerne med seg”.

I ungdomsskolen er det en informant (naturfaglærer) som er opptatt av at det er viktig å jobbe med kriterier lokalt men at kanskje det regionale nivået skulle ta ansvar for utvikling av felle kriterier:

Det er riktig og viktig for oss at vi utvikler egne vurderingskriterier. Men ved opptak til videregående så hjelper det ikke om en skole fem km unna har helt andre kriterier. Men vi er jo ikke så glad i sentrale direktiver heller. Så kanskje bør rektorene i regionen bestemme seg for noe.

En annen informant, norsklærer, ønsker seg mer tid til å diskutere standpunktkaraktersettingen for å bli mer samkjørte på skolen og i regionen mellom ungdomsskoler med samme inntaksområde for videregående skole. For denne læreren

handler dette spørsmålet også om hvorvidt standpunkt skal ligge likt med eksamen. Vedkommende mener at det burde være en fasit for det, og at den må være lik for hele landet. En kroppsøvlingslærer er opptatt av rettferdigheten i vurderingen for standpunkt når det gjelder spørsmålet om nasjonale kriterier. Vedkommende ønsker seg mest nasjonale kriterier istedenfor at det som nå delegeres ansvar for dette nedover;

Det hjelper ikke at vi vurderer perfekt her når de gjør det annerledes andre steder. Dette er rettferdighetsbiten her, det blir urettferdig for elevene når de skal søke videregående skoler.

En matematikklærer ønsker seg enighet om kriterier og dessuten;

Et eller annet fora der faglærere, ikke bare sensorer, kanskje en gang i året møttes og gikk gjennom oppgaver. Kanskje det kunne være på kommunenivå eller enda bedre om det var på fylkesnivå.

Hovedbegrunnelsen for denne bekymringen er knyttet til standpunktkarakterenes betydning for (et rettferdig) opptak til videregående opplæring. Når elevene i samme region konkurrerer om plass på samme skoler så er resonnetet at karaktersettingen må være basert på mest mulig likt grunnlag ved alle ungdomsskolene i regionen. Flere av skolene mener at de er strengere enn andre i samme region ved standpunktkaraktersetting.

4.8.3 Oppsummering

Kjennskap til sentrale dokumenter er i følge informantenes fortellinger en historie om hvordan standpunktvurdering var før og hvordan det er nå. Dette indikerer at de vi har snakket med er velinformerte om endringer i forskrift til opplæringsloven. At bestemmelsene er nedfelt i forskriften er det få informanter som er kjent med. I hovedsak anses endringene å være en del av Kunnskapsløftet som reform. Felles informasjonsmøter på skolene er hovedkilden til informasjon om bestemmelsene.

Informantenes kjennskap til Utdanningsdirektoratets utprøving med kjennetegn på måloppnåelse varierer mellom informantene. Typisk er at de i denne sammenheng refererer til nivåene lav, middels og høy måloppnåelse og forbinder dette med kjennetegn på måloppnåelse. Informantene gir varierte uttrykk for hva de mener om slike kjennetegn. Et hovedbudskap som går igjen i materialet er at det er behov for et felles vurderingsgrunnlag, ikke nødvendigvis fordi informantene er usikre på egen vurderingspraksis men fordi de er usikre på hva andre lærere gjør, i eget fag og på egen skole men mest i forhold til andre skoler.

4.9 Ledelsens arbeid for vurderingskultur og tolkningsfellesskap

Innledningsvis har vi gjengitt utdrag av forskrift til opplæringsloven. Der fremgår det av § 3-18 og 3-19 at rektor har et spesielt ansvar for å sørge for at det settes

standpunktkarakterer, og at det gjøres i henhold til regelverket. I denne undersøkelsen er ikke ledelse, organisasjon eller system det primære forskningsobjektet, men lærernes standpunktkaraktersetting. Likevel ser vi det som viktig å ha med noen perspektiver og betraktninger om standpunktkaraktersetting slik ledelsen ved skolene ser det. Særlig har vi vært opptatt av å forsøke å identifisere hvordan ledelsen ved skolene oppgir å ivareta sitt forskriftsfestede ansvar for at faglærerne setter standpunktkarakter, og for at reglene for fastsettelse av standpunktkarakter blir fulgt. I tillegg har vi søkt etter informasjon om eventuelt arbeid med vurderingskultur og tolkningsfellesskap på skolene. Vi har gjennomført gruppeintervjuer med representanter for ledelse ved alle seks skolene.

Gruppeintervjuene omfattet fra 3 til 2 informanter i hver gruppe, og besto som regel av rektor og inspektør eller 2 inspektører. Intervjuguiden vi brukte var spesielt utviklet for gruppeintervjuer med ledelse basert på det samme teoretiske rammeverket som for lærerintervjuene.

4.9.1 Ivaretagelse av ansvar for standpunktkaraktersetting

Av intervjuene fremgår det at ledelsen arbeider med vurderingss spørsmål på flere måter. For det første arbeider de med å informere sitt kollegium om regler og annen relevant informasjon som måtte komme fra skoleeier og sentralt nivå. For det andre arbeider de med vurderingskultur og tolkningsfellesskap gjennom satsing på vurdering. For det tredje er det tydelig at det drives ulike former for kontroll av arbeidet ved skolene, spesielt når det gjelder elevs fravær, elever som stryker og elever som klager på karakter. Det kommer også frem gjennom intervjuene at kontakt med skoleeier, fylke/region og fylkesmann har innvirkning på skoleledelsenes arbeid med vurdering.

4.9.2 Informasjon

Ledelsene ved de skolene vi har besøkt synes i hovedsak å ivareta sitt ansvar for standpunktkaraktersetting ved å drive informasjonsarbeid om utvikling eller endringer på vurderingsfeltet via fellesmøter eller som tema på planleggingsdager. Særlig er første planleggingsdag tidspunktet for informasjon om evt. endringer i regelverk eller læreplaner siden forrige skoleår.

4.9.3 Arbeid med vurderingskultur og tolkningsfellesskap

Vi har søkt etter informasjon i intervjuene som kan fortelle noe om hvordan ledelsen arbeider med vurderingskultur på sine skoler. I datamaterialet finnes det flere eksempler på denne typen arbeid.

Ved en av ungdomsskolene oppgir ledelsen at de har hatt en satsning på vurdering over to år. Vurdering har vært det største pedagogiske området de har jobbet med. Det har vært tema på planleggingsdager og de har helt bevisst brukt av den bundne tiden til lærerne til fellesøkter i vurdering. Dette er et hjelpemiddel flere av skolenes ledelser oppgir at de bruker for å fokusere lærernes arbeid mot vurdering som felles tema. Ledelsen ved en av

skolene oppgir også at de har satt av tid til vurdering i de ulike fagseksjonene for at de skal arbeide med kjennetegn for kompetansemål. En av informantene ved denne skolen viser til at; "(...) det er viktig å være fri til å sette opp kriterier for emner".

Ved en annen skole oppgir ledelsen at de har jobbet med opplæringsloven fordi de visste at det ville komme en endring, det understrekes at; "(...) det er viktig at læreren følger opplæringsloven for det er den de skal besvare som en del av jobben sin.". Ledelsen ved denne skolen peker også på behovet for å arbeide med vurdering i lys av fylkesmannens endrede praksis i forbindelse med klager, som de opplever er mer basert på lovverket nå enn før; "Fylkesmannen påpekte at vi måtte ha skikkelige beskrivelser av hva eleven kan i kompetansemålene, og at eleven skal vurderes ut fra tidspunktet for når karakteren settes."

I og med at tolkningsfellesskap fremheves som et sentralt virkemiddel av Utdanningsdirektoratet for å fremme rettferdig vurdering, har vi spurt ledelsen om de kjenner til hvorvidt lærerne samarbeider innenfor fagene om å sette standpunkt-karakter og om de oppmuntrer til slikt samarbeid ved skolene. Ledelsen ved en av ungdomsskolene forteller at: "Det stimuleres til denne typen samarbeid, men det varierer. Noen er gode til å samarbeide, andre er ikke så flinke. Vi skal prøve å bli mer enhetlige i dette med samarbeid." Ved denne skolen viser ledelsen til at der det er samarbeid er det også tolkningsfellesskap. Det vises til at de har hatt dette temaet oppe på personalmøter.

Ved en annen ungdomsskole forteller ledelsen at de helt bevisst har valgt å legge arbeidet med vurdering til fagseksjonene fremfor til det enkelte fagteam for at teamene ikke skal sitte på hvert sitt kontor å lage egne kriterier. Ledelsen oppfordrer alle fagseksjonene til å legge ut sine arbeid med kjennetegn på måloppnåelse under mapper på fellesområder.

Ved en tredje ungdomsskole sier ledelsen at de har et inntrykk av at noen lærere samarbeider om standpunkt-karaktersettingen men også at andre ikke gjør det. Det legges til at skolebygningen rent arkitektonisk er en utfordring for lærersamarbeid. På denne skolen viser også ledelsen til at de har tatt initiativ til å etablere samarbeid mellom faglærere fra ungdomsskoler i regionen. Dette initiativet ble tatt på grunnlag av at det i pressen ble gjort sammenlikninger mellom standpunkt-karaktersetting og eksamenskaraktersetting. Oppslagene i mediene medførte at dette temaet ble en lokalpolitisk sak. Lærerne ved vedkommende skole mente at de vurderer riktig, i motsetning til andre skoler det ble sammenliknet med. Hensikten med samarbeidet er at skolene skal bli enige om et felles tolkningsgrunnlag slik at de vurderer likt. En konsekvens av dette arbeidet er også at de kan dele på arbeidet og ikke må gjøre all jobben med å bryte opp mål ved en skole alene.

4.9.4 Kontroll og oppfølging

En måte ledelsene ved skolene driver kontroll og oppfølgingsarbeid på er gjennom bruk av ulike dataprogrammer for registrering av karakterer og elevers fravær. På en skole viser ledelsen til at de bruker et system for å holde kontroll med elevenes fravær; "Vi bruker X (dataprogram) der læreren skal rapportere elevens fravær når det går over 10 dager". Ved

en annen skole viser ledelsen til at; ”Vi har tilgang til å kontrollere karaktersettingen, og da kan vi gå inn og diskutere med lærerne. Vi gikk grundig gjennom standpunktkarakterene til jul”. Ved en tredje skole har de faste møter hvert år for 10. trinn der de går gjennom standpunktkarakterene. De har også en håndbok om prosedyrer dersom det ikke er grunnlag for standpunktkarakter. Ledelsen ved denne skolen peker på at i disse møtene er det særlig fokus på de prekære tilfellene.

Ved en av skolene har de tatt grep i forbindelse med at lærere opplever det som vanskelig å sette karakteren 1. Dels forklares dette med at karakteren 1 ikke har målformuleringer i læreplan, og at deres lærere derfor har valgt å bruke innsats og holdninger som argument for å sette karakteren 1. Når eleven klager på dette så får de medhold av fylkesmannen. Basert på disse erfaringene har de i de siste årene bedt lærerne å komme og diskutere tilfeller der elever skal få karakteren 1. Ledelsen ved denne skolen viser imidlertid til at de andre karakterene får lærerne sette i fred og ro.

4.9.5 Standpunktkarakterer versus eksamenskarakterer?

Et tema som stadig kom opp særlig i samtaler med ledelse og lærere i ungdomsskolene var forholdet mellom standpunktkarakterer og eksamenskarakterer. Eksamens funksjon som kalibrerende element problematiseres av flere informanter.

Ved en skole oppgir ledelsen at hvert år må rektor rapportere standpunkt og eksamenskarakterer til skoleeier (kommunen). Erfaringen ved denne skolen er at de har ligget innenfor kommunens ramme for akseptabel grense for avvik mellom standpunktkarakter og eksamenskarakter ved skolen. Ledelsen forteller at dersom det er mer enn en halv karakter avvik så må man forklare dette for skoleeier. Denne skolen har ligget godt innenfor avviksgrensene, men det varierer fra fag til fag. Ledelsen ved denne skolen viser til at:

Idealet er å ha mest mulig riktig vurdering, selv om standpunkt er én karakter og eksamen er en annen. Det er ikke et mål å ligge likt, men det er kanskje et ønske om minst mulig differanse og en mest mulig sammenheng mellom standpunkt og eksamen i fagene.

Ledelsen ved denne skolen karakteriserer forholdet mellom eksamen og standpunkt som en temperaturmåling på om det drives riktig karaktersetting ved skolen. Ved en annen skole mener ledelsen at deres standpunktkaraktersetting ligger for lavt (dvs. at de vurderer for strengt) både i forhold til regionen og landet for øvrig. Til tross for at det motsatte er vanligst, viser ledelsen til at lærerne på skolen tar dette som bevis at det gis riktige karakterer ved skolen. En av informantene i dette gruppeintervjuet er usikker på om dette er riktig, og hevder at det skal være variasjon, at standpunkt skal være bedre enn eksamenskarakterene fordi elevene blir vurdert i forhold til en større bredde enn det eksamenssituasjonen gjør.

Ved en tredje ungdomsskole forteller ledelsen at samsvaret for standpunktkarakterene og eksamenskarakterene i år var 0,0 og at det også har vært slik tidligere år. Informantene i dette gruppeintervjuet karakterer dette som bra. Ledelsen ved denne skolen oppgir at de tror at det er et uttrykk for det arbeidet de har lagt ned i vurdering. Denne ledelsen peker på at det er en konkurranse i regionen. Ledelsen mener at de har blitt strengere, noe som fører til at de setter lavere karakterer og at dette igjen har ført til at de treffer eksamenskarakterene bedre enn før. Eventuelle avvik forklares med at lærere vurderer andre forhold inn i vurderingen enn prestasjoner, og at ved å holde trykket på vurdering så kan det være lettere å unngå innblanding av andre forhold hos eleven enn prestasjon.

4.9.6 Oppsummering

Ledelsens arbeid for vurderingskultur og tolkningsfellesskap i grunnopplæringen synes å være sammensatt og varierer i tilnærmingmåter. Hos noen er det etablert faste strukturer og ressurser er nedlagt i arbeidet med vurdering. Hos andre avgrenser arbeidet seg til å informere og oppmuntre til samarbeid. Alle legger vekt på planleggingsdager og lærermøter som gode fora for spredning av informasjon om vurdering. Ledelsene i ungdomsskolen bruker dataprogrammer for å følge opp elevenes fravær og/eller lærernes karaktersetting. Graden av kontroll og oppfølging varierer imidlertid mellom skolene. Særlig er ledelsen ved skolene involvert når ”den vanskelige” standpunktkarakteren 1 skal settes. Ikke sjelden er rektor involvert i denne typen avgjørelser. Ledelsens rolle fremtrer tydelig når elever klager på karakterer som er satt.

Et tema informantene ofte selv brakte på banen og problematiserte i intervjuene er eksamenskarakterers rolle som overprøver av standpunktkarakterer. Ledelsene vi har snakket med er delt i oppfatningen om eksamen og standpunkt ideelt sett skal samsvare for at standpunktkarakterene som er satt skal være ”riktige”.

5 Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst?

5.1 Innledning

Dette forskningsoppdraget har hatt som formål å fremskaffe informasjon om hva lærere bruker som grunnlag for å sette standpunktkarakter i grunnopplæringen. Bakgrunnen for oppdraget er at det fins lite kunnskap om på hvilket grunnlag standpunktkarakterer settes, og hva lærere legger vekt på når de fastsetter standpunktkarakterer. Resultatet av undersøkelsen skal utgjøre et grunnlag for videre kartlegging av skolens praksis med fastsetting av standpunktkarakterer i fag.

Våre overordnede problemstillinger gjelder hvordan prinsippet om en likeverdig og rettferdig vurdering i forbindelse med setting av standpunktkarakter ivaretas i opplæringen, og hvilke forhold som bidrar til eller hindrer at prosessen med å sette standpunktkarakter foregår i et tolkningsfellesskap ved skolen. Det er i hovedsak individnivået og læreres tenkning omkring karaktersetting til standpunkt som er fokus for delproblemstillingene i denne studien, men i tillegg tar vi i betraktning elementer som kan knyttes til organisasjonsnivået, skolen og opplæringssystemet. Informasjon om hvordan standpunktsetting er forankret i skolene som organisasjon har vi gjennom andre relevante informanter ved skolene.

Vi har studert standpunktkaraktersetting blant lærere i følgende fem fag i grunnopplæringen: norsk, matematikk, naturfag, kroppsøving og kunst og håndverk (i grunnskolen) og design og håndverk (i videregående). Disse fagene kan gjenspeile karaktersettingen i såkalte kjernefag og hjelpefag, teorifag og praktiske fag, samtidig er dette både fag med eksamen og sensoropplæring og fag uten dette. For noen av fagene (norsk og matematikk) finnes dessuten utprøvde kjennetegn på måloppnåelse på begge skoleslag, dvs. for 10. trinn og for Vg1-3, varierende etter hvilke utdanningsprogram faget undervises på (se kap. 3 og Vedlegg 3). Innenfor forskningsoppdragets rammer har vi fokusert på de generelle trekkene ved standpunktkaraktersetting i fagene. Dette har sammenheng med at fagene (unntatt design og håndverk) i videregående opplæring inngår både i yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogram og dermed blir strukturert på ulike måter både når det gjelder timetall på nivåene, når det gjelder tidspunkt for standpunktkaraktersetting, og når det gjelder hvorvidt fagene har skriftlig og/eller muntlig eksamen, samt sentral og/eller lokal sensur eller kun standpunktkarakter. Videre har det vist seg at informantene vi har møtt i videregående oftest har undervisning både på yrkesfaglige og studiespesialiserende utdanningsprogram, men at de i liten grad skiller mellom programmene når de omtaler egen standpunktkaraktersetting i de respektive fagene.

I dette kapitlet trekker vi tråder fra de foregående kapitlene og belyser resultatene på grunnlag av problemstillingene for denne undersøkelsen. Grunnlagsdokumenter for opplæringen, som læreplan og forskrift, legger føringer for læreres vurderingspraksis og er således en viktig ramme for studien. Dagens norske situasjon når det gjelder regelverket og standpunktkaraktersetting er diskutert i kapittel 1, mens et internasjonalt bilde er trukket opp og konkretisert i et analytisk rammeverk i kapittel 3. Spørsmålene om standpunktkaraktersetting og grunnlaget for standpunktkarakteren er belyst gjennom intervjuene i casene, og dette beskrives for hvert skoleslag og de fem fagene i kapittel 4.

Vi har spurt våre informanter i fem fag i grunnopplæringen om en rekke forhold ved deres egen praksis for standpunktkaraktersetting. Svarene vi har fått vitner om at vurdering står høyt på dagsorden og at utfordringene oppleves som mange og komplekse. I hovedtrekk oppgir våre norske informanter en praksis som samsvarer med hva lærere i andre land oppgir (Brookhart 1994). De er opptatt av å sette rettferdige standpunktkarakterer, de legger hovedvekten på prestasjon og/eller kunnskap selv om innsats også ofte tas i betraktning. Informantenes fortellinger om hvordan de setter standpunktkarakter i videregående opplæring og i ungdomsskolen kan synes å være preget av en nivåeffekt, som at ungdomsskolelærerne oppgir å bruke mer uformelle former for vurderingsgrunnlag. Et eksempel på dette er at kjennskap til eleven over de tre årene i ungdomsskolen og lærerens eget inntrykk av eleven, kan bidra til rettferdig vurdering. Informantene synliggjør individuelle variasjoner i praksis for standpunktkaraktersetting. Blant annet oppgir de å vurdere like elementer som kan si noe om prestasjoner ulikt, og de har ulike oppfatninger om hva standpunktkarakterer uttrykker og fungerer som. Ledelsen ved skolene har gjennomgående valgt informasjon som en sentral strategi for å ivareta sitt forskriftsfestede ansvar for at faglærerne setter standpunktkarakter, og for at reglene for fastsettelse av standpunktkarakter blir fulgt.

I det videre skal vi diskutere våre funn mer inngående og holde de opp mot blant annet det teorigrunnlaget som er presentert tidligere.

5.2 Standpunktkarakterer – uttrykk og funksjon

Sentrale funn

- I hovedsak oppgir informantene at standpunktkarakter er et uttrykk for oppnådd kompetanse.
- Det er likevel uklart om standpunktkarakterer er et uttrykk for oppnådd kompetanse ved avslutningen av opplæringen, eller om det også skal tas hensyn til elevens utvikling over tid.
- Standpunktkarakterers funksjon er for det første et grunnlag for videre opplæring, utdanning eller arbeid. For det andre har standpunktkarakterer en motiverende funksjon for en del elever.

Det er, som det fremgår av kapittel 1, 3, og 4 ulike syn både i politikktutforming, i forskningslitteraturen og blant informantene om hvilken funksjon standpunktkarakterer

har, og hva den uttrykker. Resultatene av analysen av hva lærere mener at standpunktkarakterer er et uttrykk for, gir et første innblikk i noen gjennomgående tema i denne undersøkelsen. Informantene vi har snakket med oppgir i hovedsak at standpunktkarakter er et uttrykk for oppnådd kompetanse. Samtidig fremgår det av datamaterialet at det er uklart for en del lærere hvorvidt denne kompetansen er et eksklusivt produkt av sluttvurderingen ved skoleårets slutt, eller også skal basere seg på innslag fra underveisvurdering.

Den andre problemstillingen knyttet til hva standpunktkarakterer uttrykker, omfatter spørsmålsstillinger om hva som har betydning for karaktersettingen. Datamaterialet viser at informanter gjerne vil inkludere elementer som innsats, holdninger og andre sider ved eleven i tillegg til prestasjoner når de skal beskrive hva en standpunktkarakter uttrykker. Deltakelseelementet oppfattes således av informanter vi har snakket med som relevant når det er snakk om hva standpunktkarakterer uttrykker.

Angående formålet med standpunktkarakterer så peker informantene ut to hovedfunksjoner. For det første gir standpunktkarakterer et grunnlag for videre opplæring, utdanning eller arbeid. Det er ”en billett basert på mestring”. For det andre oppgir informantene at standpunktkarakterer har en motiverende funksjon overfor noen elever. Informantene vi har snakket med har imidlertid varierende oppfatninger om karakterers rolle som motiverende faktor. De viser til at mange lar seg motivere og at elever opplever karakterer som positivt, mens andre kan bli hemmet av karakterer og at dette ofte dreier seg om elever som stadig får dårlige karakterer. Vi har tidligere i denne rapporten pekt på at endringen av regelverket i 2009 på papiret medfører begrensninger i læreres tradisjonelle bruk av karakterer som pedagogisk hjelpemiddel for motivering. I og med at det er elevenes kompetanse målt til slutt i opplæringen som skal være grunnlag for endelig standpunktkarakter, skal lærere i dag ideelt sett ikke gi ”pedagogiske karakterer” eksempelvis til jul. Det er et spørsmål om lærere i dag har andre strategier for å motivere elever til videre innsats i fag som kan erstatte en tradisjonell bruk av standpunktkarakter som motiverende faktor. Når det er sagt er det varierende hvorvidt lærerne i denne undersøkelsen oppgir at de bruker karakterer pedagogisk. Flere av informantene tar avstand fra denne typen praksis og viser til at veiledningssamtaler og ”fremovermeldinger” kan fungere motiverende.

5.3 Grunnlag for standpunktkaraktersetting

Sentrale funn

- Informantene samlet sett bruker et omfattende grunnlag for standpunktkaraktersetting.
- Innenfor det enkelte fag er det likevel varierende hvor bredt grunnlaget for standpunktkaraktersetting er.
- Fag synes å ha bestemte egenskaper med innvirkning på hva som brukes av grunnlag for karaktersetting.

- På tross av tydelige forskjeller mellom fagene er et fellestrekk at skriftlige elevarbeider danner et vesentlig grunnlag for standpunktkaraktersetting.

Ser vi intervjumaterialet under ett fremtrer det et variert og bredt bilde av informantenes bruk av informasjonsgrunnlag for standpunktkaraktersetting. Grunnlaget utgjør et mangfold av; skriftlige heldagsprøver, kortere skriftlige prøver, skriftlige rapporter og utvidede rapporter, praktiske og skriftlige tester, skriftlig dokumenterte prosjektoppgaver, elevarbeider, lærerens egne notater/logg, elevenes arbeidsbøker, refleksjonsnotater, mappevurdering, forberedte muntlige fremføringer og aktivitet i timer. Som supplement og støtte til dette oppgir informantene at de bruker mange ulike kilder som; elevøvelser og tilhørende rapporter, veiledningssamtaler, lærerens egne notater om muntlig aktivitet og praktiske ferdigheter i timer, lærerens inntrykk av eleven, kjennskap til eleven over tre år, uformelle underveisvurderinger og kommentarer til tidligere prøving.

Til tross for denne bredden når vi ser alle intervjuene under ett, fremtrer det et litt annet bilde når vi ser nærmere på hva lærerne innenfor de enkelte fagene oppgir å bruke, og hva den enkelte lærer oppgir om grunnlag for standpunktkaraktersetting. Et gjennomgående inntrykk er at hvert fag har sin overordnede tilnærming.

Særlig fremstår standpunktkaraktersettingen i fagene norsk og matematikk som sterkt orientert mot terminprøve/heldagsprøve/tentamen som gjennomføres på slutten av skoleåret, og således representerer en ”øving” til eksamen. I disse fagene oppgir informantene gjennomgående at tentamen utgjør en stor del av standpunktkarakteren. Informantene oppgir også at de i stor grad bruker sensorveiledninger og eksempeloppgaver som er lagt ut på Utdanningsdirektoratets nettsider som tentamen på slutten av året. Det er derfor mye som tyder på at eksamen kan styre vurderingsgrunnlaget for standpunkt i disse to fagene.

Informantene vi har møtt i videregående har oftest undervisning både på yrkesfaglige og studiespesialiserende utdanningsprogram, men de skiller i liten grad mellom programmene når de omtaler egen standpunktkaraktersetting i fellesfagene. Lærerne har oppgitt at tid sammen med eleven er viktig som en del av grunnlaget for standpunktkaraktersettingen. På yrkesfaglige utdanningsprogram har de fagene vi har undersøkt færre timer og går over færre år enn på studieforberedende utdanningsprogram, jfr. eksempelvis timetallfordelingen i videregående for norsk, matematikk og naturfag (se tabell 3.2 i kapittel 3). Det er et skille mellom yrkesfaglige og studieforberedende studieprogrammer når det gjelder skriftlig eksamen. Vi har sett at skriftlig eksamen synes å ha en sterk innflytelse på grunnlaget for standpunktkarakter. I norsk og matematikk som anses å være kjernefag i opplæringen er det på yrkesfaglige studieprogram lokal gitt eksamen og lokal sensur, til forskjell fra studieforberedende Vg1-Vg3 hvor det er sentral gitt skriftlig eksamen og sentral sensur. Et relevant spørsmål i denne sammenhengen er hvilken betydning dette har for opplæringen i fagene for de ulike elevgruppene og for en rettferdig

standpunktkaraktersetting. Vi har ikke hatt anledning til å gå nærmere inn på dette innenfor rammen av forskningsprosjektet.

Det er større variasjoner i grunnlaget for standpunktkaraktersetting i fag uten eksamen enn i fag med eksamen. I naturfag, kroppsøving og kunst og håndverk/design og håndverk oppgir informantene tydeligere variasjon i bruk av vurderingsformer preget av fagenes form og innhold. Det ser også ut til at vurderingspraksis i disse fagene i mindre grad oppgis å være styrt av fastlagte vurderingsformer, og er mer styrt av læreplanens innhold, samt den enkelte lærers og kollegiets oppfatninger om faget på den enkelte skole. Årsakene til dette kan være flere, og vi har ikke grunnlag i dette materialet for å peke ut noen bestemte forklaringer, men vi vil likevel lufte noen problemstillinger knyttet til dette.

En forklaring kan være knyttet til hvorvidt det er sentralt gitt eksamen i faget. Det kan være slik at fag med skriftlig eksamen får en ”teach to the test”-slagside. Eksamen får således en fremskutt rolle i faget og blir peilepinnen som undervisning og vurdering til standpunkt orienteres etter. Hvis det er tilfelle kan det også være slik i fag der elevene kan bli trukket ut til muntlig eksamen. Vi finner imidlertid ikke den samme orienteringen mot muntlig eksamen verken i fagene som har sentralt gitt muntlig eksamen eller i naturfag der elevene kan trekkes ut til lokalt gitt muntlig eksamen. Muntlig eksamen ser ikke ut til å legge tilsvarende føringer på undervisning og vurdering til standpunkt som skriftlig eksamen, i følge informantene. Dette er funn som harmonerer med resultater fra kvantitative undersøkelser vi har presentert i rapportens kapittel 1 (se Grøgaard 2010).

Vi har tidligere vist til at Resh (2009) fremholder at det finnes en tungtveiende tillit til testede prestasjoner¹¹. Dette forklares med at tester reflekterer en objektiv, upartisk og presis vurdering av elevenes prestasjoner. I denne undersøkelsen har vi i liten grad funnet informanter som viser til at de bruker tester, bortsett fra et par lærere i naturfag og i kroppsøving. Det vi derimot finner her, er at i nesten alle fag i både ungdomsskolen og i videregående opplæring oppgir lærerne å bruke resultater fra skriftlig prøving i våre fem fag som hovedgrunnlag for standpunktkarakter. Skriftlig prøvingsgrunnlag utgjør hovedformen for vurdering og er det tyngstveiende grunnlaget for standpunktkaraktersetting i norsk, matematikk og naturfag. I kroppsøving viser informanter i denne undersøkelsen til at dokumentasjonen for egentreningsperioden¹² spesielt på 10. trinn på ungdomsskolen og Vg3 studiespesialiserende utgjør et sentralt grunnlag for standpunktkaraktersettingen. Bare i kunst og håndverk og design og håndverk oppgir informantene et mer sammensatt grunnlag for standpunktkaraktersettingen, selv om ulike former for skriftlig dokumentasjon har stor plass også i disse fagene.

¹¹ Med testing i denne sammenheng forstås eksempelvis oppgaver med åpne men korte svarmuligheter eller flervalgsoppgaver.

¹² Dette varierer noe mellom informantene, men hovedinntrykket fra intervjuene er at dokumentasjonen fra egentreningsperioden har en sentral rolle i vurderingen til standpunkt.

Denne vektleggingen av skriftlig prøvingsdokumentasjon beskrives også av informantene som paradoks, fordi de legger vekt på det skriftlige selv i det de karakteriserer som muntlige fag. Naturlig nok er et skriftlig materiale noe mer håndfast og konkret enn de mer flyktige muntlige prøvingene som gjennomføres. Skriftlig dokumentasjon kan lett hentes frem igjen ved behov, enten det er i papirform eller som elektronisk dokument på skolens digitale læringsplattformer. Skriftlighet sikrer dokumentasjonsgrunnlaget lærerne trenger for å legitimere sitt arbeid med standpunkt-karaktersetting og ved formell klage på karakter.

Lærerne i utvalget i denne undersøkelsen skiller som nevnt mellom det de betrakter som skriftlige og muntlige fag. Muntlige fag er fag uten skriftlig eksamen, mens skriftlige fag er fag som har skriftlig eksamen. Dette er et skille og en karakteristikk av fagene som vi ikke kan finne nedfelt i verken læreplandokumenter eller forskrift, men som kan synes å ha sitt opphav i tradisjonelle og formelle former for sentralt definert sluttvurdering (eksamen).

Flere av informantene problematiserer det at de legger så stor vekt på et skriftlig vurderingsgrunnlag i muntlige fag (eksempelvis naturfag). I norsk skiller informantene mellom skriftlig og muntlig karakter, og dette følger av innholdet i læreplanen. Flere av informantene viser imidlertid til at dette skillet ikke alltid er like klart når de har skriftlige innleveringer som går på den muntlige karakteren. Det er liksom ikke lov, men så gjør de det likevel for å ha et dokumentasjonsgrunnlag for standpunkt-vurderingen.

En ting er uklarheter omkring skriftlige og muntlige fag og læreres usikkerhet omkring dette med å bruke skriftlige vurderingskilder i såkalte muntlige fag. En annen ting er at det kan synes å gå på tvers av Kunnskapsløftet. Med innføringen av Kunnskapsløftet er det introdusert gjennomgående grunnleggende ferdigheter integrert i kompetansemål for fag. Disse fem grunnleggende ferdighetene utgjøres av; å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne bruke digitale verktøy. Dersom vi konsentrerer oss om ferdighetene å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig så ser det ut til at det finnes en vurderingsmessig struktur, sedvane eller tradisjon basert på sentralt definerte eksamensformer som understøtter bruk av skriftlighet i prøving fremfor muntlige prøveformer. Det er et spørsmål om dette undergraver den grunnleggende ferdigheten å kunne uttrykke seg muntlig.

5.4 Vekting av elevatferd

Sentrale funn

- I hovedsak vektlegger lærerne elevenes prestasjoner og kunnskaper ved standpunkt-karaktersetting.
- Elevenes deltagelse vektlegges ulikt for svake og sterke elever.
 - Elevenes deltagelse, innsats og holdninger blir vektlagt i alle fag for svake elever

- For de sterke elevene vektlegges prestasjon og kunnskap, mens deltagelse (innsats og holdninger og oppmøte) kun vektlegges gjennom ordens- og oppførselskarakter
- Kroppsøvingsfaget er et unntak i og med at prestasjoner, kunnskaper og deltagelse vektlegges for alle elever.

Våre informanter har, i tråd med den internasjonale forskningen på området, oppgitt at de i størst grad vektlegger elementer som prestasjoner og kunnskaper når de setter standpunktkarakter for sine elever. Samtidig viser en del informanter til at de også har en tendens til å vektlegge deltakelseelementet, særlig når de setter karakter på svakere presterende elever. I hovedsak er det innsats og holdning som vektlegges. Oppmøte oppgir lærerne at de i langt større grad ser bort fra fordi det går på orden- og oppførselskarakter. Ser vi resultatene i lys av Resh (2009) inndeling i universell og differensiell karaktergivning så kan det se ut til at våre norske informanter etterstreber en universell karaktergivning, men at de oppgir en tendens til å gi karakterer etter differensiell logikk når det kommer til svake elever.

Lærerne begrunner dette med at de vil premiere ”de som strever og holder ut.” Dette tilsvarer de ulike praksisene som Brookhart (1993) betegner som ”get what (s)he deserves” for de sterke elevene og ”get a break” for de svake. Det er imidlertid et spørsmål om lærerne faktisk makter å praktisere denne typen differensiering kun i positiv forstand, eller om de også i realiteten vektlegger negativ adferd hos alle. Dette betyr i så fall at alle ”get what (s)he deserves”.

Et brudd i dette generelle mønsteret er at lærerne i kroppsøving skiller seg fra de andre lærerne ved å vise til at innsats og holdning er av betydning for alle elever uansett svak eller sterk. Dette fremkommer tydelig om vi ser etter hovedmønstre i det lærerne har oppgitt innenfor det enkelte fag.

Ser vi intervjumaterialet i lys av resultatene fra den svenske undersøkelsen vi har referert tidligere og de tre hovedmodellene for karaktersetting som presenteres der (analytisk, aritmetisk og blandet-relativ) kan vi identifisere et mønster for våre norske informanternes karaktersetting etter fag.

I grove trekk ser det ut til at lærere i naturfag og matematikk kjennetegnes av en aritmetisk tilnærming til karaktersettingen. Lærernes fortellinger om en praksis for standpunktkaraktersetting som er basert på poengberegning og prøveresultater gjennom året, men der en bredere avsluttende heldagsprøve/tentamen avgjør karakteren, har likhetstrekk med den aritmetiske modellen. I naturfag og matematikk vises det til at på grunn av fagenes emne-/temainndeling er det nødvendig med flere sluttvurderingstidspunkter, og at det ofte beregnes et ”slags” gjennomsnitt av disse når standpunkt skal settes. Til tross for dette oppgir nesten alle informantene i begge fagene i

begge skoleslag at de er klar over at regelverket fremhever at grunnlaget for standpunkt skal være kompetanse ved slutten av opplæringen. Informantene vi har snakket med mener at det ikke er like enkelt å gjennomføre i praksis.

Ser vi på rammene for fagene i form av timetall og hovedområder (jfr. tabell kapitel 3) så fremstår naturfag som et omfattende fag med 7 hovedområder for kompetansemål. Naturfaglærerne utfordres av bestemmelsen om at standpunkt skal være oppnådd kompetanse avslutningsvis i opplæringen, og samtidig skulle ivareta bredden i faget. Naturfaglærerne vi har snakket med synes å ha inntatt en pragmatisk holdning til dette dilemmaet ved å anse hvert tema som en opplæringsenhet med avsluttende vurdering flere ganger innenfor skoleåret. De synes også å forsøke å ivareta regelverkets pålegg om at elever skal kunne forbedre sine resultater helt frem til avsluttet opplæring ved å tilby elever ekstra prøving i emner de har gjort det dårlig i mot skoleårets slutt.

Når det er sagt så er det også et spørsmål om hva informantene mener med at naturfaget er emneinndelt. Noen av informantene viser til at faget er inndelt i fysikk, kjemi og biologi. Slik vi leser læreplanen for naturfag så fremgår ikke disse emnene direkte av beskrivelsen av faget og kompetansemålene, selv om det selvsagt er mulig å kategorisere mange av målene innenfor disse tre emnene. Emneinndelingen kan være forankret enten i en lokal læreplan eller være en konsekvens av hvordan et bestemt læreverk har organisert skoleåret i naturfag.

Et fellestrekk for naturfag og matematikk er at lærerne i disse to fagene i stor grad oppgir å bruke poeng på oppgaver og poengskalaer for karaktersettingen.

Fag der det i liten grad oppgis å bruke poeng og som derfor i hovedtrekk synes å høre hjemme i den analytiske modellen for karaktersetting, er norsk, og kunst og håndverk/design og håndverk. I hovedtrekk oppgir informantene her at de holder elevenes prestasjoner eller kunnskaper opp mot kompetansemål og vurderer grad av måloppnåelse deretter.

Kroppsøving slik det er beskrevet av informantene i denne undersøkelsen synes å basere seg på en blanding av vurderinger; testresultater av prestasjoner, dokumentasjon av egentreningsperiode, teoriprøver, deltakelse/oppmøte, aktivitet og innsats i timene, samt holdninger. Ofte refererer informantene til bruk av egne notater og inntrykk av eleven. På bakgrunn av dette synes kroppsøvingslærerne grovt sett å høre hjemme i den blandede-relative modellen.

Denne kategoriseringen av materialet gir kun uttrykk for et generelt hovedmønster, og hver kategori suppleres gjerne med elementer fra en av de andre. Bildet som ble tegnet i den svenske undersøkelsen av lærere i kjernefagene matematikk, engelsk, svensk og svensk som andrespråk var at disse fagene i hovedsak ble plassert i de to første kategoriene og at de hadde innslag av den tredje. Lærerne i språkfagene ble i hovedsak kategorisert i den

analytiske modellen, mens lærerne i matematikk i størst grad så ut til å høre hjemme i den aritmetiske modellen. Dette er et mønster som sammenfaller med vårt materiale.

Det som imidlertid skiller våre funn fra den svenske undersøkelsen er at vi har med informanter fra kroppsøvningsfaget, og at informantene i dette faget ser ut til passe best i den tredje modellen; den blandet-relative modellen. Dette samsvarer til en viss grad med Melogranos (2007) studie av kroppsøvningslæreres karaktersettingspraksis i USA der elementer som deltakelse, innsats og holdninger får en større plass i vurderingene generelt. Informantene i kroppsøvningsfaget i vår undersøkelse er også de eneste blant informantene som viser til at holdninger er noe de vektlegger også for sterke elever. De andre informantene i denne studien viser nesten gjennomgående til at elementet deltakelse i hovedsak får betydning for standpunktkaraktersettingen for de svake elevene. Dette kan skyldes at kroppsøvningsfaget for det første har tradisjoner for å legge vekt på deltakelse i form av innsats, aktivitet og holdninger vist i timene. For det andre er kroppsøvningsfaget fortsatt i en særposisjon i regelverket, der det vises til at det skal tas hensyn til elevforutsetninger i ungdomsskolen. Informantene i utvalget er tydelige på at de opplever dette med elevforutsetninger som uklart, og de oppgir ulike forståelser av hva dette med elevforutsetninger faktisk innebærer. Informantene fra videregående forteller at de ser etter progresjon hos svake elever, samtidig som de er klare på at holdninger kan vippe en 5-erelev opp til en 6-er dersom alt annet er på plass.

5.5 Rettferdig vurdering

Sentrale funn

- Alle informantene er opptatt av å ha så rettferdig standpunktkaraktervurdering som mulig.
- Rettferdig vurdering fremstår som et ideal, en intensjon, en forventning og en ansvarsfølelse hos den enkelte lærer.
- Likevel varierer oppfatningene hos den enkelte lærer om hva rettferdighet er i praksis (mellom enkeltindivider i en gruppe, på et trinn (mellom grupper/klasser), historisk fra år til år og ikke minst mellom skoler).
- Det å ha gjennomarbeidede verktøy for vurdering (poengsystemer, kriteriesett, vurderingsmatriser etc.) synes å styrke opplevelsen av å sette rettferdige standpunktkarakterer uavhengig av fag.
- I fag der lærerne bruker poengsystemer, brukes hele karakterskalaen. I fag der det er andre verktøy for karaktersetning, brukes ikke/sjelden karakteren 1.

Som blant lærerne i de internasjonale undersøkelsene er bestrebelsene på å oppnå rettferdig vurdering holdt høyt også blant våre informanter. Datamaterialet viser at rettferdighet oppfattes som viktig, men også at det oppfattes som mange ulike ting. Informantene viser til at rettferdig vurdering handler om likebehandling av elever i en gruppe (klassen), på et trinn (mellom grupper/klasser), historisk fra år til år og ikke minst mellom skoler. På grunnlag av hva våre informanter har pekt på som viktige områder å se

rettferdighetsaspektet i forhold til, skiller vi her mellom intern og ekstern rettferdighet i vurdering.

Lærerne oppfatter noen fag som enklere enn andre når det gjelder rettferdig vurdering. Graden av tolkningsrom ser ut til å være en vesentlig faktor i disse oppfatningene. Blant annet oppfattes det som lettest å sette rettferdig standpunktkarakter i matematikk, og naturfag til en viss grad. Dette er fag der lærerne oppgir at de er ”poengslaver” og at det i liten grad er rom for skjønn i karaktersettingen. Poeng sikrer rettferdig vurdering slik flere av informantene ser det.

Norsk er et fag som oppfattes å være vanskelig å sette rettferdig karakter i. Informanter i norsk håper at de setter så rettferdig karakter som mulig. De viser også, på lik linje med lærere i kunst og håndverk, til at det er viktig med tolkningsfellesskap og å vurdere sammen med andre lærere i faget for å sikre rettferdig vurdering. Informantene i norskfaget er samlet sett i mindre grad sikre på at de vurderer rettferdig.

Generelt synes det å ha gjennomarbeidede verktøy for vurdering, enten det er poengsystemer, kriteriesett eller vurderingsmatriser, å hjelpe på usikkerhet omkring hvorvidt egen vurdering er rettferdig.

Lærerne i ungdomsskolen viser i større grad enn lærerne i videregående til at de har utviklet strategier for å sikre rettferdig vurdering. For eksempel strategier for å forhindre at lærerne selv blir påvirket av positive eller negative trekk ved elevene (såkalt ”trynefaktor”). Samarbeid inngår også her som en strategi, og strekker seg fra det å utvikle planer og oppgaver sammen med kolleger, til å sette standpunkt sammen med en kollega, eventuelt å ta kontakt med en kollega i tvilstilfeller.

5.5.1 Bruk av karakterskalaen

Materialet vi har samlet inn synes å vise at informanter i fagene naturfag og matematikk, som oppgir at de bruker poengsystemer, også oppgir at de bruker hele skalaen fra 1-6. Disse lærerne oppfatter det slik at det å bruke poeng forhindrer normbasert vurdering.

I fag der skjønnnet synes å ha en større plass, som i norsk og kunst og håndverk/design og håndverk, oppgir informantene i mindre grad å gi karakteren 1, og kanskje også karakteren 6. Informantene er tydelig klar over skillet mellom normbasert og kriteriebasert vurdering, men flere oppgir at de synes det er vanskelig å bare skulle vurdere kriteriebasert. Noen informanter problematiserer at det likevel er lett å ty til en normbasert logikk. Dette ser de i sammenheng med at de mener at de har lite annet å støtte seg på.

Dersom lærernes fortellinger i vår undersøkelse om bruk av karakterskalaen stemmer på et generelt grunnlag med lærernes praksis i landet, så har dette konsekvenser for hvordan karakterstatistikk kan brukes og forklares. Dette kan for eksempel kanskje bidra til å forklare hvorfor det er flere som synes å stryke i matematikkfag enn i språkfag slik

Steffensen og Ziade (2009) finner i sin studie. Når våre informanter i matematikk oppgir at de bruker hele karakterskalaen og at de gir både 1-ere og 6-ere basert på poeng, så vil de sannsynligvis måtte sette 1 i større grad enn lærere i fag som norsk der informanter oppgir at de enten ikke setter karakteren 1, eller at de unngår det i det lengste. Dette er nesten gjennomgående for informantene i norskfaget.

I alle fagene i begge skoleslag er det generelt et poeng at man ”jakter på 2-erne”. Det er viktig å lete frem til det eleven kan, slik at man i det lengste slipper å sette en strykkarakter. Dette gjelder for begge skoleslag. Det kan virke som om lærerne tar ansvar for å unngå at elevene skal oppleve konsekvensene av å ha en strykkarakter på vitnemålet. De synes å være klar over det Frøseth m.fl. (2008) har funnet om at elever med dårlige karakterer har dårligere forutsetninger for å få oppfylt sitt førsteønske til opptak i videregående opplæring.

5.6 Ledelsens arbeid for vurderingskultur og tolkningsfellesskap

Sentrale funn

- Lærerne har god kjennskap til bestemmelsene for standpunktvurdering, men de har liten kjennskap til selve dokumentene der bestemmelsene er nedfelt.
- Skoler som er kommet langt i arbeidet med en helhetlig tenkning om vurdering, har tilrettelagte strukturer og tidsressurser til dette arbeidet.
- Ledelsen arbeider for at samarbeid skal involvere alle i faget, uavhengig av trinn.
 - Ledelsen understreker viktigheten av at utviklingen av verktøy for vurdering (kriteriesett) skal deles i skolen.
 - Ledelsen har tatt i bruk verktøy for å følge med på utviklingen i elevenes fravær og/eller lærernes karaktersetting.
 - Ledelsen i disse skolene har i tillegg et utadrettet blikk på skolens plass i den større sammenhengen, både kommunalt, regionalt og nasjonalt.
- Hindringene synes å ligge i mangel på strukturer for samarbeid, mangel på ressurser avsatt til samarbeid, mangel på inkluderende vurderingskultur, tilfeldig og individuelt ansvar for standpunktkaraktersetting.

Det er ulik grad av intensitet i arbeidet med å utvikle vurderingskultur og tolkningsfellesskap ved skolene. Gjennom Kunnskapsløftet har ledelsens rolle som ansvarliggjort beslutningstaker fått en fremtredende rolle i mange kommuner og fylker (Møller m. fl. 2009). Datamaterialet i denne undersøkelsen viser at ledelsen ved skolene i ulik grad tar ansvar for arbeidet med standpunktkaraktersettingen. Alle skolene oppgir å ha en strategi for vurdering og legger stor vekt på informasjon til lærerkollegiet. Typisk for informantene på ledernivå som vi har snakket med, er at de ser det som sitt ansvar å informere sitt kollegium om lover og regler og eventuelle endringer i bestemmelser om vurdering gitt fra skoleeier eller Utdanningsdirektoratet. Vårt inntrykk er at det ved noen skoler likevel er lite helhetlig trykk på arbeid med vurderingskultur og tolkningsfellesskap.

På slike skoler synes det å være opp til den enkelte lærer eller lærere innenfor samme fag å arbeide med vurderingsspørsmål.

5.6.1 Kjennskap til sentrale dokumenter

I intervjuene er det tydelig at lærerne er klar over at det har skjedd endringer i regelverket for vurdering. Lærerne skiller i intervjuene mellom hvordan det var før og hvordan det er nå. I det hele tatt sitter vi igjen med et inntrykk av at lærerne er velinformerte om regelverk og siste års endringer i kapittel 3 i vurderingsforskriften, men de vet ikke nødvendigvis at dette er nedfelt i forskriften. Det typiske er at de refererer til endringene som en del av innføringen av Kunnskapsløftet som reform med ny læreplan.

Dersom vi ser dette i lys av den internasjonale litteraturen vi har presentert i kapittel 3, er det altså ikke mangel på kjennskap om anbefalt praksis som kan forklare evt. brudd på regelverket i vurderingspraksisen til våre informanter. Våre faglærere er relativt godt informert. Dette tyder på at det kan være andre forklaringsgrunner til en vurderingspraksis som ikke er helt i tråd med regelverket. En annen forklaringsgrunn til at anbefalt praksis ikke følges er mangel på samsvar mellom det ideelt ønskelige og anbefalte og det reelt mulige (se kap. 3). Våre informanter har pekt at det er flere sider ved de nye bestemmelsene for vurdering som er vanskelig å håndheve, bl.a. det å basere standpunkt-karaktersettingen på utelukkende ”ren” prestasjon til slutt i opplæringen. Det synes som om dilemmaene som den internasjonale forskningen har pekt på angående et manglende teoretisk sammenfall mellom hva lærere er anbefalt å gjøre og deres klasseromspraksis også gjelder den norske situasjonen.

Informantenes kjennskap til Utdanningsdirektoratets utprøving av veiledende nasjonale kjennetegn på måloppnåelse varierer, selv om begrepene lav, middels og høy måloppnåelse brukes av mange. Vi registrerer at ordlyden i forskriftens paragraf 3-4 der karaktergrader er definert, ikke brukes i forbindelse med standpunkt-vurdering i skolene vi har besøkt. Informantenes oppfatninger om kjennetegn på måloppnåelse spriker. Det er de som ikke vil ha kjennetegn på måloppnåelse fordi det ikke oppfattes som hensiktsmessig. Andre vil veldig gjerne ha dette, og mener at det burde ha kommet for lang tid siden fra sentralt hold. Begrunnelsene for å ha nasjonalt gitte kriterier er delvis basert på at det oppleves som for krevende å lage kjennetegn selv (lokalt), og ut fra et rettferdighetsargument for å oppnå lik vurdering mellom skoler i regionene og i landet. Informantenes betraktninger om at det burde finnes sett med ferdig utviklede kjennetegn på måloppnåelse i fag handler om en generell bekymring for at elever ikke vurderes likt og rettferdig. Vibe m. fl. (2009) har vist at det er forskjeller mellom store og små kommuner om hvordan bestemmelsene for vurdering oppfattes i landet, noe som illustrerer at dette er et reelt problem i skole-Norge.

5.6.2 Den vanskelige karakteren 1

Rektor synes å være en sentral instans for å kvalitetssikre lærernes beslutninger om å sette den problematiske karakteren 1.

Lærernes og ledelsenes behov for å behandle standpunktkaraktersetting av karakteren 1 med særskilt varsomhet kan legitimeres ut fra de konsekvenser en slik karakter har for elevenes senere muligheter. Dette kan kanskje føre til en barriere mot å sette karakteren 1. Vi har allerede pekt på at mange av informantene oppgir en klar tilbakeholdenhet til å sette karakteren 1. Et annet aspekt ved dette er hva som skjer med karakteren 2 når det gjøres bestrebelser på å ikke gi karakteren 1, primært av lærere men også i skoleledelsen. Lærere og skoleledelse synes i denne sammenheng å opptre som advokater for sine elever om vi skal følge Brookharts (1994) karakteristikk av vurderingspraksis der det letes etter noe som kan føre til at svakere elever "gets a break". Informantene blant skoleledelsene og lærerne viser også til at karakteren 1 utløser klageprosesser nesten automatisk. Dersom en elev får karakteren 1 så klager eleven. Det vises også til at klaging kan føre til merarbeid i ferieperioden. Dette kan representere en annen barriere mot å sette karakteren 1.

Her ser vi også at det er forskjeller mellom fagene i hvorvidt karakteren 1 brukes. I kapittel 4 har vi vist hvordan lærerne i eksamensfaget matematikk argumenterer for at de bruker karakteren 1, og vi har over påpekt at dette er basert på en aritmetisk tilnærming til karaktersettingen. Motsatt brukes den analytiske modellen for karaktersetting i norsk, og kunst og håndverk/design og håndverk, og der brukes knapt karakteren 1 i følge informantene (se kap. 4).

Kan det på dette grunnlaget tenkes at karakteren 2 rommer forskjellige ting i ulike fag? Blir karakteren 2 uforholdsmessig stor når den både skal romme de elevene som har vist måloppnåelse tilsvarende karakteren 2, og de som "strekkes" mot karakteren 2 i "jakten på 2-erne"?

Det er ingen av ledelsene som oppgir at de er opptatt av å rådgi eller kontrollere lærernes bruk av karakteren 6. I det hele tatt synes det å sette karakteren 1 å være en langt mer omforhandlet beslutning enn det å sette karakteren 6 i norsk grunnopplæring.

5.6.3 Samarbeid og "tosomhet"

Ved to av ungdomsskolene der de har hatt satsing på vurdering i en lengre periode, bruker ledelsen av lærernes bundne tid for å sikre at arbeidet med vurdering blir en realitet. I det hele tatt viser disse skolenes ledelser til viktigheten av å inkorporere arbeidet med vurdering i lærernes tid og knytter ressurser til arenaer som åpner for samarbeid i fag på tvers av trinn, og samarbeid mellom lærere i samme fag på samme trinn. Ledelsene ved disse skolene er opptatt av å realisere samarbeid på tvers, og mellom flere faglærere enn to og to lærere som arbeider på samme trinn.

Vårt inntrykk er at samarbeid mellom lærerne likevel ofte foregår mellom to som jobber sammen på trinn. Dette er lærere som synes å ha en felles oppfatning av hva vurdering i faget er. Denne formen for samarbeid synes å være den mest utbredte. Unntaket til dette er kunst og håndverk/design og håndverk som synes å ha et utvidet samarbeidsbegrep

sammenlignet med de andre fagene. Dette henger sammen med en bestemt forståelse av kvalitetssikring av karaktersetting i faget (se kap. 4). Godt samarbeid mellom to og to lærere kan karakteriseres som "tosomhet". Dersom vi ser samarbeid som et element i utviklingen av en god vurderingskultur og tolkningsfellesskap kjennetegnet av deling og diskusjon, er det et spørsmål om samarbeid avgrenset til to og to lærere på trinn er det beste. Datamaterialet vårt viser at ved skoler der de har arbeidet mye med vurdering er de opptatt av å involvere alle lærerne innenfor et fag og på alle trinn i for diskusjoner, samarbeid og deling.

5.6.4 Eksamen som overprøver

Skoleledelsene, spesielt ved ungdomsskolene, var gjennomgående opptatt av eksamensresultatenes overprøvende funksjon overfor skolens standpunktkarakterer. Informantene synliggjør ulike tilnærminger til dette. Noen mener at standpunkt er og skal være noe annet enn eksamen fordi standpunkt er en vurdering ut fra et bredere grunnlag. Andre mener at standpunkt- og eksamenskarakterer i samme fag skal harmonere, og at jo likere de er på skolenivå desto riktigere er skolens vurderingskultur. Vårt inntrykk fra denne undersøkelsen er likevel at forholdet mellom eksamens- og standpunktskarakterer er uklart for lærerne og skoleledelsene. Dette kan ha sammenheng med at dette åpenbart er et lite problematisert og besvart spørsmål fra sentralt hold. I følge Utdanningsdirektoratet har eksamen i dag en overprøvende rolle i forhold til standpunkt (Sluttrapport til oppdragsbrev nr. 6, 2007). Vi har i kap. 1 vist til at Kunnskapsministeren i et svar til Stortingsrepresentant Hanekamhaug (22.12.2009) sier at: "(...) det er behov for tiltak som kan føre til et bedre samsvar mellom standpunktkarakter og eksamenskarakter." Samtidig viser statsråden til at disse karakterene ikke kan sammenlignes direkte.

Hva er meningen, skal eksamen ha en kalibrerende rolle og være rettesnor for læreres standpunktkaraktersetting? Eller representerer standpunkt noe mer og bredere enn eksamenskarakteren, og hva betyr i så fall det? I vårt datamateriale er det i alle fall tydelig at skoleeiere har tatt skjeen i egen hånd og pålagt sine skoleledere å holde seg innenfor en akseptabel avviksgrense mellom standpunkt og eksamen. Dette tilsier at de betrakter det som problematisk om avviket mellom standpunkt- og eksamenskarakterer blir for stort. Skolene og lærerne refererer ulikt til disse problemstillingene, ikke nødvendigvis fordi informantene er usikre på egen vurderingspraksis, men fordi de er usikre på om det praktiseres lik vurdering mellom skoler i landet. Dersom det er stor variasjon, angår det spørsmålet om rettferdig standpunktvurdering og elevers standpunktkarakter. I kapittel 1 viser vi til at Grøgaards (2010) i studier av differansen mellom standpunkt og eksamenskarakterer finner interessante differanser avhengig av eksamensform og fag (se kap. 1). I norsk er det større differanse mellom standpunkt og eksamen enn det er i matematikk. Det synes å avhenge av eksamensform hvilken vei avviket går og hvor stort det er. Det er også høyere grad av stryk i noen fag enn i andre fag (Steffensen og Ziade 2009). Funnene samsvarer med våre funn om at bestemte egenskaper ved hvert av fagene synes å innvirke både på hvilket grunnlag og hva som gis betydning ved elevens adferd når det settes standpunktkarakter, og holdninger til bruken av karakterskalaen.

5.7 Oppsummering og implikasjoner

Rettferdighet er som vi har sett et mangetydig begrep i opplæringen. Det omfatter bla. begreper knyttet til moral og etikk, lovfestede rettigheter, likeverdighet, utjevning, straff og belønning. Denne undersøkelsen har vist at det er vanskelig å definere hva som er rettferdig vurdering, og hvordan utøve rettferdig standpunktkaraktersetting. Det foregående viser at standpunktkaraktersetting omfatter mange og komplekse elementer og faktorer. Ikke minst favner det mange menneskelige faktorer. Det kan, som det fremgår av kapittel 4 oppfattes som både vondt og sårt å sette karakter på noen elever, særlig dersom lærerne oppfatter at formelle bestemmelser ikke ivaretar elevens beste for fremtiden.

Å lete etter hovedmønstre i undersøkelser som dette kan virke brutalt når informantstemmene beskriver standpunktkaraktersetting med mange nyanser og få rette linjer (jfr kap. 4). Det er likevel vår oppgave å syntetisere materialet.

Avslutningsvis skal vi her vende tilbake til vårt opprinnelige forskningsoppdrag, og forsøke å gi et overordnet bilde av våre 41 individuelle intervjuer med faglærere i 4 ungdomsskoler og 2 videregående skoler. Hvordan ivaretas prinsippet om en likeverdig og rettferdig vurdering i forbindelse med setting av standpunktkarakter?

Hvilke forhold bidrar til eller hindrer at prosessen med å sette standpunktkarakter foregår i et tolkningsfellesskap ved skolen?

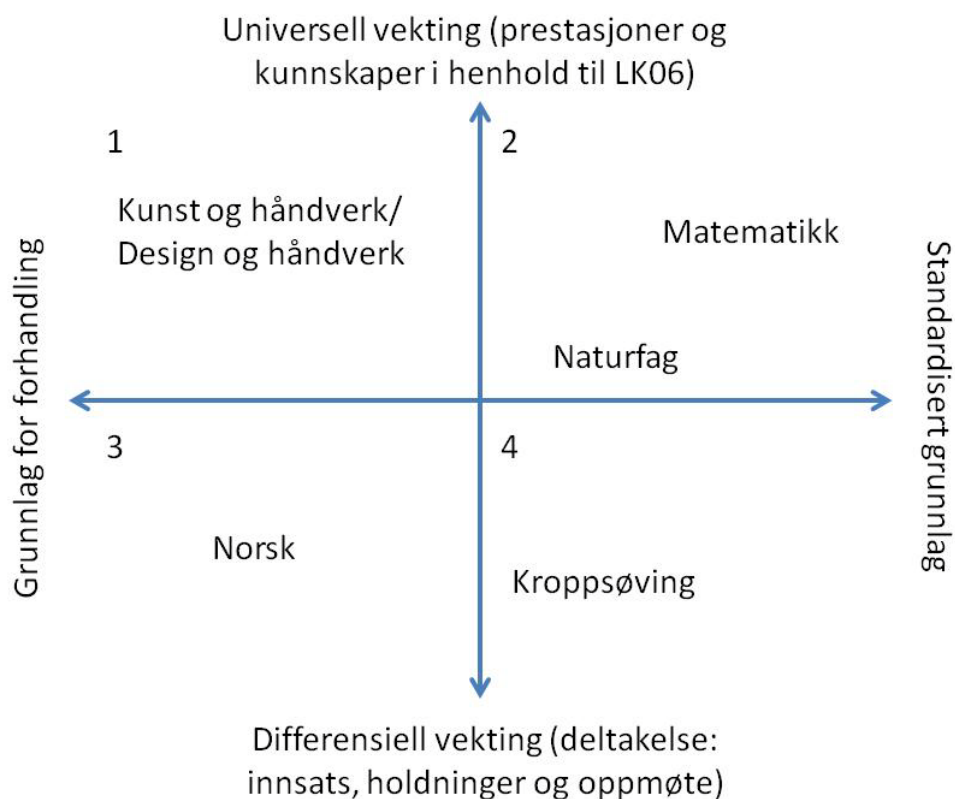
Vi har fått interessante beskrivelser av ulike grunnlag for standpunktvurdering, og verktøy for hvordan standpunktkarakterer settes. Blant annet har vi stadfestet at en tilnærming er å bruke poeng på prøver som avgir et bestemt karakternivå. Tolkingsrommet med denne tilnærmingen oppfattes som lite. Hele karakterskalaen brukes og karakterer settes kriteriebasert. Denne tilnærmingen synes i stor grad å ha faste standarder for karaktersettingen. En annen tilnærming synes å være ulike verktøy basert på definerte kjennetegn på måloppnåelse, vurderingsmatriser eller nedbrutte målformuleringer. Innenfor denne tilnærmingen beskrives tolkningsrommet som større og åpent for stadig forhandling.

Disse to tilnærmingene til vurdering av standpunktkarakter kan ses på som ytterpunkter på en akse som definerer grunnlag for standpunktkaraktersetting.

Et annet hovedperspektiv vi har introdusert gjennom den internasjonale litteraturen og som vi har funnet igjen i informantenes fortellinger om egen praksis er spenningsforholdet mellom universell og differensiell karaktergiving. Universell karaktergiving handler om å behandle alle elever likt etter et sett med felles kriterier, mens differensiell karaktergiving handler om å behandle elever ulikt etter hvorvidt de er oppfattet som svake eller sterke elever (jfr kap 3). De to aspektene ved karaktergiving kan betraktes som hvert sitt

ytterpunkt på en akse som beskriver grad av universell eller differensiell vekting ved standpunktkaraktersetting. I det videre presenterer vi en modell der en kombinasjon av disse to aksene utgjør en firefeltstabell. Tabellen kan fungere som en hypotese for videre forskning om sluttvurdering.

Figur 5.1 Grunnlag og vekting ved standpunktkaraktersetting i fem fag



Vi har plassert inn fagene i tabellen basert på generelle trekk ved standpunktkaraktersettingen slik faglærerne i det enkelte fag har beskrevet dette.

1. Kunst og håndverk er sammen med design og håndverk i hovedsak preget av en vurderingspraksis basert på et grunnlag for forhandling kombinert med universell vekting for standpunktkaraktersetting. Samarbeid og utvikling av tolkningsfellesskap står sentralt i standpunktkaraktersettingen. I faget gis det karakter primært for prestasjon, informanter oppgir at "det gjør vondt" å ikke gi elever noe for innsats.
2. Naturfag er sammen med matematikk i hovedsak preget av et standardisert grunnlag med universell vekting for standpunktkaraktersetting. Naturfag og matematikk har det til felles at de bruker poengsystemer. Poengsystemene gjør at de i stor grad oppgir å gi standpunktkarakterer universelt. Naturfaglærerne synes å være litt mer differensielle i standpunktkaraktersettingen enn matematikklærerne

pga bruk av flere kilder som grunnlag, samt at det er noe mer rom for skjønn. Matematikklærerne er sammen med lærerne i kunst og håndverk og design og håndverk de mest universelt orienterte av informantene vi har snakket med.

3. Norskfaget er i hovedsak preget av et grunnlag for forhandling kombinert med differensiell vektning for standpunktkaraktersetting. Norskfagets informanter oppgir at karaktersetting i faget er basert på en god del skjønn. Likevel, norsklærerne vi har snakket med oppgir å arbeide etter vurderingsmatriser, kriterier og nedbrutte målformuleringer mens kompetanseopptrening er et stadig tema for forhandling mellom lærere i dette faget. Faget har sentralt gitt skriftlig eksamen, noe som synes å ha en betydningsfull rolle i forhandlingen om hva en god prestasjon i faget er. Informantene i norskfaget oppgir at de i hovedtrekk sjelden gir 1 og at de jakter på 2-eren fordi alle kan noe i et fag.
4. Kroppsøvningsfaget er i hovedsak preget av forhandlet grunnlag med standardisert vektning for standpunktkaraktersetting. Informantene i faget oppgir å sette standpunktkarakter etter målbare standarder for hva en god prestasjon er, eksempelvis ved tester av ferdigheter som i løp. Samtidig åpner informanter i faget for bruk av skjønn i dialog med eleven, men i mindre grad med kollegaer. Lærerne i dette faget er de som i størst grad oppgir å legge vekt på differensielle elementer som innsats, deltakelse og oppmøte for alle elever når de setter standpunktkarakter.

Tabellen viser at faglærere vi har snakket med synes å være preget av noen felles trekk som gjør at de benytter seg av ulike elementer når de setter standpunktkarakter for sine elever. Når vi spør faglærere om hva slags grunnlag de har for standpunktkaraktersetting i ulike fag så tyder svarene på at det varierer mellom fag. Graden av bruk av standardisert grunnlag varierer og er forskjellig mellom fagene. Graden av samarbeid og utviklet tolkningsfellesskap synes også å variere mellom fagene. Graden av vektlegging av prestasjon v. s. innsats i standpunktkaraktersetting varierer mellom fagene selv om alle oppgir at de "jakter på 2-erne".

5.7.1 Implikasjoner av funnene

- Det synes å være behov for å klargjøre forholdet mellom standpunktkarakteren som uttrykk for bredde i kompetanse og samtidig som kompetanse ved slutten av opplæringen i tråd med bestemmelsene i regelverket. Det synes også å være behov for klargjøring av eksamens rolle i forhold til standpunkt.
- Fagene synes å definere svært mye mer av praksis for standpunktkaraktersetting enn forutsatt i bestemmelsene i regelverket. Det synes å være et stort behov for felles arenaer for diskusjoner om vurdering i fag på tvers av skoleslag. Spesielt synes det å være behov for å definere hva gode prestasjoner er og å dele erfaringer og verktøy for standpunktkaraktersetting.

- Det finnes i dagens ordninger for vurdering få virkemidler for å synliggjøre elevers arbeidsinnsats og positive holdning når disse elevene ikke presterer i henhold til kompetansemål. Dels handler dette om at disse elevene i dag ikke får uttelling for innsats i opplæringen, dels handler dette om at arbeidslivet etterspør slike kvaliteter. Dagens regelverk synes ikke å gi muligheter for å kommunisere slike kvaliteter på en god måte.
- Det synes å være et stort behov for kompetanseutvikling og arbeid med forståelse for hva vurdering i en kompetansebasert læreplan innebærer. I denne undersøkelsen har det ikke vært mulighet for å studere skolenes praksis når det kommer til tolkning og nedbryting av læreplanmål. Et generelt inntrykk er at det finnes et mangfold av tilnærminger og utviklede verktøy for vurdering. Hvorvidt disse er i tråd med bestemmelsene er et spørsmål som må undersøkes nærmere.
- I hvilken grad arbeidet med vurdering og tolkningsfellesskap på skolene får betydning for karaktersettingen ved skoler med slike fellesskap, avhenger av hvordan ledelsen klarer å balansere fagenes egenart opp mot skolens behov for vurderingsfellesskap. En skole kan være dyktig til å besvare sentral myndighets regelverk uten å ha utviklet et godt vurderingsfellesskap. Og omvendt, en skole kan ha en god utviklet vurderingskultur og et godt utviklet tolkningsfellesskap, men samtidig i begrenset grad følge opp sentralt gitte bestemmelser om standpunktvurdering. Arbeidet med vurderingskultur synes å ta mange former i skole-Norge. Det er et spørsmål om dette mangfoldet sikrer alle elever rettferdig standpunktvurdering.

Referanser

- Annerstedt, C. (2007): *Att (lära sig) vara lärare i Idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare förlag.
- Arasian, P. W. & Jones, A. M. (1993): The teacher as applied measurer: Realities of classroom measurement and assessment. *Applied Measurement in Education*, 6 pp 241-254
- Bachmann, K. & P. Haug (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Forskningsrapport nr 62, Egset Trykk, Volda
- Bakken, A. (2009): *Ulikheter på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* Oslo: NOVA rapport 8/09.
- Bamford, A. (2006): *The Wow-factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Berlin: Waxmann.
- Barnes, S. (1985) A study of calssroom pupil evaluation: The missing link in teacher education. *Journal of Teacher education*, Vol. 36, No. 4, pp 46-49.
- Berge, K. L., Evensen, L. S. Hertzberg, F. og W. Vagle (2005) *Ungdommers skrivekompetanse - bind I Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Universitetsforlaget
- Borgen, J. S. (1991): Formingsfag i oppdragelses- og dannelsesperspektiv. *Forming i skolen nr. 5/1991*. Oslo: Landslaget forming i skolen.
- Borgen, J. S. (2006): Barn og kunstformidling - tradisjoner, begrunnelser og perspektiver. *Tidsskrift for Børne- og ungdomskultur*, 51. Odense Syddansk Universitetsforlag.
- Borgen, Jorunn Spord & Vibe, Nils (2009): Musikkfaget i opplæringen. Om intensjoner og resultater, og litt om utfordringene for faget. *Musikk i skolen 1/09*. Oslo: Musikk i skolen.
- Brookhart, S. M. (1991): Letter: Grading practices and validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), pp. 35-36
- Brookhart, S. M. (1993): Teachers` Grading Practices: Meanings and Values. *Journal of Educational Measurement*. Vol. 30, No. 2, pp 123-142
- Brookhart, S. M. (1994) Teacher`s grading: Practice and theory. *Applied Measurement in Education*, Vol. 74 No. 4, pp 279-301
- Brookhart, S. M. (2005): Developing Measurement Theory for Classroom Assessment Purpose and Uses. *Educational Measurement: Issues and Practice*. Vol 22 Issue 4 pp 5-12
- Duncan, C. R. & Noonan, B. (2005): Factors Affecting Teachers' Grading and Assessment Practices. *The Alberta Journal of Educational Research* Vol. 53, No. 1, Spring 2007, 1-21

- Dahle, D. Y. (2010a): Karakterer betyr mindre og mindre. Tida da karakterene var viktige for jobbmulighetene, er definitivt over. *Teknisk ukeblad*, publisert: 26.02.2010 kl. 07:32. Lest 19.4.2010 på nettadressen <http://www.tu.no/jobb/article237145.ece>
- Dahle, D. Y. (2010b): Gir for gode karakterer. *Teknisk ukeblad*, publisert: 11.02.2010 kl. 07:17. Lest 19.4.2010 på nettadressen <http://www.tu.no/jobb/article233694.ece>
- Docan, T. N. (2006) Positive and Negative Incentives in the Classroom: An Analysis of Grading Systems and Student Motivation. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 6, No. 2, pp. 21 – 40.
- Dowling Næss, F. (1998): *Tales of Norwegian Physical Education Teachers: A Life History Analysis*. (Oslo, Norges Idrettshøgskole: PhD Thesis).
- Eide, O. (2010): *Nye kompetansemål og nye utfordringer i/for norskfaget.*” Foredrag på LNUs landskonferanse om sammensatte tekster i Stavanger 19. - 20. mars 2010. Fulltekst publisering lest 21.4.2010 på nettadressen: <http://www.norskundervisning.no/images/pdf/samansettvurdering.pdf>
- Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E., Høst, H. og Vibe, N. (2008): *Tilbudsstruktur og gjennomføring i videregående opplæring*. Delrapport I. Evaluering av Kunnskapsløftet. Oslo: NIFU STEP Rapport 40/2008.
- Grøgaard, J.B. (2002): Integrerte eller segregerte undervisningsopplegg i videregående opplæring: Hvilke gir best resultater? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2002 (2):83–108.
- Hagen, K. (1995). *Adresse eller karakterer? En evaluering av inntaksordningen benyttet ved opptak til grunnkurs i allmenne og økonomisk/administrative fag i Oslos videregående skoler, høsten 1994*. FAFO-notat 1995:1.
- Hetland, L. & Winner, E. (2004): Cognitive Transfer From Arts Education to Nonarts Outcomes: Research Evidence and Policy Implications. Eisner, E. & Day, M. (eds) (2004): *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 135-161.
- Hægeland, T. Kirkebøen, L. J. Raaum, O og Salvanes, K. G. (2005) Familiebakgrunn, skoleressurser og avgangskarakterer i norsk grunnskole. I SSB *Utdanning 2005 – deltagelse og kompetanse*. Statistisk sentralbyrå, Oslo – Kongsvinger.
- Johannessen, K. (2009): *Vil ha barna inn på «hvite» skoler*. Publisert 22.8.2009 på TV2. Lest 21.4.2010 på nettadressen: <http://www.tv2nyhetene.no/innenriks/vil-ha-barna-inn-paa-hvite-skoler-2870390.html>
- Johansson, M. (2002): *Sløjdpraktik i skolan - hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. Göteborg: Göteborg Universitet, Göteborg Studies in Educational Sciences 183, ph.d.avhandling.
- Jørgensen, P. B. (1999). “At stikke hovedet ind i naturen” *Et empirisk studie af udeskole som pædagogisk arbejdsform*. Bø i Telemark: Hovedfagsoppgave v/Høgskolen i Telemark, Avdeling for Allmenne Fag i samarbeid med Norges Idrettshøgskole.

- Kantardjiev, K. O. (2010): Sleivhendt karaktersetting. *Universitas*, publisert: 11-11.2009. Lest 19.4. 2010 på nettadressen: <http://universitas.no/kronikk/54096/sleivhendt-karaktersetting/hl:karakterer/>
- Kjosavik, S. (1998): *Fra ferdighetsfag til forming: utviklingen fra tegning, sløyd og håndarbeid til forming sett i et læreplanhistorisk perspektiv*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Ph.d.thesis.
- Kjosavik, S., Aakre, B. M., Koch, R-H, Skjeggstad, E. (2003): *Kunst og håndverk i L97. Nytt fag - ny praksis?* Notodden: Høgskolen i Telemark.
- Kristiansen, A. (2007): *Lik rett til kunnskap. En epistemologisk studie av tilpasset opplæring og sosial seleksjon i utdanning*. Universitetet i Tromsø, Det Samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning. Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor.
<http://www.ub.uit.no/munin/bitstream/10037/1400/1/thesis.pdf>
- Lekholm, A. K & Cliffordson, C. (2008): Discrepancies between school grades and test scores at individual and school level: effects of gender and family background. *Educational Research and Evaluation*. Vol. 14, No 2, pp 181-199
- Lekholm, A. K. & Cliffordsson, C. (2009): Effects of student characteristics on grades in compulsory school. *Educational Research and Evaluation*. Vol. 15, No. 1, pp 1-23
- Lindfors, L. (1999): *Sloyd Education in The Cultural Struggle. Part VIII. An Outline of a Sloyd Educational Theory*. Vasa: Åbo Akademi University, Faculty of Education, Report no. 4/1999.
- Lødding, B. (2004): *Tap og vinn med samme sinn? En evaluering av det karakterbaserte inntaket til videregående opplæring i Akershus høsten 2004*. Oslo: NIFUSTEP: Skriftserie 24/2004.
- Lødding, B. (2007): *Alle får, men hvem får hva? Evaluering av Oslo kommunes inntaksordning til videregående opplæring i studieretning for allmennfag/utdanningsprogram for studiespesialisering*. Oslo: NIFU STEP Rapport 21/ 2007.
- Manke, M. P. & Loyd, B. H. (1990): *An investigation of non achievement related factors influencing teacher`s grading practices*. Boston: National Council on Measurement in Education.
- Markussen, E. Frøseth, M. W. Lødding, B. Sandberg, N. (2008): *Bortvalg og kompetanse Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter* NIFU STEP Rapport 13 / 2008
- Melograno, V.J. (2007): Grading and Report Cards for Standards-Based Physical Education. *Journal of physical education, recreation and dance*. Vol 78, No 6 pp. 45-53
- Møller, J. Prøitz, T. S. & P. Aasen (red.) (2009): *Kunnskapsløftet - tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*, NIFU STEP Rapport 42 / 2009

- Nielsen, L. M. (2008): *Designdidaktisk forskning i utvikling - en forskningsoversikt 1997-2007. I: FormAkademisk*. Oslo.
- Nilssen, F. H. (2004): Fritt skolevalg i ni fylker. *Utdanningsnytt.no*, publisert 26.02.2004. Lest 21.4. 2010 på nettadressen:
http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20____5501.aspx
- Nordli Hansen, M. (2005): Ulikhet i osloskolen: rekruttering og segregering. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 2005, 5(1):3–26.
- Resh, N. (2009): Justice in grades allocation: teachers' perspective. *Social Psychology of Education*. Vol 12, No 3 pp 315-325
- Ryste, C. og Andersen, I. (2007): *Elevene og lærerne: Karakterer sier ingenting om kvaliteten*. VG NETT publisert 04.10.2007 kl. 08:44. Lest 19.4. 2010 på adressen:
<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=173165>
- Skolverket (2005): *Nationella prov i gymnasieskolan – ett stöd för likvärdig betygsättning?* www.skolverket.se per november 2009.
- Smith, R. A. (2004): Policy and Arts Education. I: Eisner, Elliot & Michael Day (eds) (2004): *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Steffensen, K. og Ziade S. E. (2009): *Skoleresultater 2008. En kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skole i Norge*. SSB-notat 2008. Statistisk sentralbyrå, Oslo – Kongsvinger
- Stiggins, R. J., Frisbie, D. A. & Griswold, P. A. (1989): Inside high school grading practices: Building a research agenda. *Educational Measurement: Issues and Practice*. Vol 8. No 2, pp5-14
- Stiggins, R. J., & Conclin, N. F. (1992): *In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment*. Albany: SUNY Press.
- Støren, L. A. Helland, H. og Grøgaard, J. B. (2007): *Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999 – 2001*. NIFU STEP Rapport 14/07. Oslo
- Throndsen, I. Hopfenbeck, T. Lie, S og Dale, E. L. (2009): *Bedre vurdering for læring. Rapport fra evaluering av modeller for kjennetegn på mål i fag*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- Utdanningsdirektoratet 2007: *Sluttrapport til oppdragsbrev nr 6-2007*
- Utdanningsdirektoratet (2009): *Analyser – karakterstatistikk for grunnskolen 2009*. lest 21.4.2010 på nettadressen:
<http://www.udir.no/upload/Statistikk/AnalysekaraktererGS09.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2009): *Utdanningsspeilet 2008*.
- Vibe, N. og Evensen, M. (2009): *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2009. resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. NIFU STEP Rapport 45/2009. Oslo: NIFU STEP.

- Winner, E. & Gardner, H. (2008): Harvard Project Zero: The First Forty Years. In: Centre Pompidou (2008): *The OECD symposium "Evaluating the Impact of Arts & Cultural Education on Children and Young People"*. Paris: Centre Pompidou.
- Yin, R. K. (1994): *Case study techniques: Design and Method* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage

Vedlegg 1 Tankeeksperiment

Ark med tankeeksperiment forelagt informantene i løpet av intervjuene for samtale om vekting av elevatferd:

Når vi setter karakter så gir vi ulike elementer ved den vurderte atferden hos eleven forskjellig betydning – vi vekter elementene.

Vi kan dele inn i følgende tre elementer; prestasjoner, kunnskaper og deltakelse. Det er ikke uvanlig å vekte disse ulikt for ulike elevtyper.

Dersom du kan tenke deg tre ulike elevtyper grovt inndelt i svak, middels og sterk hvordan vil du vekte betydningen av de tre elementene prestasjoner, kunnskaper og deltakelse for de tre ulike elevtypene?

Prestasjon	Kunnskap	Deltakelse
(ytelse/utførelse)	(regler, strategier, konsepter, prinsipper)	(oppmøte, holdninger, innsats)

Er det andre elementer som vil innvirke mener du, hva med for eksempel;

Progresjon?

Mestring?

Kjønn?

Etnisitet?

Vedlegg 2 Informasjonsskriv til informanter



Om grunnlag for standpunktvurdering i grunnopplæringen – Informasjon til deltakere i forskningsprosjekt og forespørsel om deltakelse

Forskningsinstituttet NIFU STEP har fått i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å gjennomføre forskningsprosjektet; *Om grunnlag for standpunktvurdering i grunnopplæringen*. Fire skoler inngår i utvalget vårt; to ungdomsskoler og to videregående skoler. Vi er Jorunn Spord Borgen (prosjektleder, forsker/professor) og Tine Sophie Prøitz (prosjektmedarbeider, forsker) ved Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP).

Formålet med prosjektet er å innhente informasjon om 1) på hvilket grunnlag standpunktkarakter settes og 2) hva skoler og lærere legger vekt på når de fastsetter standpunktkarakterer. Vi skal konsentrere oss om fem fag; Norsk, Matematikk, Naturfag, Kroppsøving og Kunst og håndverk/Design og Håndverk. Ved hver skole gjennomføres intervjuer etter følgende plan:

Antall intervjuer	Med	Antall personer	Fra oss deltar
Ett gruppeintervju av én times varighet	Skolens ledelse	Minst to	Jorunn Spord Borgen og Tine Sophie Prøitz
Ett gruppeintervju av én times varighet	Fagteamledere for hvert av de fem fagene	Minst to	Jorunn Spord Borgen og Tine Sophie Prøitz
Intervjuer av 45 minutters varighet	Faglærere i hvert av de fem fagene	En av gangen	Jorunn Spord Borgen og Tine Sophie Prøitz

Intervjuene vil bli tatt opp på bånd og det vil bli tatt notater underveis for å sikre etterrettelig behandling av informasjonen. Lydopptak slettes og opplysningene anonymiseres innen prosjektslutt. Vi gjør oppmerksom på at det er frivillig å delta.

Både skoler og informanter behandles konfidensielt i prosjektet og det er kun forskerne som får tilgang til intervjumaterialet. Ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i den endelige rapporten. Informantene kan når som helst innen prosjektslutt (15.05.2010) trekke seg fra prosjektet, og innsamlede data fra informanten vil da bli slettet. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vedlegg 3 Grunnlag for samlet fremstilling av fag

Grunnlaget for fremstilling av fag i dette forskningsprosjektet er å finne på Utdanningsdirektoratets nettsider på adressen: <http://www.udir.no/grep> under *Kunnskapsløftet - fag og læreplaner*. Under presenteres hovedtrekk i læreplanene for de fem fagene. For utdypende informasjon henvises til nettadressen over.

Norsk

Norskfaget er det største faget i opplæringen og et gjennomgående fag i grunnskolen og på studieforberedende program i videregående skole. I avsnittet om norskfagets formål heter det at: "Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelselse og identitetsutvikling." Videre er "Et hovedmål for opplæringen i norsk gjennom hele grunnopplæringen er språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring."

Faget har fire hovedområder:

- Hovedområdet *mundtlige tekster* dreier seg om muntlig kommunikasjon, det vil si å lytte og tale og utforskning av muntlig tekst.
- Hovedområdet *skriftlige tekster* dreier seg om skriftlig kommunikasjon, det vil si å lese og skrive norsk.
- Hovedområdet *sammensatte tekster* viser til et utvidet tekstbegrep der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk.
- Hovedområdet *språk og kultur* dreier seg om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, men med internasjonale perspektiver.

Kompetansemålene for norskfaget vurderes etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen, og etter Vg1 studieforberedende og Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram, etter Vg2 studieforberedende utdanningsprogram, etter Vg3 studieforberedende utdanningsprogram, samt etter Vg3 påbygging til generell studiekompetanse.

Norskfaget i grunnskolen har gjennom 1.–10. årstrinn til sammen 1770 timer. Av disse er 398 timer lagt til ungdomsskolens 8.-10 trinn (931 + 441+ 398 timer, (gjelder elever som ikke har samisk som første- eller andrespråk eller finsk som andrespråk).

Standpunktkarakter settes ved avslutning av 10. trinn, og elevene skal ha tre standpunktkarakterer; én i norsk hovedmål skriftlig, én i norsk sidemål skriftlig og én i norsk muntlig.

Elevene kan trekkes ut til to dagers skriftlig eksamen som omfatter norsk hovedmål og norsk sidemål. Skriftlig eksamen blir utarbeidet og sensurert sentralt. Elevene kan også trekkes ut til muntlig eksamen i norsk. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt.

Yrkesfaglige utdanningsprogram

Norskfaget for elevene på yrkesfaglige studieprogram blir undervist på Vg1 og Vg, til sammen 112 timer (56 + 56 timer, gjelder elever som ikke har samisk som første- eller andrespråk eller finsk som andrespråk).

Standpunktkarakter settes ved avsluttet Vg2, og elevene skal ha én standpunktkarakter i hovedmål skriftlig og én i norsk muntlig. Elevene kan trekkes ut til skriftlig eksamen i norsk hovedmål. Skriftlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Elevene kan også trekkes ut til muntlig eksamen i norsk. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt.

Studieforberedende utdanningsprogram

Norskfaget for elevene på studieforberedende utdanningsprogram blir undervist alle tre årene, og med til sammen 393 timer (113 + 112 + 168 timer, gjelder elever som ikke har samisk som første- eller andrespråk eller finsk som andrespråk).

Standpunktkarakter settes ved avsluttet Vg3 og elevene skal ha tre standpunktkarakterer, én i norsk hovedmål skriftlig, én i norsk sidemål skriftlig og én i norsk muntlig.

Elevene skal opp til skriftlig eksamen i norsk hovedmål. Elevene kan også trekkes ut til skriftlig eksamen i norsk sidemål. Elevene kan i tillegg trekkes ut til muntlig eksamen i norsk. Skriftlig eksamen blir utarbeidet og sensurert sentralt. Elevene kan også trekkes ut til muntlig eksamen i norsk. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt.

Matematikk fellesfag

Læreplanen matematikk fellesfag gjelder for grunnskolens 1.-10. årstrinn samt på videregående skole matematikk Vg1P og matematikk Vg1T.

Under overskriften *Formål* beskrives fagets betydning innledningsvis slik: ”Matematikk er ein del av den globale kulturarven vår. Mennesket har til alle tider brukt og utvikla matematikk for å utforske universet, for å systematisere erfaringar og for å beskrive og forstå samanhengar i naturen og i samfunnet.” Videre blir det slått fast at ”matematisk kompetanse (er) nødvendig for å forstå og kunne påverke prosessar i samfunnet.” Videre beskrives det under dette avsnittet hvordan matematikk kan bidra til både individuell vekst og hvordan faget er en forutsetning for samfunnsutviklingen.

Matematikk har kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen, og etter Vg1 og Vg2 i studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående opplæring.

Til sammen er det seks hovedområder i faget, av disse er det kun ett område; økonomi, som ikke blir undervist på 1.-10 årstrinn. Hovedområdene i faget er differensiert i 1.-10. årstrinn og i videregående opplæring:

Årssteg	Hovudområde				
1.–4.	Tall	Geometri	Måling	Statistikk	
5.–7.	Tall og algebra	Geometri	Måling	Statistikk og sannsynlighet	
8.–10.	Tall og algebra	Geometri	Måling	Statistikk, sannsynlighet og kombinatorikk	Funksjoner
Vg1T	Tall og algebra	Geometri		Statistikk, sannsynlighet og kombinatorikk	Funksjoner
Vg1P	Tall og algebra	Geometri	Økonomi		Funksjoner

- *Tall og algebra* handlar om å utvikle talforståing og innsikt i korleis tal og talbehandling inngår i system og mønster. Med tal kan ein kvantifisere mengder og storleikar. Tal omfattar både heile tal, brøk, desimaltal og prosent. Algebra i skolen generaliserer talrekning ved at bokstavar eller andre symbol representerer tal. Det gjev høve til å beskrive og analysere mønster og samanhengar. Algebra blir òg nytta i samband med hovudområda geometri og funksjonar.
- *Geometri* i skolen handlar mellom anna om å analysere eigenskapar ved to- og tredimensjonale figurar og gjere konstruksjonar og berekningar. Ein studerer dynamiske prosessar, som spegling, rotasjon og forskyving. Hovudområdet omfattar òg det å utføre og beskrive lokalisering og flytting.
- *Måling* vil seie å samanlikne og oftast knyte ein talstorleik til eit objekt eller ei mengd. Denne prosessen krev at ein bruker måleiningar og høvelege teknikkar, målereiskapar og formlar. Vurdering av resultatet og drøfting av måleusikkerheit er viktige delar av måleprosessen. Statistikk, sannsyn og kombinatorikk
- *Statistikk* omfattar å planleggje, samle inn, organisere, analysere og presentere data. I analysen av data høyrer det med å beskrive generelle trekk ved datamaterialet. Å vurdere og sjå kritisk på konklusjonar og framstilling av data er sentralt i statistikk. I sannsynsrekning talfester ein kor stor sjanse det er for at ei hending skal skje. I kombinatorikk arbeider ein med systematiske måtar å finne tal på, og det er ofte nødvendig for å kunne berekne sannsyn.
- *Funksjonar*: Ein funksjon beskriv endring eller utvikling av ein storleik som er avhengig av ein annan, på ein eintydig måte. Funksjonar kan uttrykkjast på fleire måtar, til dømes med formlar, tabellar og grafar. Analyse av funksjonar går ut på å leite etter spesielle eigenskapar, som kor raskt ei utvikling går, og når utviklinga får spesielle verdiar.
- *Økonomi* handlar om berekningar og vurderingar som gjeld økonomiske forhold.

Timetallet i matematikk i 1.-10.årstrinn er til sammen 1201 timer, fordelt over 1.-4. 5.-7. årstrinn med til sammen 888 timer og på 8.-10. årstrinn med 313 timer.

I videregående opplæring er matematikk fellesfag fra og med skoleåret 2009–2010 studieforberedende utdanningsprogram delt i to fag, ett obligatorisk fellesfag på 140 timer (1P/1T) og ett fellesfag på 84 timer (2P/2T). Opplæringen skal følge læreplanen i fellesfaget matematikk. Denne læreplanen har to alternativer: matematikk 1P (praktisk rettet) og matematikk 1T (teoretisk rettet) og et timeomfang på 140 timer. På Vg2 skal elevene velge mellom enten fellesfag i matematikk 2P/2T på 84 timer eller programfag i matematikk S1/R1 på 140 timer (vedlegg 1 Rundskriv Udir-8-2009: 17).

For elevene på yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående opplæring er matematikk fellesfag fra 2009-2010 et fag på 84 timer (1P-Y/T-Y). I Vg3 Påbygging til generell studiekompetanse i yrkesfaglige utdanningsprogram kan yrkesfagelevne ta matematikk fellesfag 2T-Y/2P-Y (140 timer).¹³

I grunnskolen settes standpunktarakter i matematikk for elevene ved avslutning av 10. årstrinn i ungdomsskolen. Elevene kan trekkes ut til en skriftlig eksamen og til en muntlig eksamen på 10.trinn. Skriftlig eksamen i matematikk på 10. årstrinn blir utarbeidet og sensurert sentralt, mens muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt.

Når matematikk fellesfag fra og med skoleåret 2009/2010 deles i studieforberedende utdanningsprogram i to separate fag, innføres eksamen etter Vg1 for 140 timer av faget og etter Vg2 for 84 timer.¹⁴ På studieforberedende utdanningsprogram utarbeides skriftlig eksamen og sensureres sentralt, mens muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Det samme gjelder for påbygging til generell studiekompetanse i yrkesfaglige utdanningsprogram.

For elevene på yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående opplæring er det i matematikk fellesfag enten skriftlig eller muntlig eksamen, og her blir både skriftlig og muntlig eksamen utarbeidet og sensurert lokalt.

Naturfag

I omtalen av formålet for faget påpekes det at ”selv om naturvitenskapen er delt opp i ulike fagdisipliner som biologi, fysikk og kjemi og geofag, er målet at skolefaget naturfag både teoretisk og praktisk framstår som et helhetlig fag.”

¹³ Brev angående fagkoder for sentralt gitt skriftlig eksamen i fellesfag og programfag i matematikk i videregående opplæring etter LK06.
http://www.udir.no/upload/Brev/lareplan/overgangsordninger_matematikk_fagkoder_struktur_innforing_stakt.pdf

¹⁴ Første eksamen for fellesfaget matematikk på Vg1 1T/1P (140 timer) vil bli våren 2010. Første eksamen for fellesfaget matematikk på Vg2 2T/2P (84 timer) vil bli våren 2011. Siste eksamen i dagens fellesfag på 224 timer Vg2P/Vg2T vil være våren 2012.

Videre blir det blant annet påpekt at ”kunnskap om, forståelse av og opplevelser i naturen kan fremme viljen til å verne om naturressursene, bevare biologisk mangfold og bidra til bærekraftig utvikling. I denne sammenhengen har samer og andre urfolk kunnskap om naturen som det er viktig å vise respekt for. Samtidig skal naturfag bidra til at barn og unge utvikler kunnskaper og holdninger som gir dem et gjennomtenkt syn på samspillet mellom natur, individ, teknologi, samfunn og forskning.”

Naturfag kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen og etter Vg1 studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående opplæring.

Faget har sju hovedområder. Elever på yrkesfaglige utdanningsprogram skal ha deler av læreplanen for Vg1. Hovedområdet *forskerspiren* er obligatorisk for alle. I tillegg skal elevene ha to hovedområder som skolen velger ut fra det som er faglig relevant for utdanningsprogrammet. Hovedområdene i faget er differensiert etter trinnene på følgende måte:

Årstrinn	Hovedområder					
1.-10.	Forskerspiren	Mangfold i naturen	Kropp og helse	Verdensrommet	Fenomener og stoffer	Teknologi og design
Vg1	Forskerspiren	Bærekraftig utvikling	Ernæring og helse	Stråling og radioaktivitet	Energi for framtiden	Bio-teknologi

- *Forskerspiren*: Naturvitenskapen framstår på to måter i naturfagundervisningen: Som et produkt som viser den kunnskapen vi har i dag og som en prosess som dreier seg om naturvitenskapelige metoder for å bygge kunnskap. Prosessene omfatter hypotesedanning, eksperimentering, systematiske observasjoner, åpenhet, diskusjoner, kritisk vurdering, argumentasjon, begrunnelser for konklusjoner og formidling. Forskerspiren skal ivareta disse dimensjonene i opplæringen.
- *Mangfold i naturen* (Bærekraftig utvikling): Sentralt i dette hovedområdet står utvikling av kunnskap om og respekt for naturens mangfold. For å kunne snakke sammen om dette mangfoldet må man kunne navn på noen plante- og dyrearter og på de delene som inngår i samspillet i et økosystem. Hovedområdet dreier seg videre om forutsetninger for bærekraftig utvikling, om menneskets plass i naturen, og om hvordan menneskelige aktiviteter har endret og endrer naturmiljøet lokalt og globalt.
- Feltarbeid legger et godt grunnlag for kunnskap om og holdninger på dette området. I Vg1 er dette hovedområdet kalt bærekraftig utvikling som uttrykk for vektlegging innenfor hovedområdet.
- *Kropp og helse* (Ernæring og helse): Hovedområdet kropp og helse dreier seg om hvordan kroppen vår er bygd opp, og hvordan kroppen påvirkes og endres over tid. Respekt og omsorg for andre står også sentralt innenfor området. Kropp, helse,

livsstil og ernæring omtales hyppig i mediene. Kunnskap og kritisk vurdering av informasjon på dette området er viktig for å kunne ta ansvar for egen kropp og fysisk og psykisk helse. I Vg1 er dette hovedområdet kalt ernæring og helse som uttrykk for vektlegging innenfor hovedområdet.

- *Verdensrommet (Stråling og radioaktivitet)*: Dette hovedområdet dreier seg om vårt eget solsystem, jordas plass og det ytre verdensrom. Gjennom forskning og teknologiske nyvinninger øker kunnskapen om verdensrommet. Mediene informerer hyppig om denne kunnskapen. Emnet egner seg til å trekke inn framtidsperspektiver og åpner dermed for nysgjerrighet, undring og fascinasjon. I Vg1 er dette hovedområdet kalt stråling og radioaktivitet som uttrykk for vektlegging innenfor hovedområdet.
- *Fenomener og stoffer (Energi for framtiden)*: Hovedområdet omfatter sentrale områder fra fysikk og kjemi. Her behandles hvordan stoffer er oppbygd, reagerer med hverandre, sentrale fenomener som lyd, lys, elektrisitet og magnetisme, energi og energikilder. Området dreier seg om sammenhenger mellom fenomener, og hvordan mennesker har lært seg å utnytte ulike fenomener og stoffer. I Vg1 er dette hovedområdet kalt energi for framtiden som uttrykk for vektlegging innenfor hovedområdet.
- *Teknologi og design (Bioteknologi)*: Emnet teknologi og design er et flerfaglig emne der naturfag, matematikk og kunst og håndverk samarbeider. Teknologi og design dreier seg om å planlegge, utvikle og framstille produkter til nytte i hverdagen. Samspillet mellom naturvitenskap og teknologi står sentralt i dette hovedområdet. Naturfaglige prinsipper vil være et grunnlag for å forstå teknologisk virksomhet. I Vg1 er dette hovedområdet kalt bioteknologi som uttrykk for vektlegging innenfor hovedområdet.

Naturfag har på 1.-10- årstrinn til sammen 584 timer (328 + 256). På studieforberedende utdanningsprogram har faget 140 timer på Vg1 og 84 timer på Vg2. På Vg1 yrkesfaglige utdanningsprogram har faget 56 timer.

Standpunktkaraktersetting i naturfag skjer ved avslutning av 10. årstrinn, samt på Vg1 yrkesfaglige utdanningsprogram Vg1 studieforberedende utdanningsprogram. Elevene skal ha én standpunktkarakter i faget.

Elevene kan trekkes ut til muntlig eksamen med praktisk innslag på 10. årstrinn, samt på Vg1 yrkesfaglige utdanningsprogram Vg1 studieforberedende utdanningsprogram. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt.

Kroppsøving

I følge læreplanen er formålet for faget knyttet til at "Rørsle er grunnleggjande hos mennesket. Rørslekultur i form av leik, idrett, dans og friluftsliv er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet. Det er difor viktig å gje barn og unge føresetnader for å vere med i og utvikle ferdigheiter i idrett og andre aktivitetar i

rørslekulturen, og for å ferdast og opphalde seg i naturen. Fysisk aktivitet for alle i oppveksten er òg viktig for å fremje god helse. Kroppsleg aktivitet, som tidlegare høyrde kvardagslivet til, må ein no meir aktivt leggje til rette for og utvikle i allsidige rørslemiljø.” Kroppsøving har kompetansemål etter 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen og etter Vg1, Vg2 og Vg3 i vidaregåande skole. Det er seks hovedområder i faget, og disse er differensiert på årstrinnene. Faget på ungdomsskolens trinn og i vidaregåande har hovudsakelig de same hovedområder, men ”aktivitet” på 8.-10. trinn erstattes av ”trening” på Vg1-Vg3:

Årssteg	Hovudområde		
1.–4.	Aktivitet i ulike rørslemiljø		
5.–7.	Idrettsaktivitet og dans	Friluftsliv	
8.–10.	Idrett og dans	Friluftsliv	Aktivitet og livsstil
Vg1–Vg3	Idrett og dans	Friluftsliv	Trening og livsstil

- Hovudområdet *aktivitet i ulike rørslemiljø* omfattar utvikling og automatisering av naturlege, grunnleggjande rørsler i ulike aktivitetsmiljø, både inne og ute. Organiserte aktivitetar og spontan leik i varierte rørslemiljø er sentrale element. Hovudområdet omfattar òg grunnleggjande kunnskap om kroppen og personleg hygiene.
- Hovudområdet *idrettsaktivitet og dans* omfattar rørsleleik, skapande og utøvande dans og idrettsaktivitetar tilpassa føresetnadene hos elevane. Organisert aktivitet, fri aktivitet og eksperimentering står sentralt som aktivitetsområde. Dessutan er samhandling og felles reglar viktig del av dette hovudområdet.
- Hovudområdet *idrett og dans* omfattar eit breitt utval av idrettar og dansar. Utvalet vil variere med lokale forhold og individuelle interesser. Deltaking i og framføring av dansar, både eigenproduserte dansar og dansar frå ulike kulturar, mellom anna ungdomskulturane, er ein del av det.
- Hovudområdet *friluftsliv* omfattar kunnskapar og ferdigheiter som trengst for å kunne ferdast i naturen. Det skal leggjast vekt på lokale friluftstradisjonar, bruk av nærmiljøet og korleis ein kan orientere seg og opphalde seg i naturen til ulike årstider. Aktivitet og livsstil
- Hovudområdet *aktivitet og livsstil* omfattar ulike aktivitetar og korleis trening kan påverke helsen hos den enkelte. Samanhengar mellom aktivitet og livsstil, basert på interesser og meistring hos den einskilde, er sentrale emne på dette området.
- Hovudområdet *trening og livsstil* omfattar kunnskap, erfaring og refleksjon som trengst for å gjennomføre ulike treningsformer og eigentrening som grunnlag for ein aktiv livsstil. Korleis ein kan drive helsefremjande aktivitet og arbeide ergonomisk rett, er òg viktige emne.

Timetallet i faget er i grunnopplæringen på til sammen 706 timer, fordelt på 1.- 7. årstrinn med til sammen 478 timer, på ungdomsskolen (8.- 10. årstrinn) med 228 timer.

På studieforbereidende utdanningsprogram, med unntak av utdanningsprogram for musikk, dans og drama, er det 56 timer på hvert trinn, til sammen 168 timer. På yrkesfaglige utdanningsprogram er det 56 timer i faget på Vg1 og Vg2, til sammen 112 timer for de av yrkesfag elevene som har kroppsøving på Vg2 (særløpsfag i yrkesfaglige utdanningsprogram har ikke kroppsøving på Vg2).

Standpunktarakter settes ved avslutning av 10. årstrinn i ungdomsskolen og ved avslutning av Vg1 for særløpsfag i yrkesfaglige utdanningsprogram, Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram samt Vg3 studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogram i skole. Elevene skal ha én standpunktarakter. Det er ikke eksamen i faget.

Kunst og håndverk

Faget kunst og håndverk står i følge avsnittet om fagets formål "(...) sentralt i utviklingen av den kulturelle allmenndannelsen. Faget er også forberedende for en rekke utdanninger og yrkesvalg. Estetisk kompetanse er en kilde til utvikling på flere nivåer, fra personlig vekst, via innflytelse på ens egne omgivelser til kreativ nytenkning i et større samfunnsperspektiv."

Faget har kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen. De fire hovedområdene i faget er gjennomgående for 1.-10-årstrinn:

- *Visuell kommunikasjon*: I visuell kommunikasjon er praktisk skapende arbeid med todimensjonal form og digitale bildemedier vektlagt. Form, farge og komposisjon samt idéutvikling, problemløsning og symbolbehandling er sentrale emner i hovedområdet. Eksperimentering med visuelle virkemidler står sentralt i arbeid visuell kommunikasjon i ulike medier.
- *Design*: I design står formgiving av gjenstander sentralt. Her videreføres håndverkstradisjonen i faget. Design omfatter både arbeid direkte i materialer og arbeid med skisser og modeller. Utforming av ideer, arbeidstegninger, produkter og bruksformer står sentralt. Kjennskap til materialer, problemløsning og produksjon kan danne grunnlag for innovasjon og entreprenørskap.
- *Kunst*: Tradisjonen med fritt skapende arbeid innenfor bilde og skulptur videreføres og utvikles i dette hovedområdet. Inspirasjon fra kunsthistorien, fra helleristninger via antikken og renessansen til dagens kunstverk i vårt flerkulturelle samfunn, danner utgangspunkt og referanse for elevens fantasi og eget skapende arbeid i ulike materialer.
- *Arkitektur*: I arkitektur står kunnskap om det fysiske nærmiljøet sentralt. Dette innebærer kunnskap om hvordan bygningskulturen, inne- og uterom, kan påvirke vår hverdag. Tegning og bygging av modeller i målestokk inngår i hovedområdet og danner grunnlag for å forestille seg tredimensjonale rom ut fra tegninger og dataanimasjoner.

Timetallet på 1.-7. årsstrinn er 477 timer, mens faget på ungdomsskolen (8.-10. årstrinn) har 150 timer, til sammen 627 timer i løpet av grunnopplæringen.

Vurderingen i faget er standpunktkarakter som settes ved slutten av 10. årstrinn eller på det trinnet faget avsluttes. Elevene skal ha én standpunktkarakter i faget, og det er ingen eksamen.

Design og håndverk

Design og håndverk er et felles programfag på Vg1 innenfor de yrkesfaglige utdanningsprogram. Formålet med dette felles programfag er beskrevet i læreplanen som ”å gi elevene praktisk erfaring med produksjon og grunnleggende arbeid innen norske design- og håndverksyrker.” Som felles programfag skal design og håndverk i følge formålsbeskrivelsen fungere som en relevant første del av mange fagutdanninger: ”Opplæringen skal rettes mot aktuell og framtidig yrkesutøvelse og fokusere på det grunnleggende i yrkene, som spenner fra industri til kunsthåndverk og helse. Gjennom egne og medelevers ulike arbeider skal elevene utvikle forståelse for produksjonsprosesser i design- og håndverksyrker og videre utdanningsmuligheter. Opplæringen skal legge vekt på praktisk og skapende arbeid med relevante materialer, redskaper og teknikker. Det skal legges til rette for samarbeid med kunder, brukere og andre medarbeidere. Gjennom opplæringen skal det skapes kultur for innovasjon og nyskapning for å fremme entreprenørskap i yrkesfagene innen utdanningsprogrammet.”

Dette felles programfag er strukturert og delt på Vg1 i to programfag som utfyller hverandre og må ses i sammenheng: *Produksjon og Kvalitet og dokumentasjon*.

- *Kvalitet og dokumentasjon* omfatter kvalitetssikring og hensiktsmessig dokumentasjon av idéutvikling og valg av produkt eller tjeneste. Videre er kvalitetssikring og dokumentasjon av planlegging, produksjon og vurdering av eget arbeid sentralt. Kvalitetssikring omfatter vurdering og læring av eget og andres arbeid. Dokumentasjon omfatter hensiktsmessig visuell og verbal presentasjon av arbeidsprosesser, produkter og tjenester. Presentasjon og dokumentasjon av egen kompetanse inngår i programfaget og innebærer bruk av digitale verktøy. Programfaget handler om forholdet mellom egen produksjon, marked og økonomi i et lokalt, nasjonalt og internasjonalt perspektiv. Etske problemstillinger i håndverksfagene og forhold knyttet til en bærekraftig håndverksproduksjon i yrker innen design og håndverk inngår i opplæringen. Innovasjon, entreprenørskap og samarbeid er sentrale elementer i programfaget.
- *Produksjon* handler om yrkesrelevante og helhetlige produksjonsprosesser i utvikling av enkle håndverksprodukter og tjenester. En produksjonsprosess omfatter valg og konkretisering av arbeidet som skal utføres, planlegging, produksjon, vurdering og læring av arbeid med design og håndverk på grunnleggende nivå. Opplæringen innbefatter bruk av digitalt verktøy i arbeid med håndverksprodukter og tjenester. Kreativitet er sentralt i utforming av design og

valg av arbeidsmåter. Programfaget omfatter grunnleggende håndverksutøvelse og håndverksdesign i et lokalt, nasjonalt og internasjonalt perspektiv. Programfaget inkluderer forholdet mellom form, farge, materialer, redskaper, teknikker og funksjon, med tanke på marked og kunders bruk og opplevelse av håndverksprodukter. Helse, miljø og sikkerhet knyttet til det fysiske og psykososiale arbeidsmiljøet inngår.

Timetallet i design og håndverk fellesfag Vg1 er 337 årstimer innenfor *Produksjon*, mens *Kvalitet og dokumentasjon* har 140 årstimer. I tillegg til disse programfagene har elevene 84 timer engelsk, 56 timer kroppsøving, 140 timer matematikk, 56 timer naturfag og 56 timer norsk på Vg1 design og håndverk (til sammen 392 t). Fellesfaget design og håndverk utgjør (477t) dermed drøyt halvparten (55 prosent) av fagene i Vg1.

Elevene skal ha en standpunktkarakter i hvert av programfagene. Det er ikke eksamen i programfagene.

Vedlegg 4 Begrunnelse for kunst og håndverk/design og håndverk

Fra Utdanningsdirektoratets side var foreslått musikk som eksempel på praktisk-estetisk fag i opplæringen. Valget av kunst og håndverk/design og håndverk er fra vår side begrunnet med flere forhold. For det første er kunst og håndverk det største i antall timer av de praktisk-estetiske fagene i grunnskolen. Mens kunst og håndverk har 627 timer på 1.-10.årstrinn, har musikk 370 timer gjennom de ti årene. For det andre er det blant de estetiske fagene ingen gjennomgående fag for alle elever på alle trinn i opplæringen. For å kunne sammenligne standpunkt-karaktersetting i samme fagområde mellom skoleslagene har vi valgt å se faget kunst og håndverk i og design og håndverk som "ett fag". Design og håndverk Vg1 er det programfaget som ligner mest på faget kunst og håndverk i grunnskolen. Design og håndverk er felles programfag på Vg1 og leder til et stort mangfold av yrkesfag på Vg2 og Vg3. Dette gjør design og håndverk til et fag som omfatter flere elever i videregående opplæring enn musikk på det studieforberedende utdanningsprogrammet musikk, dans, drama Vg1-Vg3. Design og håndverk Vg1 hadde i 2008 til sammen 3252 elever (av disse 3077 med ungdomsrett). Det samme året hadde musikk, dans, drama Vg1 til sammen 2203 (av disse 2052 med ungdomsrett). For det tredje er det likhetstrekk når det gjelder innholdet i fagene, noe som kommer frem gjennom begrepsbruk i formuleringene av formål og i kompetansemålene. For eksempel vektleggingen på form, farge, materialer, redskaper, teknikker, funksjon og visuelle uttrykk, og begge har stor vekt på håndverksmessig praksis. Vektleggingen på arbeidsformene fra idéutvikling til problemløsning står også sentralt i begge fagene. Elever med samisk læreplan alternativ 1 og 2 har duodji/duodje/duedtie i stedet for kunst og håndverk i grunnopplæringens 1.-10.årstrinn, men inngår ikke i denne undersøkelsen.