

Elevvurdering på barnetrinnet

Hva anbefaler pedagogisk forskning som god vurderingspraksis på barnetrinnet, og med hvilken begrunnelse? Hvilken rolle har vurdering med karakterer i denne sammenheng?

Hilde Gravdal



Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2010

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK**TITTEL:**

ELEVVRDERING PÅ BARNETRINNET

Hva anbefaler pedagogisk forskning som god vurderingspraksis på barnetrinnet, og med hvilken begrunnelse? Hvilken rolle har vurdering med karakterer i denne sammenheng?

AV:

Gravdal, Hilde

EKSAMEN:

Master i pedagogikk,

Pedagogisk-psykologisk rådgivning.

SEMESTER:

Vår 2010

STIKKORD:

Elevvurdering, formativ vurdering, karakterer, utdanningspolitikk.

Problemområde og problemstilling

Denne oppgaven tar for seg *elevvurdering på barnetrinnet*. Utgangspunktet for valg av tema er den pågående politiske debatten om karakterinnføring på barnetrinnet. Fordi temaet er bredt, har jeg valgt å avgrense hovedproblemstillingen med fem delspørsmål.

Hovedproblemstillingen lyder som følger ”*Hva anbefales i pedagogisk forskning i dag som god vurderingspraksis på barnetrinnet, og hvilken begrunnelse gis for den anbefalte vurderingsmetoden? Hvilken rolle har vurdering med karakterer i denne sammenheng?*” De valgte delproblemene som skal bidra til å besvare hovedproblemstillingen er:

1. *Hvordan har vurderingstradisjonen utviklet seg på grunnskolen i Norge fra 1900 til 1972 og fra 1972 til innføringen av Kunnskapsløftet?*
2. *Hvordan skjer vurdering på barnetrinnet i Norge i dag? Hvilken begrunnelse gis for den?*
3. *Hvilken vurderingspraksis har Sverige som representant for et skandinavisk land?*
4. *Hvordan drøftes vurdering i internasjonal forskning?*
5. *Hvordan ser vurderingspraksis ut i Norge i dag i et komparativt blikk mot Sverige som representant for et skandinavisk land og Skottland som representant for internasjonal forskning?*

Metode

Oppgaven her en teoretisk tilnærming med en hermeneutisk vitenskapsteoretisk vinkling. Dette innebærer at litterære kilder og andre relevante skriftlige dokumenter benyttes for å besvare problemstillingen. Oppgaven inkluderer også komparativ analyse hvor jeg blant annet ser ulike lands vurderingspraksis og leseferdigheter opp mot hverandre.

Kilder

Utgangspunktet for informasjonen som er brukt i arbeidet er litterære kilder. Fordi oppgavens tema er svært dagsaktuelt, er det relevant at deler av litteraturen er oppdatert og av nyere dato. Noe av informasjonen som brukes har derfor utgangspunkt i nasjonale og internasjonale politiske dokumenter publisert på styringsmaktens hjemmesider på internett.

Likevel benyttes også mer klassiske referanser. Primærkilder benyttes der hvor det er mulig. Sentrale kilder i oppgaven er ulikelæreplaner og styringsdokumenter publisert på hjemmesidene til den norske, svenske og skotske regjering. Informasjon fra ulike direktorater, departementer og politiske partiers partiprogram er også relevante. Andre sentrale kilder er Lysne (1978; 1999; 2004), Black og Wiliam (1998; 2002; 2006), Throndsen et al. (2009), og Throndsen (under publisering).

Hovedkonklusjoner

Analyse av norsk vurderingspraksis og dens historiske bakteppe viser at norsk skole har en lang tradisjon hvor summativ vurdering har vært rådende, til tross for at innslag av formativ vurdering kan sees. Analyse av læreplanene i Sverige og Skottland viser at formativ vurdering særlig har blitt viet større plass enn i den norske, selv om også summativ vurdering benyttes. Økt bruk av formativ vurdering sees tydeligst i skotske læreplaner. Komparativ analyse av resultatene fra Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) i 2001 og 2006, viser at leseferdighetene hos norske 4.klassinger har hatt en stabil utvikling. Likevel presterer norske elever betydelig svakere enn for eksempel elever i Sverige og Skottland. Årsaken til de lave skårene kan være flere. Jeg har imidlertid forsøkt å se hvordan lave prestasjoner henger sammen med vurderingspraksis. Vurderingsmetoder som ikke tar i bruk karakterer blir i mange tilfeller sett på som bedre egnet for å øke elevens læring, fordi de gir konkret tilbakemelding og fremmer motivasjon hos en større gruppe elever. Summativ vurdering er altså dårligere egnet til å fremme elevens læring framfor formativ vurdering. Siden verken svensk eller skotsk skole benytter karakterer i vurdering av elevene på barnetrinnet og de likevel skårer høyt på PIRLS, er det også stor sannsynlighet for at norske elevens leseferdigheter kan bedres uten bruk av karakterer. Gode lesekunnskaper henger sammen med økt læring. Vi har sett at strategier hvor formativ vurdering benyttes er gunstig for å fremme elevens læring gjennom selvregulert læring og økt motivasjon (Meichenbaum og Biemiller 1998; Throndsen, under publisering). Sannsynligheten for elevens læring kan forbedres ved bruk av formativ vurdering er dermed stor, fordi man ser at andre land har klart det. Dette er også i tråd med anbefalinger fra pedagogisk forskning, både nasjonalt og internasjonalt (Black og Wiliam 1998, 2006; Throndsen et al. 2009). Framskrittspartiet ønsker innføring av karakterer fra 5.klasse på barnetrinnet, mens Sosialistisk venstreparti ikke ønsker bruk av karakterer på noen av grunnskolens trinn. Ut fra forskningen på vurdering som er brukt i denne oppgaven, ser det ikke ut til at karakterbruk er et nyttig

pedagogisk virkemiddel i arbeidet med å øke elevers læring. I debatten om innføring av ny vurderingspraksis på barnetrinnet vil det derfor kunne være nyttig for de politiske partiene å se hva pedagogisk forskning anbefaler som god vurdering på barnetrinnet, dra lærdom av andre lands praksis samt forske videre på elevvurdering framfor å argumentere karakterenes nytte i opplæringen.

Forord

Etter fem lærerike år som student ved Universitetet i Oslo, er masteroppgaven ferdigstilt. Arbeidet med å skrive oppgaven har vært både spennende og lærerik, men også tidvis utfordrende og krevende. Jeg avslutter nå skriveprosessen med økt forståelse for, og bedre innsikt i flere dagsaktuelle tema. Jeg håper å kunne dra nytte av disse erfaringene også i framtiden.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Bodil S. Olausen for din hjelp, ditt engasjement og din positive innstilling. Dine konstruktive tilbakemeldinger, ditt kritiske blikk og din tilgjengelighet har gjort at veiledningen har blitt en stor hjelp for meg.

Takk til venner, familie og medstudenter. Uten deres oppmuntring og støtte, ville arbeidet blitt så mye tyngre. Jeg vil også takke Robert, fordi du alltid er der for meg.

Krokstadelva 26.05.10

Hilde Gravdal

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	6
1. INNLEDNING	12
1.1 TEMA: ELEVVURDERING PÅ BARNETRINNET	12
1.2 PROBLEMSTILLING	14
1.2.1 Hovedproblemstilling.....	14
1.2.2 Delproblemstillinger	14
1.3 AVGRENSNINGER	15
1.4 METODISKE REFLEKSJONER	15
1.5 OVERSIKT OVER ARBEIDET.....	17
1.6 SKRIVEMÅTER.....	18
2. BEGREPSDRØFTING	19
2.1 LÆRING.....	19
2.1.1 Hva sier Kunnskapsløftet om læring?.....	21
2.2 VURDERING.....	21
2.2.1 Formativ vurdering.....	22
2.2.2 Summativ vurdering.....	23
2.3 EVALUERING	23
2.4 KARAKTERER.....	24
2.5 GRUNNSKOLE.....	24
2.6 BARNETRINN.....	24
2.7 MOTIVASJON	24
2.8 OPPSUMMERING.....	25

3.	ET HISTORISK BLIKK PÅ NORSK SKOLES VURDERINGSPRAKSIS.....	26
3.1	LÆRINGSTEORETISK BAKGRUNN.....	26
3.2	NORSKE REGJERINGER OG DERES INNFLYTELSE PÅ SKOLEPOLITIKKEN FRA 1800 OG TIL I DAG	28
3.3	VURDERING I NORSK SKOLE – ET HISTORISK PERSPEKTIV	29
3.4	VURDERING I NORSK SKOLE FRA 1900 – 1972	30
3.5	VURDERINGSPRAKSIS I NORSK SKOLE FRA 1972 OG FRAM TIL INNFORINGEN AV KUNNSKAPSLØFTET.....	31
3.5.1	<i>Vurderingspraksis på 1980-tallet.....</i>	<i>32</i>
3.5.2	<i>Vurderingspraksis på 1990-tallet.....</i>	<i>33</i>
3.6	HVORDAN HAR DEBATTEN OM KARAKTERBRUK UTSPILT SEG GJENNOM HISTORIEN?.....	34
3.6.1	<i>Argumentasjonen mot karakterer.....</i>	<i>35</i>
3.6.2	<i>Argumentasjonen for karakterer.....</i>	<i>36</i>
3.7	OPPSUMMERING	37
4.	ELEVVRURDERING I NORSK GRUNNSKOLE I 2010.....	38
4.1	OPPLÆRINGENS FORMÅL	38
4.2	HVORDAN SKAL OPPLÆRINGEN IDEELT SETT SKJE?.....	39
4.3	KUNNSKAPSLØFTET.....	40
4.3.1	<i>Kunnskapsløftets krav om elevmedvirkning.....</i>	<i>40</i>
4.4	VURDERING.....	41
4.4.1	<i>Formålet med vurdering.....</i>	<i>41</i>
4.4.2	<i>Hvordan bør vurderingen skje?</i>	<i>42</i>
4.4.3	<i>Underveisvurdering.....</i>	<i>43</i>
4.4.4	<i>Selvurdering.....</i>	<i>43</i>
4.4.5	<i>Sluttvurdering.....</i>	<i>43</i>

4.5	VURDERING PÅ BARNETRINNET I DAG	44
4.5.1	<i>Hva sier fagplanen i norsk om elevvurdering?</i>	44
4.6	NAJONALE OG INTERNASJONALE KARTLEGGINGSPRØVER	45
4.7	“BEDRE VURDERINGSPRAKSIS”	46
4.8	OPPSUMMERING	46
5.	ELEVVRURDERING I SVENSK GRUNNSKOLE I 2010	48
5.1	DET SVENSKES SKOLESYSTEMET	48
5.2	HVA ER SKOLENS FORMÅL OG HVORDAN STYRES DEN?	49
5.3	VURDERING	49
5.3.1	<i>Endring i svensk skoles vurderingspraksis</i>	50
5.3.2	<i>Hvordan skjer vurderingen?</i>	51
5.3.3	<i>Hvordan skal den skriftlige vurderingen gjennomføres?</i>	51
5.3.4	<i>Karaktersystemet</i>	52
5.4	NASJONALE OG INTERNASJONALE KARTLEGGINGSPRØVER	53
5.5	OPPSUMMERING	53
6.	INTERNASJONAL FORSKNING PÅ VURDERING: FOKUS PÅ SKOTTLAND	54
6.1	ET INTERNASJONALT BLIKK PÅ VURDERING	54
6.2	BLACK OG WILIAMS FORSKNING PÅ VURDERING	55
6.2.1	<i>Hva innebærer formativ vurdering for Black og Wiliam?</i>	56
6.2.2	<i>Vurderingsmetoder i en formativ vurderingspraksis</i>	57
6.3	DET SKOTSKE SKOLESYSTEMET	58
6.3.1	<i>Skolens formål og utarbeiding av læreplanen</i>	59
6.4	SKOTSK GRUNNSKOLES VURDERINGSPRAKSIS	59
6.4.1	<i>Vurdering i “5-14 Curriculum”</i>	60

6.4.2	<i>Vurdering i "Curriculum for Excellence"</i>	61
6.5	OPPSUMMERING	62
7.	VURDERINGSPRAKSIS: ET KOMPARATIVT BLIKK	64
7.1	NORGE, SVERIGE OG SKOTTLAND: SAMMENLIGNING AV UNDERVISNINGSFORMÅL, SKOLESTARTALDER, VURDERINGSPRAKSIS, UTARBEIDING AV LÆREPLANENE OG KARAKTERBRUK I SKOLEN.....	64
7.2	SAMMENLIGNING AV UTDANNINGSPRAKSIS	66
7.2.1	<i>Kommentarer til skolestartalder</i>	66
7.2.2	<i>Kommentarer til formålet med undervisningen</i>	66
7.2.3	<i>Kommentarer til vurderingsmetoder på barnetrinnet</i>	67
7.2.4	<i>Kommentarer til utarbeiding av læreplanen</i>	68
7.2.5	<i>Kommentarer til bruk av kompetansemål i læreplanene</i>	68
7.2.6	<i>Kommentarer til bruk av karakterer</i>	69
7.3	OPPSUMMERING AV SAMMENLIGNING AV UTDANNINGSPRAKSIS	69
7.4	KOMPARATIV ANALYSE AV NORSKE, SVENSKE OG SKOTSKE ELEVERS RESULTATER FRA PIRLS	69
7.4.1	<i>Komparativ analyse av leseferdigheter hos norske, svenske og skotske elever i PIRLS71</i>	
7.4.2	<i>Oppsummering og drøfting av funn</i>	74
7.4.3	<i>Problematiske momenter ved analysen</i>	75
7.5	MULIGE FORKLARINGER PÅ INTERNASJONALE FORSKJELLER I RESULTATENE FRA PIRLS	76
7.6	OPPSUMMERING	77
8.	SAMMENHENGEN MELLOM VURDERING OG LÆRING	79
8.1	NORSKE FORSKERES ANBEFALINGER FOR GOD VURDERINGSPRAKSIS PÅ BARNETRINNET.....	79
8.1.1	<i>Hvordan kan anbefalingene settes ut i praksis?</i>	81
8.2	HVORFOR ER VURDERING AV OG TILBAKEMELDINGER TIL ELEVER VIKTIG?	82
8.3	PÅ HVILKE MÅTER FREMMER FORMATIV VURDERING ELEVERS LÆRING?.....	82

8.3.1	<i>Økt læring gjennom motivasjon</i>	83
8.4	EFFEKTER AV VURDERING MED KARAKTERER	86
8.5	OPPSUMMERING	86
9.	AVLSUTTENDE REFLEKSJONER	88
9.1	DAGENS DEBATT OM INNFORING AV KARAKTERER PÅ BARNETRINNET – ET TILBAKEBLIKK	89
9.2	BEGRENSNINGER.....	90
9.3	VIDERE FORSKNING.....	91
	KILDELISTE.....	92
	VEDLEGG 1	101
	LISTE OVER TABELLER:.....	101

1. Innledning

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for oppgavens tema ”*elevvurdering på barnetrinnet*” og hvorfor det har fanget min interesse. Temaet drøftes temaet fram mot en hovedproblemstilling som vil utdypes gjennom delspørsmål. Videre gjennomgås noen metodiske refleksjoner før jeg gir en skisse over oppgavens kapittelinnledning. Avslutningsvis forklares skrivemåten brukt i oppgaven.

1.1 Tema: Elevvurdering på barnetrinnet

Elevvurdering i skolen fanget min interesse i forbindelse med valget høsten 2009. Elevvurdering var da mye fremme i den politiske debatten, hvor spørsmålet om karaktersetting fra 5.trinn i grunnskolen ble drøftet. Politisk sett har synspunktene vært delt mellom høyre- og venstresiden. Framskrittspartiet (FRP) ønsker på sin side å innføre karakterer i orden og oppførsel fra 3. klasse, og i samtlige fag fra 5.klasse. En redegjørelse av deres argumenter for en slik innføring finnes i partiprogrammet (Framskrittspartiets handlingsprogram 2009-2013). Der hevdes det blant annet at bruk av karakterer vil bidra til at både elever selv, og deres foresatte på en lettfattelig måte vil kunne følge elevenes sosiale og faglige utvikling. Det vil også bli lettere å oppdage elevenes styrker og bygge opp disse på et tidlig tidspunkt i læreforløpet. Bruk av karakterer vil også indikere om eleven har behov for eventuelle ekstra ressurser (Framskrittspartiets handlingsprogram 2009-2013). Samlet sett tolker jeg deres argumenter dit hen at FRP ønsker mer og bedre læring i skolen, og at karaktersetting skal bidra til det.

Sosialistisk Venstreparti (SV) går også inn for mer og bedre læring i skolen. De mener imidlertid dette kan gjøres uten å gi elever karakterer på barnetrinnet. SV ønsker ikke at elever på noen av grunnskolens trinn skal gis karakterer fordi det vil virke negativt på deres læring og utvikling. I stedet satser de på flere skoletimer, flere lærere og tettere oppfølging av hver enkelt elev (Sosialistisk Venstrepartis skolepolitiske manifest, 2004). SV argumenterer også med at selv om vurdering med karakterer rangerer elevenes resultater, gis det lite informasjon til elevene om hva de må gjøre bedre. De mener vurderingen i skolen skal veilede elevene og støtte opp om læringsarbeidet, og presiserer spesielt behovet for

undervisvurdering. Tilbakemeldingene elevene mottar må være av en slik art at det gir nyttig informasjon om læringsprogresjon og faglig ståsted (Sosialistisk Venstrepartis skolepolitiske manifest, 2004).

Både Kunnskapsdepartementet (Stortingsmelding nr.16 2006-2007 pkt. 6.3.5) og elevorganisasjonen (Sjyvollen 2007) indikerer at vurderingspraksisen i den norske skolen ikke er god nok. De ønsker en vurdering som øker rettferdighet og læringsutbytte. Tidligere kunnskapsminister Øystein Djupedal (2007) har uttalt at dagens vurderingspraksis bør endres og forbedres. En av årsakene til at vurderingssituasjonen i skolen ansees som dårlig er at skolene har svært ulike og lite systematiske måter å vurdere elevene på. Videre påpeker Djupedal at dagens vurderingsmetoder er dårlig egnet for å øke elevens motivasjon og læringsutbytte. Han ser det som regjeringens ansvar å øke fokuset på vurdering i skolen (Djupedal 2007).

Jeg synes de politiske partienes argumenter og momenter i debatten om karakterer fra 5.trinn er motstridende og innebærer uklare pedagogiske argumenter. Begrunnelsene både for og mot innføring av karakterer er for meg vage, og jeg ønsker derfor å vite mer om vurdering for å forstå diskusjonen bedre. Å se nærmere på begrepet vurdering og pedagogisk forskning på temaet vil forhåpentligvis hjelpe til å få en bedre forståelse av hvordan vurderingen må være. Det er tydelig at behovet for bedre vurderingsmetoder i norsk grunnskole er stort (Djupedal 2007). Som en følge av utspill om at norsk vurderingspraksis er svak, satte Utdanningsdirektoratet i 2007 i gang prosjektet ”*Bedre vurderingspraksis*”. Hensikten var å få en tydeligere forskrift om vurdering samtidig som det skulle bidra til at elevenes arbeid ble mer faglig relevant og rettferdig vurdert (Utdanningsdirektoratet 2007). 4 ulike modeller knyttet til vurdering skulle prøves ut for senere å bedømme effekten av disse (Utdanningsdirektoratet 2009: 11). I mai 2009 forelå rapporten ”*Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag*” (Thronsen et al. 2009). Denne rapporten vurderer hvordan de ulike modellene i ”*Bedre vurderingspraksis*” har fungert for elevene og gir blant annet anbefalinger for videre arbeid med elevvurdering i skolen.

Selv om tiltak er iverksatt i form av prosjektet ”*Bedre vurderingspraksis*” samt at annen betydelig internasjonal forskning på vurdering de senere årene (Black og Wiliam 1998), ser det fortsatt ikke ut til at resultatene har kommet tydelig fram i politiske kretsene. Jeg ønsker med dette å se både hvordan vurdering drøftes i Kunnskapsløftet samt se på evalueringen av

”Bedre vurderingspraksis” for å se hvordan dagens vurderingspraksis sammenfaller med argumentene for innføring av karakterer fra 5.klassetrinn. Ved hjelp av ny og aktuell forskning ønsker jeg å få et bedre innblikk i hvilke typer vurdering som er best for elevers læring ut fra den forskningsbaserte kunnskapen vi har i dag.

1.2 Problemstilling

Når oppgaven innehar et såpass bredt tematisk utgangspunkt er behovet for avgrensning stort. Jeg velger derfor å dele opp problematikken i en hovedproblemstilling og flere delspørsmål under denne for å undersøke litteratur på en mer systematisk måte mot en dypere forståelse av dagens situasjon.

1.2.1 Hovedproblemstilling

Hva anbefales i pedagogisk forskning i dag som god vurderingspraksis på barnetrinnet, og hvilken begrunnelse gis for den anbefalte vurderingsmetoden? Hvilken rolle har vurdering med karakterer i denne sammenheng?

1.2.2 Delproblemstillinger

For å besvare den overordnede problemstillingen vender jeg meg til litteraturen med følgende delproblemer:

- 1. Hvordan har vurderingstradisjonen utviklet seg på grunnskolen i Norge fra 1900 til 1972 og fra 1972 til innføringen av Kunnskapsløftet?*
- 2. Hvordan skjer vurdering på barnetrinnet i Norge i dag? Hvilken begrunnelse gis for den?*
- 3. Hvilken vurderingspraksis har Sverige som representant for et skandinavisk land?*
- 4. Hvordan drøftes vurdering i internasjonal forskning?*
- 5. Hvordan ser vurderingspraksis ut i Norge i dag i et komparativt blikk mot Sverige som representant for et skandinavisk land og Skottland som representant for internasjonal forskning?*

1.3 Avgrensninger

Elevvurdering er et omfattende begrep og kan angå vurdering av ulike sider ved eleven som menneske. Hovedfokuset i min oppgave vil imidlertid være på vurdering av elevens *faglige resultater* med særlig vekt på *leseresultater*, og angår derfor ikke elevenes sosiale og menneskelige ferdigheter.

En annen avgrensning kan knyttes til aldersbegrepet. Da oppgavens tema er vurdering på barnetrinnet, velger jeg å begrense meg til 4. og 5. klasse i grunnskolen. 5. Klasse er også trinnet hvor det har blitt foreslått at karaktergivning skal starte, og jeg finner det derfor naturlig å forholde meg til denne aldersgruppen. Komparative analyser av faglige resultater vil ta utgangspunkt i norske, svenske og skotske elevers leseferdigheter fra PIRLS-undersøkelsen 2001 og 2006.

1.4 Metodiske refleksjoner

Metode er et begrep som brukes om de framgangsmåtene man benytter for å besvare en problemstilling. Begrepet brukes også om de ulike måtene man går fram for å få kunnskap for å belyse en problemstilling på en tilfredsstillende måte (Kleven 2002: 19). I dette arbeidet benytter jeg en teoretisk tilnærming. Dette innebærer at jeg hovedsakelig anvender litterære kilder for å kunne studere tekster fra fortid og nåtid, analysere og sammenligne for å besvare problemstillingens sentrale delspørsmål. Forskningsmessig er komparativ analyse et nøkkelbegrep i min oppgave. Det komparative blikket vil være mot ulike skolepolitiske epoker nasjonalt og mot vurderingstradisjoner i Norge sammenlignet med internasjonal praksis. Jeg vil også benytte den komparative tilnærmingen til å sammenligne andre lands forskningsresultater med norsk forskning innenfor vurdering. En *komparativ tilnæringsmåte* handler ifølge Tveit (2002:185) om *sammenligning* eller *komparasjon*. Ut fra et vitenskapsteoretisk ståsted vil oppgaven ha et hermeneutisk utgangspunkt.

Hermeneutikk er en metode å fortolke et tekstmateriale på. Tolkningen av tekst og litteratur skjer vekselvis hvor jeg leser og skriver i en dynamisk prosess. Den hermeneutiske metode handler om at man studerer del for del, skaper sammenheng, for så å få en stadig bedre innsikt i helheten (Hjardemaal 2002: 40-42).

Litterære kilder et viktig utgangspunkt til informasjon i en teoretisk oppgave (Tveit 2002: 191). Valg av litteratur er tatt med utgangspunkt i problemstillingen og dens sentrale spørsmål. Det er hensiktsmessig at kildene er gyldige og anerkjente for å sikre validitet og representativitet. Kildene skal vise vei, og hjelpe til å besvare problemstillingen på en systematisk måte. I min oppgave er det i tillegg viktig at kildene er oppdaterte. Gode kilder for å besvare min problemstilling vil være bøker, tidsskrifter, artikler, læreplaner, debatter i mediene, stortingsmeldinger og sentrale lover og forskrifter. Internett kan også være en god innfallsvinkel for informasjon, selv om bruken av nettbaserte opplysninger bør brukes med en viss varsomhet. Kildekritikk blir da et viktig stikkord å tenke på i arbeidet med problemstillingen (Tveit 2002: 194).

Jeg vil forsøke å benytte primærkilder for å skaffe informasjon der dette lar seg gjøre, fordi dette vil øke reliabiliteten (Tveit 2002: 204-205). Å sikre at kildene jeg bruker er troverdige kan være vanskelig. For at den informasjonen og de resultatene som forskning bidrar til skal være troverdig, påpeker Norges forskningsråd (2000: 5-7) at forskningskvaliteten kan bedres gjennom "peer review" (fagfelleevaluering). Dette går ut på at fagpersoner gir en formell vurdering av forskning innenfor sitt eget fagfelt. Forutsetningen er at de som bedømmer den faglige kvaliteten er selv kompetente til å utføre liknende forskning og har minst like høy fagkompetanse som de som blir evaluert. Fagfelleevaluering benyttes ofte i forbindelse med publisering av artikler i fagtidsskrifter. Oppsummert kan man si at fagfelleevalueringer reiser spørsmål knyttet til forskerens fremstilling av hvor pålitelig kvaliteten av forskningen er. Fagfelleevaluering er et viktig virkemiddel for økt kvalitet i forskningen både nasjonalt og internasjonalt (Norges forskningsråd 2000: 15.16). Fagfelleevaluering bidrar til at jeg i større grad kan stole på at artiklene og forskningsrapportene jeg benytter er valide. Tveit (2002: 208) påpeker at i arbeid med kilder bør man bruke alle tilgjengelige og relevante opplysninger som er vesentlige for problemstillingen. Dette er selvsagt nærmest umulig å utføre i praksis. Jeg vil derfor foreta et utvalg slik at kildene utgjør et godt grunnlag for at informasjonen i teksten er så valid og representativ som mulig.

1.5 Oversikt over arbeidet

Kapittel 1. Det første kapitlet gir en introduksjon av tema og problemstilling. Videre betrakter jeg noen metodiske prinsipper og gir en oversikt over arbeidet før jeg avslutter med å opplyse om skrivmåter.

Kapittel 2. Her drøftes sentrale begreper i oppgaven. Begreper jeg redegjør for er *læring, vurdering, evaluering, karakterer, grunnskole, barnetrinn og motivasjon*.

Kapittel 3. Dette kapitlet tar for seg delspørsmål 1 i problemstillingen, *"Hvordan har vurderingstradisjonen utviklet seg på grunnskolen i Norge fra 1900 til 1972 og fra 1972 til innføringen av Kunnskapsløftet?"* Her redegjør jeg for sentrale historiske utviklingstrekk i norsk skoles vurderingspraksis og for debatten om karakterbruk i skolen.

Kapittel 4. Kapitlet tar for seg delspørsmål 2 i problemstillingen, *"Hvordan skjer vurdering på barnetrinnet i Norge i dag? Hvilken begrunnelse gis for den?"* Her ser jeg nærmere på hvordan vurdering blir gjort i norsk skole i dag, samt hva læreplanen og andre politiske styringsdokumenter sier om elevvurdering.

Kapittel 5. Kapitlet ser nærmere på delspørsmål 3, *"Hvilken vurderingspraksis har Sverige som representant for et skandinavisk land?"* Her ser jeg på svensk utdanningspraksis og på hvordan elevvurdering skjer.

Kapittel 6. I dette kapitlet tar jeg for meg delspørsmål 4, *"Hvordan drøftes vurdering i internasjonal forskning?"* For å besvare dette retter jeg et særlig blikk mot forskningen til Black og Wiliam (1998, 2002, 2006) som ansees som ledende i internasjonal forskning på vurdering. Jeg ser også på den skotske læreplanen og hva den sier om elevvurdering.

Kapittel 7. Kapitlet drøfter delspørsmål 5, *"Hvordan ser vurderingspraksis ut i Norge i dag i et komparativt blikk mot Sverige som representant for et skandinavisk land og Skottland som representant for internasjonal forskning?"* Her drøfter jeg norsk skoles vurderingspraksis i et komparativt blikk mot svensk og skotsk vurderingspraksis. Jeg vil også se nærmere på PIRLS fra 2001 og 2006 (Senter for leseforskning 2001; Lesesenteret 2007) hvor jeg sammenligner norske, svenske og skotske elevers resultater og drøfte dem i tilknytning til landenes vurderingspraksis. Det hevdes av Black og Wiliam (1998; 2006) at formativ vurdering øker læring. Denne komparative analysen vil forhåpentligvis indikere om dette

stemmer. En hypotese vil være om ulike lands resultater fra PIRLS kan relateres til ulike vurderingspraksis.

Kapittel 8. Kapitlet ser på sammenhengen mellom vurdering og læring for å få et bedre grep om begrunnelsen for anbefalte vurderingsmetoder. Her vil norske forskeres råd for elevvurdering på barnetrinnet klargjøres. Det vil også redegjøres for *hvordan* vurdering kan fremme læring hvor jeg vektlegger selvregulering og motivasjon. Det vil også bli redegjort for karakterenes funksjon i vurderingsarbeidet. Ved avslutningen av kapitlet vil hovedproblemstillingen *”Hva anbefales i pedagogisk forskning i dag som god vurderingspraksis på barnetrinnet, og hvilken begrunnelse gis for den anbefalte vurderingsmetoden? Hvilken rolle har vurdering med karakterer i denne sammenheng?”* besvares.

Kapittel 9. Det siste kapitlet vil ha en samlet oppsummering og konklusjon av oppgavens hovedfunn. Jeg ser tilbake på den politiske debatten, og belyser oppgavens funn opp mot utspillene til Framskrittspartiet og Sosialistisk Venstreparti om karakterinnføring på barnetrinnet.

1.6 Skrivemåter

I min oppgave benytter jeg referansestilen til APA (American Psychological Association) (Degelmann 2009). I oppgaven benytter jeg flere kilder som ikke har årstall. Årsaken til at årstallet er utelatt er fordi kildene er nasjonale og internasjonale styringsmaktens hjemme- eller informasjonssider på internett. I slike tilfeller velger jeg å skrive ”u.å.” etter navnet på kilden, fordi det ikke finnes årstall å vise til. Noen ganger vil jeg ha flere referanser fra en kilde med samme navn som for eksempel ”Regjeringen”. Det betyr imidlertid ikke at alle referansene er hentet fra nøyaktig samme sted, men at henvisningene er til ulike informasjonssider på Regjeringens hjemmesider som alle er uten årstall. Jeg velger å skille disse med ”u.å.,a.” eller ”u.å.,b.” slik at det blir lett for leserne å finne tilbake til hvor jeg hentet informasjonen i referanselisten.

2. Begrepsdrøfting

Før jeg starter å utrede og besvare problemstillingen er det noen av oppgavens sentrale begreper som må avklares. Dette kapitlet redegjør for begreper som *læring og vurdering*, hvor *formativ og summativ vurdering* blir særlig omtalt. I tillegg vil jeg drøfte hva som menes med *evaluering, karakterer, grunnskole, barnetrinn og motivasjon*. Jeg velger å avklare hvordan jeg bruker begrepene i denne oppgaven under hvert punkt i dette kapitlet.

2.1 Læring

Før jeg går nærmere inn og ser på vurderingsbegrepet vil jeg se på *hva* det er man vurderer. Vurdering skal reflektere elevens *læring* og i hvilken grad en elev har oppnådd målene for opplæringen. Læring er et komplekst begrep å definere. Hva en anser som *læring* varierer ut fra hvilken teoretisk tilnærming en har som utgangspunkt for definisjonen. Teorier om læring skal bidra til å forklare de underliggende mekanismene som er involverte i læringsprosessen (Ormrod 2004: 5). Ormrod (2004: 3) hevder læring innebærer en relativt *permanent endring i atferd som et resultat av erfaring*. Læring bidrar også til en mer eller mindre varig forandring i mentale representasjoner eller assosiasjoner som et resultat av erfaring. En slik måte å se læring på kan knyttes til et behavioristisk perspektiv. Ormrod (2004: 3) knytter også læring til et mer kognitivt perspektiv, hvor hun peker på at læring består av mentale representasjoner eller assosiasjoner som ikke er synlig for det blotte øyet. Kognitive teorier om læring, fokuserer på tankeprosessen som er involvert i læring. Her beskrives læring som en indre forandring som ikke kan sees.

Bø og Helle (2005: 150) skriver i pedagogisk ordbok at læring er forandring som ikke kan føres tilbake til arvelige faktorer. Når et individ har lært seg kunnskaper det ikke tidligere hadde, kan man si at en har lært. Broadfoot (2007: 111-112) har en noe bredere definisjon av begrepet. Hun ser læring som *tilegning av kunnskaper, økt forståelse, resonnering, analyse og økt dømmekraft*. Flere læreplaner har blitt utviklet med utgangspunkt med en slik klassifisering av læring.

For å forklare læring trekker Broadfoot (2007: 111-112) også fram affektive aspekter ved læring, som i motsetning til det kognitive aspektet har blitt lite vektlagt i læreplaner gjennom tidene. Affektive faktorer omhandler *selvtillit, selv-regulering, målorientering, interesse* og *innsats* (Broadfoot 2007: 111-112). Videre trekker Broadfoot (2007:113) fram 5 sentrale dimensjoner av hva hun kaller ”learning power”. Disse er *learning ability, dependence, creativity, learning relationships* og *strategic awareness*. Hun mener disse aspektene *til sammen* utgjør den komplekse sammenhengen mellom intellektuelle og affektive aspekter som gjør at individet lærer. Poenget med en slik definisjon er ikke at hvert element skal beskrives i seg selv, men at man ser på helheten og hvor mange varierte faktorer som virker sammen i læringsprosessen. Læring skjer ikke utelukkende intellektuelt eller følelsesmessig. Læring er et sosialt fenomen som utspiller seg i et klasserom hvor både lærere og elever virker inn på læreprosessen (Broadfoot 2007: 114). Også Ormrod (2004: 3) forklarer at de fleste syn på læring ikke utelukkende består av ett av de mange perspektivene, men heller en blanding av dem.

Vygotsky (Ormrod 2004: 169-171) er et sentralt navn innenfor det sosiokulturelle perspektivet på læring. Hans teori om læring handler om at den skjer gjennom mentale prosesser som begynner som sosiale aktiviteter, hvor tanker og språk har en sentral rolle. Gjennom sosial samhandling og hjelp fra mer erfarne individer kan barn utføre mer krevende oppgaver som bidrar til kognitiv vekst og utvikling (Ormrod 2004: 169-171). Det handler også om at man innehar en interesse for hvordan menneskelige kunnskaper og ferdigheter føres videre i samfunnet og gjøres tilgjengelig for nye generasjoner (Säljö 2002: 32). Vygotskys tanker er i tråd med det synet på læring som vi ser i dagens læreplan (Dysthe 2009: 42). Det sosio kulturelle perspektivet på læring handler altså om at læring skjer i en sosial setting hvor samspill og dialog med andre har en sentral rolle i barns tilegning av kunnskaper.

Redegjørelsene av læringsbegrepet viser at læring ikke bare er tilegning av kunnskap og ferdigheter som resultat av erfaring. Læring omhandler også motivasjonelle aspekter som *selvtillit, selv-regulering, målorientering, interesse* og *innsats*. Disse kan styrkes gjennom sosial samhandling, noe vi skal se på i kapittel 8.

2.1.1 Hva sier Kunnskapsløftet om læring?

Læring er noe som skjer i alle livets situasjoner. Når et individ selv ser behovet for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger er sannsynligheten høy for at læring vil skje. Skolen er opprettet for målrettet og systematisk læring. Læring og undervisning er imidlertid ikke det samme. Læring er noe som skjer *med* og *i* eleven, mens undervisning hovedsakelig utføres av andre. God undervisning skal sette i gang læreprosesser, men fullbyrdes gjennom elevens egen innsats. I stor grad er det elevene selv som bygger opp egen kunnskap, opparbeider ferdigheter og utvikler holdninger. Ved oppmuntringer fra andre kan dette fremmes.

Vellykket læring krever motivasjon både fra lærer og elev (Utdanningsdirektoratet 2005: 10).

2.2 Vurdering

Vurdering er en aktivitet som det er vanskelig å komme unna i skolen. Særlig er det behov for å vurdere den faglige aktiviteten som foregår i opplæringsinstitusjoner. Vurdering kan skje på flere plan, både i forhold til læreren, elevene og hele skolen som system.

Nødvendigheten for vurdering er stor. Uten vurdering vil ikke elevene lære på en meningsfylt og god måte (Lysne 1978: 7). Vurdering kan sees på mange måter. Begrepet fanger vidt og klassifisering av termen kan brukes med ulike hensikter og kan sies å være sammenkoblet med begrepene undervisning og læring (Weeden et al. 2002: 36). Et grunnleggende spørsmål angående vurdering handler om å se nærmere på hvilken funksjon den skal ha eller vil få.

Vurderingen kan være individrettet, rettet mot grupper eller være rettet mot mål. Avhengig av hvilke objekter som skal bedømmes og hvilke former for vurdering som tas i bruk, vil vurdering ha ulike funksjoner og tjene ulikt (Lysne 1978: 16-17). Å være bevisst hvordan vurdering foregår når en driver undervisning vil styrke elevene som lærende individer.

Vurdering vil også kunne innvirke på elevenes motivasjon, forventninger og selvtillit i læringsforløpet (Weeden et al. 2002: 16). Vurdering bør skje ut fra formål. Dersom den ikke gjennomføres med mer eller mindre klare mål i sikte, vil heller ikke elevene ha utbytte av den. Elevene må ha et siktepunkt for opplæringen og må bli vurdert deretter (Lysne 1978: 41). Funksjonen av vurdering er å være en form for tilbakemelding til elevene. Hattie og Timperley (2007: 81) beskriver virkemåten av tilbakemelding som ”*Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative*”.

Det er spesielt fire former for vurdering som er vanlig. Vurdering kan være *diagnostiserende*, *formativ* eller *summativ*. Den siste formen er den *evaluerende* hvor hele skolen vurderes som et helhetlig system (Broadfoot 2007: 6). I de neste avsnittene redegjør jeg for formativ og summativ vurdering, da det er disse som er mest relevant i min oppgave.

2.2.1 Formativ vurdering

Formativ vurdering defineres som ”*Assessment that is designed to support and guide the learning process*” (Broadfoot 2007: 178). Formativ vurdering har som intensjon å ha en direkte medvirkning på elevens læreprosess gjennom tilbakemelding som gir beskrivelser av hvordan eleven kan oppnå suksess. Formativ vurdering skal veilede elevene til videre læring og bør også gi oppmuntringer til eleven i opplæringsforløpet (Broadfoot 2007: 7). Formativ vurdering skal hjelpe eleven til å øke eget læringsutbytte, og skjer kontinuerlig i opplæringen. Denne måten å vurdere på kan være nyttig for at elevens *faktiske prestasjoner* i større grad skal sammenfalle med de prestasjonene man kan *forvente* av eleven. Formativ vurdering blir oppfattet som helt sentral for at elever skal ha utbytte av undervisningen (Weeden et al. 2002: 14-20). Formativ vurdering kan derfor sies å være læringsstøttende. Den skal støtte læringen slik at eleven forbedrer seg og har en positiv utviklingskurve (Hagtvet 2009: 78). Formativ vurdering kan også kalles *prosessvurdering*. Måten vurderingen blir gjort på er ved en relativt uformell dialog mellom læreren og eleven (Lysne 1978: 24-25). Smith (2009: 30-31) har et alternativ til formativ vurdering som kalles framovermelding. Dette kan sees som det motsatte av en tilbakemelding, som sier noe om elevens nåværende faglige nivå samtidig som den vurderer elevens tidligere prestasjoner. En framovermelding har som siktepunkt å trekke eleven inn i videre arbeid og gi en plan over hva eleven skal foreta seg framover i tid. Jeg velger imidlertid å benytte begrepet formativ vurdering, da det er dette begrepet som brukes mest i litteraturen jeg benytter meg av.

Selvvurdering kan sees som vesentlig i formativ vurdering. Begrepet *selvvurdering* kan på mange måter sees som synonymt med *egenvurdering*, men i min oppgave velger jeg å bruke *selvvurdering* blant annet fordi det er det som benyttes av Throndsen et al. (2009) i prosjektet ”Bedre vurderingspraksis”.

2.2.2 Summativ vurdering

Summativ vurdering defineres av Broadfoot (2007:180) som ”*Assessment that is carried out at the end of a particular course of learning or educational stage that describes the level of achievement reached*”. Summativ vurdering har som intensjon å måle elevene på et gitt tidspunkt (Broadfoot 2007: 7). Formålet med summativ vurdering er at den skal ha en avsluttende bedømmelse av elevens prestasjoner i et fag, og skal som begrepet tilsier, gi en slags oppsummerende dokumentasjon på hva eleven faktisk har lært eller prestert (Weeden et al. 2002: 14-20). Denne vurderingen skal informere eleven om han har nådd målene for opplæringen som har blitt fastslått, men kan også innebære drøftning av positive eller negative betraktninger relatert til undervisningen. Summativ vurdering kan skje gjennom dialog mellom lærer og elev, men også som avsluttende karakter ved endt skoleår (Lysne 1978: 25). Summativ vurdering skjer i utgangspunktet når eleven skal få tilbakemelding om grad av måloppnåelse etter å ha gjennomført en oppgave (Broadfoot 2007: 110). Man kan på mange måter si at denne formen for vurdering er mer resultatrettet enn prosessrettet (Eng et al. 2007: 19).

2.3 Evaluering

Begrepet *evaluering* er på mange måter synonymt med begrepet *vurdering*. Evaluering kan imidlertid sees som et mer generelt og bredt begrep enn vurdering. En definisjon er at *evaluering* studerer kvaliteten av det en opplæringsinstitusjon tilbyr i et mer overordnet perspektiv (Broadfoot 2007: 58). Denne beskrivelsen har et litt annet utgangspunkt enn begrepet vurdering. Evaluering blir ofte bruk mot vurdering av hele systemer og institusjoner, mens vurdering sikter i større grad mot individer (Broadfoot 2007: 178). Jeg velger av denne grunn å benytte begrepet *vurdering* i min oppgave, fordi oppgaven omhandler individvurdering og ikke vurdering relatert til hele systemer. Ved henvisning til litteratur som for eksempel informasjon om, eller rapporter fra prosjektet ”*Bedre vurderingspraksis*”(Utdanningsdirektoratet 2007; Throndsen et al. 2009) vil jeg imidlertid enkelte ganger benytte begrepet *evaluering*. Dette er fordi forfatterne ikke skiller mellom *vurdering* og *evaluering*, men benytter begrepene om hverandre.

2.4 Karakterer

Karakterer er en type summativ vurdering, og er en vanlig måte å vurdere elever på i skolen. Karakteren gis ofte i form av en bokstav eller et tall, og skal gi uttrykk for graden av elevenes måloppnåelse på en prestasjon (Matthiesen 2007: 51). Disse utdypes ofte ytterligere ved bruk av et pluss eller minustegn (McMillan 2007: 366). Det stilles visse krav til hvordan karakterer skal gis og brukes. Disse er nasjonalt fastsatte og gir retningslinjer for graden av måloppnåelse som må tilegnes for å få de ulike karakterene. Retningslinjene er ofte knyttet opp mot læreplanenes beskrivelser av læremål (Matthiesen 2007: 51).

2.5 Grunnskole

I Norge har vi 10 åring obligatorisk grunnskole. Barna begynner i 1.klasse det året de fyller 6 år, og er ferdig det året de fyller 16 år (Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen, 1998: pkt.2.3).

2.6 Barnetrinn

Norsk grunnskole var tidligere inndelt i et småskoletrinn (1-4.klasse) og et mellomtrinn (5-7.klasse). I Kunnskapsløftet ble dette slått sammen. I dag brukes begrepet *barnetrinnet* om alle klassene fra 1.-7. på grunnskolen (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004: 6).

2.7 Motivasjon

Begrepet motivasjon er omfattende og kan defineres på ulike måter. Pintrich & Schunk (2002: 5) definerer motivasjon som ”*prosessen der målrettet aktivitet er igangsatt og vedlikehold*”. Å ha motivasjon innebærer å ha mål som gir oss drivkraft for å nå målet. Motivasjon kan derfor sees som en prosess, og ikke et produkt. Motivasjon kan betegnes som et paraplybegrep for en rekke aspekter som kan påvirke elevers læring. Blant disse er målorientering, vilje, selv-regulering og forventning om mestring (self-efficacy) (Pintrich og Schunk 2002). En elevs motivasjon har innvirkning på læring, undervisning og adferd. Det er derfor viktig at lærere forstår hvordan elevers motivasjon er relatert til vurdering, selvbilde

og tilbakemelding (Weeden et al. 2002: 52-53). En videre redegjørelse av motivasjonelle aspekter som kan påvirke læring vil utdypes i kapittel åtte.

2.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjennomgått og definert sentrale begreper i denne oppgaven. *Å lære* omfatter en endring som følge av erfaring, og inkluderer blant annet forandringer i tenke- og handlemåter (Bø og Helle 2005: 150). Begrepet *vurdering* kan deles opp på to ulike måter. *Formativ vurdering* kan forstås som vurdering *for* læring, mens *summativ vurdering* kan relateres til vurdering *av* læring. Å bruke de to måtene å vurdere elever på knyttes til ulike formål og metodiske tilnærminger (Broadfoot 2007: 110). Summativ vurdering kan skje ved bruk av *karakterer*, som er en av mange metoder for vurdering. *Karakterer* skal gi uttrykk for elevenes faglige ståsted på skolen. Grunnskolen omfatter alle skolens trinn fra og med første til tiende. Her går elevene fra høsten det året de fyller 6 år, til det sommeren det året de fyller 16 år. *Motivasjon* er driven som får et individ til å gjennomføre en oppgave. Motivasjon kommer ofte av et ønske eller et behov, og kan være begrunnet av ytre eller indre orienterte faktorer. Motivasjon er et overordnet begrep og har innflytelse på en rekke egenskaper ved elevers læring.

3. Et historisk blikk på norsk skoles vurderingspraksis

I dette kapitlet tar jeg for meg problemstillingens første delspørsmål ”*Hvordan har vurderingstradisjonen utviklet seg på grunnskolen i Norge fra 1900 til 1972 og fra 1972 til innføringen av Kunnskapsløftet?*” Dette gjør jeg først ved å se på vitenskapsteoretiske oppfatninger som ligger til grunn for læreplaners syn på læring og vurdering. For å se hvilken rolle politisk makt kan ha hatt for skolepolitikken, vil jeg se hvilke politiske partier som har hatt regjeringsmakt i Norge de siste hundre årene. Videre redegjør jeg for den historiske praksisen bak vurdering i norsk skole. Da norsk skolehistorie er et stort fagfelt, vil kun de mest sentrale utviklingsområdene knyttet til vurdering belyses, hvor elevvurdering med karakterer blir vektlagt. Her ser jeg hvordan vurderingspraksisen på grunnskolen har utviklet seg på 1900-tallet og fram til i dag. Av begrensning vektlegger jeg barnetrinnet. For å få en bedre innsikt i dagens debatt om karakterbruk i skolen, ser jeg nærmere på hvordan diskusjonen har utspilt seg historisk. Her vil jeg belyse argumenter både for og mot karakterer. Dette gjør jeg fordi det historiske opphavet til denne debatten kan ligge til grunn for dagens holdninger og derfor være hensiktsmessig for å drøfte innføring av karakterer i dag.

3.1 Læringsteoretisk bakgrunn

Over de siste hundre årene, har skolens vurderingspraksis endret seg. En av årsakene til dette er at synet på læring har forandret seg. Tidligere ble læring hovedsakelig sett ut fra behavioristiske læringsteorier. I dag er det vanlig å se læring i lys av sosial-kognitive og sosiokulturelle perspektiver med bakgrunn i blant annet Vygotskys tanker (Dysthe 2009: 42). I tilknytning til læringsbegrepet har særlig synet på intelligens endret seg. Tidlig på 1900-tallet var hovedoppfatningen av intelligens at den var basert på arv. I dag har man en mer flerdimensjonal forståelse av intelligens, og vi ser at den kan påvirkes også av miljø og læringserfaringer (Dysthe 2009: 40-41). Dette blir bekreftet i en undersøkelse gjort av Cliffordson og Gustafsson (2007) som blant annet har forsket på hvilken effekt opplæring har for intellektuell prestering. En av deres hovedkonklusjoner er at undervisning har en positiv effekt på et individs intellektuelle evner.

Det behavioristiske synet på læring har i lang tid influert læreplanene. Tidligere læreplaner har vært preget av vitenskapelig måling av adferd og at elevenes kunnskaper skulle fremkomme gjennom stimulus, respons og forsterkning (Dysthe 2009: 40-41). I dag ser man læring som en prosess mer enn et produkt. Dette er i tråd med nyere kognitive perspektiver på læring, som tydeliggjør at læring ikke nødvendigvis trenger å være synlig. Innenfor det kognitive synet kan også læring sees som konstruktivistisk. Dette betyr at elevene tenker og bygger opp sin egen kunnskap ved hjelp av kognitive strategier. Dette kan også forklares som metakognisjon (Helstrup 2002: 103.104). I dagens skole har man dermed på mange måter gått bort fra et behavioristisk læringsyn. Dette ser vi ved at fokuset på det sosiokulturelle perspektivet og konteksten bak undervisning og læring har fått større plass i læreplaner og i klasserommet. Holdninger som at ”alle kan lære” og at ”elevene blir sosialisert inn i faglig aktivitet gjennom deltakelse” bekrefter at dagens syn på læring er mer enn et mekanisk produkt av opplæring. Eleven utvikler ikke sin intelligens og kognitive evner i isolasjon, men i dialog og samarbeid med andre (Dysthe 2009: 42).

Behavioristiske tenkemåter virket også inn på metodene for elevvurdering. I første del av 1900-tallet var blant annet måling av faktakunnskaper en vanlig måte å vurdere elevene på (Dysthe 2009: 40-41). Ved at synet på læring i større grad influeres av sosiale aspekter, må også vurderingsformene tilpasses deretter. Dette ser vi ved at nye vurderingsformer har fått plass i skolen. Et eksempel på dette er *mappevurdering*, som i stor grad fokuserer på det sosiale aspektet ved vurdering. Elevene får da mulighet til selv å delta aktivt i arbeidet med vurdering, samtidig som de også lærer å vurdere seg selv. Arbeid i grupper og vurdering av fellesarbeid har også blitt mer vanlig de siste årene (Dysthe 2009: 44-45). Säljö (2002: 31) påpeker at samfunnets utvikling gjør at kunnskap om mennesket og dets utvikling blir mer kompleks. Ved å få en dypere forståelse av menneskets utvikling må også teorier om dem endres. Min tolkning av Säljö er at i læringsammenheng er ikke teoriene om læring som var sentrale for 100 år siden i like stor grad gyldige i dag, fordi vi stadig erverver oss ny kunnskap om mennesket og dets utvikling.

Selv om læreplanene tradisjonelt sett kan sies å ha hatt ulike tilnærminger til læring, er det viktig å nevne at teoriene som utgjør grunnlaget for skolens praksis og syn på læring ikke er absolutte og isolerte (Dysthe 2009: 42-43). Fortsatt er mye av dagens forskning preget av et naturvitenskapelig forskningsideal (Helstrup 2002: 104). Derfor vil det være mer hensiktsmessig å hevde at ulike læringsyn har endret klasseromspraksisen til en viss grad.

Årsaken til dette er at teorier supplerer hverandre og kan vanskelig brukes isolert uavhengig av hverandre. I tillegg vil klasserommets aktiviteter også påvirkes av kultur, tradisjon, foreldre, skoleledere og skolens personell (Dysthe 2009: 42-43).

3.2 Norske regjeringer og deres innflytelse på skolepolitikken fra 1800 og til i dag

Å si at skolesystemet og dets innhold påvirkes av politisk makt er ingen overraskelse fordi politiske føringer påvirker avgjørelser relatert til skolen som institusjon. I Norge var regjeringene fra slutten av 1800-tallet og fram til 2.verdenskrig først og fremst preget av at Venstre hadde makten (Regjeringen u.å.,b). En av Venstres kampsaker var utdanning og skole hvor utvikling av skolesystemet var i fokus. Venstre arbeidet for at skolen skulle være en opplæringsinstitusjon for alle, og ikke bare være forbeholdt høyere samfunnslag (Tønnesen 2004: 57-58). Forslaget om en felles og obligatorisk skole ble lagt fram fra en representant fra Arbeiderpartiet. Ideen om ”enhetsskolen” ble tatt godt i mot hos Venstre, som hadde regjeringsmakt på den tiden. Det avgjørende vedtaket om enhetsskolen, ble fattet av Stortinget i 1920 (St.meld. nr.16 2006-2007; § 2.1.1., Regjeringen u.å.,b).

Fra 1945 og fram til i dag, har Arbeiderpartiet hatt regjeringsmakt i de fleste periodene (Regjeringen u.å.,c). Likevel har det i dette tidsrommet vært relativt stor politisk enighet på tvers av den politiske høyre- og venstresiden om skolens utviklingsområder. På den skolepolitiske agenda ble niårig og obligatorisk grunnskole for alle, samt utbygning av utdanningssystemet viktige stikkord (Tønnesen 2004: 64-65). 1980-tallet var ikke preget av store skolepolitiske reformer. Noe av årsaken til dette kan muligens være at Høyre hadde regjeringsmakt i perioden 1981-1986 med Kåre Willoch som statsminister (Regjeringen u.å., c). I stedet for å sørge for de store pedagogiske reformene og endringene i skolen, var Høyres fokus å få mer ro i skolen (Tønnesen 2004: 64).

Læreplanen som benyttes i norsk skole i dag heter ”Kunnskapsløftet”. Planen som ble iverksatt høsten 2006 ble utarbeidet med fundament i Bondeviks andre regjering som hadde makten mellom 2001 og 2005. Denne bestod av statsråder fra Venstre, Kristelig folkeparti og Høyre. Høyre-politikeren Kristin Clemet var da statsråd og sjef for Kirke-, utdannings- og

forskningsdepartementet (Regjeringen u.å.,a). At kunnskapsministeren representerte Høyre, kan ha påvirket læreplanen som benyttes i dag.

3.3 Vurdering i norsk skole – et historisk perspektiv

Uformell vurdering er den vurderingsformen som har vært mest brukt på de laveste trinnene i skolesystemet. Uformell vurdering omfatter all vurdering som ikke gjøres i henhold til forskrifter, standardiseringer eller mønster og foregår gjerne i dialog mellom elev og lærer (Lysne 1999: 12-13). Å øke innslaget av uformell vurdering har lenge vært en kampsak både politisk og pedagogisk (Lysne 2004: 37). Summativ vurdering har lenge preget norsk skoles vurderingspraksis (Engh et al. 2007: 19). Karakterer representerer både en *formell* og *summativ* måte å vurdere elevene på, men brukes i dag bare på 8., 9. og 10. trinn i grunnskolen.

Fram til 1970-tallet var målrelatert vurdering dominerende. Det går ut på å bedømme elevenes prestasjoner og grad av måloppnåelse ut fra forhåndsdefinerte mål i læreplanen. De siste 30 årene har man imidlertid gått noe bort fra denne vurderingsmåten, og erstattet den med vurdering også av andre sider av undervisningen (Engelsen 2005: 215-216). Mål-middel pedagogikk kan på mange måter sees i lys av et behavioristisk syn på læring, hvor læringen var preget av etablering av assosiasjoner mellom observerbare mål, stimuli og responser (Bråten 2002: 11). Målrelatert vurdering har høstet kritikk fra flere hold. Det har blant annet blitt påpekt at denne typen vurdering legger for stor vekt på målbare resultater og ikke tar hensyn til elevenes individuelle variasjoner og behov. Det ble derfor ytret ønske om å utvikle alternative vurderingsmåter som i større grad ivaretar ulik informasjon om elever i en vurderingssituasjon (Engelsen 2005: 16-17). Vurderingsmetodene måtte heller ikke bare ta hensyn til målene som var fastsatt i læreplanene, men også til kunnskaper som erverves gjennom lærerens observasjoner av og bevissthet om elevenes intensjoner (Engelsen 2005: 216-217). Mål-middel pedagogikken som preget utdanningsbildet i mange år ble forkastet på 1970-tallet. Årsaken til forkastelsen var at detaljerte vurderingskriterier virker dirigerende for aktiviteten som foregår i klasserommet. Det ble sett på som skjult faglig styring som ikke var ønskelig (Lysne 1999: 241-242). Undervisning omfatter mer enn sammenhengen mellom mål og resultater, og vurderingen bør også omfatte disse sidene (Engelsen 2005: 216).

Kunnskapsløftet har imidlertid tilbakeført noe av denne tankegangen da fagplanene blant annet er angitt av kompetansemål. Til tross for visse likheter med Kunnskapsløftet, var Mønsterplanen av 1974 (M74) mer detaljert i beskrivelsene av hvilke mål for læringen elevene skulle oppnå (Utdanningsdirektoratet 2006a). De senere års læreplaner har tatt 70-tallets kritikk i betraktning og utviklet vurderingsmetoder som i større grad tar hensyn til flere sider ved undervisningen. Dette ble til dels endret ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 (Dale og Øzerk 2009: 2). I Kunnskapsløftet er det kompetansemålene i ulike fagplaner som styre innholdet i opplæringen, og som skal legges til grunn for vurdering av elevene. Fagplanenes mål må derfor være utformet slik at graden av hver enkelt elevs måloppnåelse kan vurderes ut fra kompetansemålene (Dale og Øzerk 2009: 227). Dagens vurderingspraksis i norsk skole vil utdypes i kapittel 4.

3.4 Vurdering i norsk skole fra 1900 – 1972

Vurdering med karakterer har vært brukt i århundrer. I Norden ble imidlertid karaktersystemet først tatt i bruk på 1800-tallet, og da fortrinnsvis på de høyere klassetrinnene (Lysne 1978: 7). Fra hundreårsskiftet mellom 1800 og 1900 ble det imidlertid også vanlig å gi karakterer fra 1.klasse i grunnskolen (Engh et al. 2007: 20). Argumentasjon mot bruk av karakterer i skolen ser vi så lang tilbake som til slutten av 1890-tallet. Motforestillingene gikk den gang ut på at karakterskalaen var for grov, og det ble foreslått en innføring av en mer fingradert tallskala med karakterer fra 1-20 (Lysne 1978: 15). Skolene hadde som i dag, også på denne tiden en skala med 6 graderinger. Karakterdebatten resulterte i at det ble tatt i bruk en utvidet karakterskala. Diskusjonen om karakterer angikk også hvilken elev- og aldersgruppe karakterene skulle gjelde for. Karakterbøker med elevenes individuelle karakterer ble tatt i bruk allerede i 1870-årene, blant annet fordi foreldre skulle få innblikk i elevenes prestasjoner på skolen. Århundreskiftet 1800-1900 var skolepolitisk preget av uklarhet og uenighet knyttet til praksisen som gjaldt bruken av karakterer som vurderingsform. Flere endringer ble gjort, og det ble blant annet mer og mer vanlig og gi karakterer underveis i skoleåret og ikke bare ved skoleårets slutt (Lysne 1978: 64-68). Bokstavkarakterer ble innført med Normalplanen av 1939 (N39) (Lysne 1978: 73). Samtidig ble også bruk av karakterer fra grunnskolens 1.trinn tatt bort. Tidligere ble elevene gitt karakterer relativt hyppig i løpet av skoleåret slik at foreldrene hadde god oversikt over hvordan barna gjorde det på skolen. N39 hevdet imidlertid at barna ikke skulle få karakterer

før de begynte i 4.klasse, og at karakterer på enkeltprøver ikke lenger skulle gis (Tønnesen & Telhaug 1996: 20- 22). Årsaken endringer i karaktergivning var at pedagogiske idèstrømninger på 1930-tallet var kritisk til karakterenes funksjon for yngre elever. Karakterene ble i større grad brukt som utvalgs-kriterier til høyere utdanning, og var derfor ikke hensiktsmessig å benytte for yngre elever (Lysne 1999: 135).

Mange av endringene i utdanningssystemet og i pedagogisk tenkning før krigen kan forstås som modernisering. Det ble stilt krav til andre ferdigheter som i større grad samsvarte med kompetansene det nye industrisamfunnet krevde. Det moderne samfunnet stilte blant annet økte krav til demokrati, og i lys av dette måtte også utdanningssystemet endres i takt med industrialiseringen (Tønnesen 2004: 53-55). I utdanningssammenheng ble ikke formell vurdering som karaktersetning på elevenes prestasjoner lenger sett på som et godt nok pedagogisk virkemiddel for elevvurdering. En felles oppfatning var at vurderingsmetodene måtte omfatte flere sider ved eleven (Lysne 1999: 239). Bruken av karakterer ble regelmessig redusert i siste halvdel av 1900-tallet. I 1962, ble det slått fast at karakterer ikke skulle gis for 5.klasse og i 1972 sende regjeringen ut et rundskriv om at det ikke lenger skulle gis karakterer på noen av barneskolens trinn (Tønnesen & Telhaug 1996: 23-30). Bortfallet av karakterer fordret utvikling av nye metoder for vurdering som skulle erstatte karakterene.

3.5 Vurderingspraksis i norsk skole fra 1972 og fram til innføringen av Kunnskapsløftet

Bortfallet av karakterer på barneskolen gjorde at elevvurderingen måtte gjøres på andre måter. Læreplanene på 70-tallet hadde derfor et nytt kapittel som omhandlet vurdering. Et tilsvarende kapittel om vurdering fantes ikke i tidligere læreplaner (Engh et al. 2007:22). Den første utgaven av M74 kom som en midlertidig utgave i 1971, og ble gjort gjeldene for grunnskolen alt våren 1972. Ungdomstrinnet tok den nye læreplanen først i bruk da den endelige utgaven var klar høsten 1974 (Lysne 2004: 24). M74 beskrev at vurdering skulle foregå gjennom uformelle og dagligdagse samtaler mellom lærer og elev. Gjennom veiledning og dialog skulle den også fungere som en del av lærings- og undervisningsprosessen (Lysne 2004: 88). En kontinuerlig og prosessrelatert vurdering av elevarbeidet var et viktig punkt som også de siste årene har gjennomgått betydelig utvikling og endring (Dysthe 2009: 46).

Selv om karakterer ikke ble fjernet fra ungdomstrinnet var temaet omstridt. Dette gjaldt særlig hvilket grunnlag karakterene skulle baseres på. Fagfolk fra pedagogiske og politiske kretser som ønsket fjerning av karakterer også på ungdomsskolen, foreslo at karakterene ble byttet ut med en formell vurdering som var mer individrelatert og omfattet flere særegne og personlige egenskaper hos eleven. Dette ble ikke godt mottatt fordi motstanderne mente dette ville skille flinke og mindre flinke elever ytterligere. Evalueringsutvalget fastslo derfor at karakterer skulle baseres på kriterier som angikk faglige prestasjoner framfor elevenes individuelle egenskaper (Lysne 2004: 123-124).

3.5.1 Vurderingspraksis på 1980-tallet

Fokuset på vurdering i skolen ble ytterligere styrket på 1980-tallet ved at elevvurderingen ble viet større plass i læreplanene. Presiseringer av hva god vurdering kunne føre til og bidra med ble også klargjort. To sentrale begreper som ble introdusert i Mønsterplanen av 1987 (M87) var *formell* og *uformell* vurdering (Engh et al. 2007:22). NOU (1996, 22, § 3.8.1) beskriver at *formell vurdering* kan gjøres med karakter, eller med bestått/ikke bestått. *Uformell vurdering* handler om den vurderingen som skjer underveis i opplæringen, hvor elevene kontinuerlig får tilbakemeldinger på sine prestasjoner. Begrepene har senere blitt endret (Engh et al. 2007: 22). *Formell* og *uformell* vurdering har flere likheter med begrepene *summativ* og *formativ* vurdering som jeg definerte i kapittel 2.

En del av årsaken til at vurdering igjen ble tatt opp på den skolepolitiske dagsorden på 1980-tallet, var at nye idéstrømninger preget pedagogiske kretser. Her kan nevnes inspirasjon fra USA som gjorde at norsk utdanningspolitikk økte sitt fokus på internasjonalisering selv om John Deweys tese om ”learning by doing” har satt spor i norsk skolepolitikk siden gjennomslaget i N39 (Lysne 2004: 188). Høihilder (2009: 97-98) peker på at metodene for elevvurdering i M87 ble utformet blant annet på bakgrunn av Stortingsmelding nr.62 fra 1982-83. Denne fastslo at *uformell* vurdering var tilstrekkelig for vurdering av elever på barnetrinnet. Til tross for endringer i vurderingspraksisen, var ikke 80-tallet preget av store skolepolitiske endringer.

3.5.2 Vurderingspraksis på 1990-tallet

Skolereformene på 1990-tallet krevde igjen nye og forbedrede vurderingsmetoder. Blant annet inneholdt Læreplanen av 1997 (L97) i større grad enn tidligere års læreplaner en internasjonal dimensjon relatert til vurdering. Ved en økende globalisering og konkurranse mellom land, blir vurdering av elevene stadig mer viktig. Gjennom å dele erfaringer med andre land kan norske læreplaner i større grad benytte vurderingsmetoder som hjelper elevene med å forbedre sine læringsresultater (Bjørgen 2003: 66). I arbeidet med utviklingen av L97 ble det foreslått at formålet med elevvurderingen skulle være å gi tilbakemeldinger både på elevenes resultater og læringsprosess. Den skulle ta hensyn til både elevenes kunnskaper, ferdigheter, evne til problemløsning, forståelse for fagstoff samtidig som den skulle si noe om elevenes interesse, engasjement, samarbeidsevner og selvstendighet (Lysne 2004: 416). Arbeidet med L97 lanserte altså en rekke punkter for hva elevvurderingen skulle innebære. Dette gjorde at diskusjonen om hvorvidt personlige egenskaper skulle tas med i vurderingsgrunnlaget igjen ble tatt opp. Dette spørsmålet hadde allerede vært betydelig problematisert på 1970-tallet. I lys av denne diskusjonen, la Stortingets komité for Kirke- utdanning og forskning i 1995 fram flere momenter de mente vurderingen skulle inneholde. Vurderingen skulle blant annet ta sikte på å gi en mer rettferdig og bedre tilpasset vurdering ut fra elevenes egne muligheter (Lysne 2004: 417-418). L97 fastslo at vurdering i fagopplæringen på småskole- og mellomtrinnet fortsatt skulle gis underveis i opplæringen og skje uten karakter (St.mld. 30, 2003-2004 pkt 4.5.1). I L97 var også de sentrale begrepene *formell og uformell vurdering* erstattet med *individuell vurdering med og uten karakter* (Engh et al. 2007: 23). På ungdomstrinnet skulle vurderingen både med og uten karakter utdypes skriftlig og muntlig. Det skulle også gis oppfølging og veiledning for å støtte og motivere eleven videre (Høihilder 2009: 101). På barnetrinnet skulle den uformelle vurderingen bidra til at elevene fikk bedre innsikt i egen læring, samt hjelpe til at elevene på best mulig måte var i stand til å nå læremålene. Lærerens vurderinger kunne gis i dialog med både elever og foresatte og skulle vektlegge elevenes individuelle forutsetninger, innsats og arbeidsmåter (Læringssenteret 2003: 11-12).

I større grad enn tidligere læreplaner, fokuserte L97 på utvikling av elevers evner til *selvvurdering*. Årsaken til at elevene skulle bli bedre til å vurdere seg selv, var at de skulle få nærmere innsikt i hva som kunne gjøres bedre for å nå opplæringens mål. I lys av dette ble mappevurdering hyppigere brukt vurderingsmetode. Mappevurdering handler om at læreren

foretar en helhetlig vurdering av et utvalg av elevens oppgaver som er samlet i en mappe. Mappene kan inkludere skriftlige oppgaver, tegninger, kunstverk, auditive arbeider etc. (Læringscenteret 2003: 16-17). Mappevurdering ble introdusert i 1993 og ble beskrevet som vurderingsmetode i læreplanen av 97. Selv om mappevurdering ikke er likegodt egnet i alle fag, er det likevel en god måte å vurdere på fordi den ivaretar flere sider ved elevene (Aase 2003: 91-99).

Tveit (2003: 48) påpeker at elevenes evner til å vurdere produktene av eget arbeid ansees som mer og mer viktig. Å være i stand til å se hvordan egne evner, egenskaper og innsats kan påvirke læringsforløpet og virke inn for faglig oppnåelse er stadig viktigere komponenter. Det er derfor grunn til å tro at framtidens læreplaner i større grad vil bære preg av en vurdering som tar hensyn til egenvurdering for å ivareta elevenes behov for selvinnsett. Da det mer eller mindre kontinuerlig har foregått store utviklinger på vurderingsfronten i norsk skole, er det også grunn til å tro at denne utviklingen vil fortsette. I dag kan elevvurdering derfor sees som relativt forskjellig fra den vurderingen som var vanlig i tidligere år. Stadig mer omfattende metoder tas i bruk. For å få kjennskap til hva som ansees som gode vurderingsmetoder, trenger man blant annet å se nærmere på forskning på temaet.

3.6 Hvordan har debatten om karakterbruk utspilt seg gjennom historien?

For å besvare hovedproblemstillingens delspørsmål 1, om hvordan utviklingen av norsk vurderingstradisjon historisk har vært, finner jeg det også relevant å se hvordan utviklingen i den politiske debatten om karakter har vært. En redegjørelse av politiske holdninger både for og mot karakterer vil i tillegg kunne bidra til en bedre innsikt i dagens debatt om karakterinnføring på barnetrinnet fordi argumentene som tidligere ble brukt, også kan være gjeldene i dag.

Diskusjonen om karakterer på barneskolen har vært gjenopptatt regelmessig siden slutten av 1800-tallet. Et sentralt spørsmål i debatten om karakterer har blant annet vært om denne typen vurdering i det hele tatt er nødvendig. Det har også vært drøftet hvilke praktiske innvirkninger karakterer vil kunne ha på elever (Lysne 1999: 94-95). På 1970-tallet ble debatten om karakterbruk i skolen igjen tatt opp, og har siden vært et sentralt tema for norsk

skolepolitikk. Spørsmålet om hvilken elev- og aldersgruppe karakterene skal gjelde for har vært omstridt og diskutert helt fram til dags dato. Som i dag, var også meningene på 1970-tallet delt mellom den politiske høyre- og venstre siden. Argumentasjonen for om karakterer ble ansett som en god måte å drive vurdering i skolen ble gjort på basis av samfunnssyn, menneskesyn samt andre ulike oppfatninger om menneskelige interesser og verdier (Tønnesen og Telhaug 1996: 24-29). Et annet moment som også har skapt store diskusjoner omhandler karakterenes utvalgsfunksjon. Dette handler om at karakterer påvirker elevenes muligheter for tilgang til høyere utdanning på en positiv eller negativ måte (Lysne 1999: 306). Selv om dette argumentet i dag ikke er særlig relevant for elever i 5.klasse, er det likevel et betydningsfullt poeng å være bevisst på når man skal vurdere om karakterinnføring fra 5.klasse er gunstig for å øke elevers læring.

Karaktergivning ble også diskutert på 1990-tallet, og karakterenes funksjon i forhold til øke læring ble igjen et tema. Årsaken til 90-tallers diskusjoner var blant annet uenighet angående vurderingspraksisen i norsk grunnskole mellom politiske partier. Fremskrittspartiet og Høyre var representanter for fløyen som var mest positive til bruken av karakterer, mens Sosialistisk Venstreparti forsvarte den andre ytterkanten. Før innføringen av L97 fremmet SV forslag om å fjerne karakterer fra ungdomsskolen, mens opposisjonen ønsket innføring av karakterer fra og med 5.klassetrinn (Lysne 2004: 418). Som vi vet i dag, kom ingen av de to forslagene gjennom. På samme måte som før L97 kom, er spørsmålet om karakterinnføring også i dag et sentralt moment på den politiske dagsorden.

3.6.1 Argumentasjonen *mot* karakterer

For å forstå karakterdebatten, er det hensiktsmessig å se hvilke argumenter *mot* karakterer som har vært benyttet. Historisk sett har motstandere av karakterer ment at karakterene framkalte ulikheter i samfunnet, bidro til sortering, og opprettholdt sosiale klasseskiller. Det ble også påstått at bruk av karakterer bidro til at elever fikk et uønsket stort fokus på pugg og faktakunnskap, mens viktige lærefaktorer som samarbeid og kreativitet mer eller mindre ble ignorert (Skagen 1996: 35). De fleste elever klarer å pugge seg til gode karakterer på prøver, men er de da egentlig klar over hva de har lært? Det ble hevdet at karakterene førte til kritikkløs læring og aksept for lærestoffet uten at elevenes problemløsningsevner ble forbedret. Karakterenes innvirkning på elever kunne også være av en slik dimensjon at noen

elever utviklet prøveangst, stress og prestasjonspress (Skagen 1996: 42-44). Andre reservasjoner gikk ut på at dersom ikke beskrivelsene av elevenes vurderingskriterier var tydelig formulerte, ville heller ikke karakterer bidra til at elevenes grad av måloppnåelse ble vurdert på en god måte (Lysne 1999: 241). Gjennom en karaktergivning som var basert på felles normer og standarder ville det være vanskelig for de svakeste elevene å hevde seg sammenlignet med flinkere medelever (Lysne 2004: 101). Det ble også påpekt at karakterer i seg selv som oftest bare indikerer elevens faglige ståsted, og sier ingenting om elevens evne til innsats, samarbeidsferdigheter og andre egenskaper som kan virke inn for elevens læringsutbytte (Lysne 1978: 11). Et annet argument gikk ut på at karakterer i for stor grad ga et ufullstendig og urettferdig bedømmelse av elevenes *evner* og ikke *prestasjoner* som jo var utgangspunktet for vurderingen (Lysne 1978: 70). Argumentene mot innføring av karakterer veide så sterkt at det ble gitt forslag om å fjerne karakterene fra hele den 9-årige grunnskolen. De fleste mente imidlertid at ungdomstrinnet burde beholde karakterene (Tønnesen og Telhaug 1996: 26-27). Årsaken til at evalueringsutvalgets forslag om karakterfri ungdomsskole ikke fikk gjennomslag, var slik jeg ser det, fordi stortingsmeldinger så karakterer som motivasjons- og læringsfremmende (Matthiesen 2007: 49).

3.6.2 Argumentasjonen for karakterer

I dagens debatt er det hovedsaklig høyreorienterte politikerne som ønsker innføring av karakterer. Slik har det også vært historisk sett. Noen av de første synspunktene som forsvarte bruken av karakterer viste blant annet til at bruk av karakterer ville kunne øke samarbeidet mellom skole og hjem. Videre ble det hevdet at bruk av karakterer ville stimulere elevenes interesse for skolearbeidet og virke positivt for elevenes faglige innsats (Lysne 1978: 68). Alt i alt handler det om at det eksisterer et *behov* for karakterer i vurdering av elever, fordi karakterene blir sett på som en god faktor for elevenes motivasjon for skolearbeid (Skagen 1996: 35). Forsvarere for karakterer har også vist til at både elever selv og deres foreldre *ønsker* at karakterer blir brukt som vurderingsmetode (Imsen 2005: 136). Politikerne som var positive til karakterer mente også at det var nødvendig å beholde både formell og uformell vurdering i skolen. Karakterene skulle da representere den formelle delen av vurderingen. Begrunnelsen var at målkriteriene for opplæringen måtte tydeliggjøres for å kunne foreta en sammenlignbar vurdering av elever. Hvis også den uformelle vurderingen skulle gjøres sammenlignbar, måtte også denne bruke felles kriterier i vurdering

av elevene. Det måtte altså gjøres klart hvilke mål som skulle vurderes og beskrives hva vurderingen skulle ta utgangspunkt i. Fordi 70-tallets læreplaner delvis var målstyrte, måtte også deler av vurderingen styres gjennom formell vurdering (Lysne 1999: 241-242).

3.7 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på problemstillingens delspørsmål ”*Hvordan har vurderingstradisjonen utviklet seg på grunnskolen i Norge fra 1900 til 1972 og fra 1972 til innføringen av Kunnskapsløftet?*” Fra et læringsteoretisk perspektiv har synet på læring og undervisning gått fra en behavioristisk tilnærming til at sosial-kognitive og sosiokulturelle faktorer har fått større innflytelse. Når synet på læring har endret seg, krever dette også at undervisningen endres slik at den bedre sammenfaller med de gjeldene oppfatningene av hvordan læring skjer. Norge har lenge vært preget av Venstre- og Arbeiderpartiregjeringer. Dette har påvirket den skolepolitiske agenda på ulike måter. Til tross for uenighet mellom politiske parter innenfor flere sentrale samfunnstemaer, har det likevel stort sett vært overensstemmelse på det skolepolitiske området.

Vurderingspraksisen i norsk skole har i en rekke år gjennomgått endring og utvikling. Dette gjelder spesielt hvilke formål og hvilke metoder vurderingen skal ta utgangspunkt i. *Summativ* og *formell* vurdering har lenge vært ledende i norsk skole framfor en mer *formativ* og *uformell* innfallsvinkel til vurdering. De senere årene har imidlertid den formative vurderingen fått større plass i læreplanene. Elevvurdering med karakterer på barneskolen ble gitt fram til 1972. Endringen stilte krav til utvikling av nye og forbedrede vurderingsmåter. Karakterene ble erstattet med uformelle samtaler og forklaringer på hvordan læreren vurderte elevenes måloppnåelse og prestasjoner. Debatten om karakterbruk i norsk skole har i over hundre år regelmessig blitt gjenopptatt i pedagogiske og politiske kretser, hvor argumenter både for og mot karakterer som vurderingsmetode har vært fremme. Sentrale begrunnelser *mot* karakterenes funksjon har vært at de fører til urettferdighet, seleksjon, kritikkløs læring og har en negativ effekt på elevenes psykiske helse. Argumenter *for* bruken av karakterer mener de er motiverende og stimulerer elevenes interesse for fagstoffet. Dagens status i debatten om karakterer har ikke hatt de store endringene de siste årene. Fortsatt har de politiske partiene ulike meninger om hvordan vurdering i Norsk skole skal være, og foreslår ulike tilnærminger til hvordan dagens vurderingsproblem kan løses.

4. Elevvurdering i norsk grunnskole i 2010

I dette kapitlet tar jeg for meg delspørsmål 2 i problemstillingen; ”*Hvordan skjer vurdering på barnetrinnet i Norge i dag? Hvilken begrunnelse gis for den?*” For å besvare dette spørsmålet vil jeg først se nærmere på hva som er opplæringens formål. Formålet med undervisningen må knyttes opp mot metoder for vurdering, som angår hvordan vurderingen skjer. Jeg vil også se nærmere på hvordan god *opplæring* bør foregå fordi dette kan gi indikasjoner til hvordan god *vurdering* kan og bør gjennomføres. Videre vil jeg redegjøre for sentrale trekk ved *Kunnskapsløftet*, og se hva læreplanen sier om vurdering. Her redegjør jeg for formålet med vurdering samt hva som menes med *underveisvurdering*, *selvvurdering* og *sluttvurdering*. Videre utdyper jeg hvordan vurdering skjer på barnetrinnet i dag. For å belyse denne problematikken bruker jeg fagplanen i norsk som modell. Denne bruker jeg for å danne et kritisk grunnlag for videre debatt om elevvurdering i norsk skole, og som eksempel på hvorfor norsk vurderingspraksis ansees som svak (Stortingsmelding nr.16 2006-2007 pkt. 6.3.5). For å få innsyn i elevvurdering i en internasjonal sammenheng, vil jeg kort redegjøre for nasjonale og internasjonale kartleggingsprøver norsk grunnskole deltar i. Årsaken til dette er fordi vurdering av elevene på barnetrinnet også skjer i en større kontekst. Slike prøver har dermed en sentral plass sammen med andre metoder å vurdere elevene på i dag. Med norsk skoles vurderingspraksis som grunnlag gir jeg videre en kort innføring i ”Bedre vurderingspraksis” og evalueringen av prosjektet, fordi dette prosjektet bidrar til å gi informasjon til hvordan vurderingspraksisen i norsk grunnskole kan forbedres.

4.1 Opplæringens formål

For å se hva utgangspunktet for vurderingen skal baseres på, er det relevant å se hva som er opplæringens formål. Kunnskapsløftets generelle del påker på at utdanning ikke bare skal overføre lærdom, men også gi elevene kompetanse til å skaffe seg ny kunnskap.

Undervisningens mål er å trene elevene til å kombinere og analysere kunnskap og til å utvikle både fantasi og skepsis slik at erfaring kan omsettes til innsikt gjennom kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet 2005: 7). Kunnskapen som formidles i opplæringen må være gjennomtenkt og presenteres med progresjon. Den bør også være oversiktlig og skape sammenheng for elevene. Undervisningsopplegget elevene tar del i må derfor angi hva

elevene skal lære, i hvilken rekkefølge den skal læres og på hvilke alderstrinn det skal skje (Utdanningsdirektoratet 2005: 14). God opplæring bør også inneholde en eller annen form for vurdering, fordi uten vurdering skjer det heller ingen læring (Matthiesen 2007: 49). Opplæringens formål kan altså knyttes til vurdering, fordi vurdering er en sentral del av selve opplæringen.

4.2 Hvordan skal opplæringen ideelt sett skje?

For at vurderingen skal være rettferdig og bidra til at elevene skal ha en konstruktiv utvikling må opplæringen foregå på en god måte. Jeg ser det derfor som sentralt å redegjøre for hvordan denne bør foregå, for å vise hvilke krav som stilles til god opplæring. Vurdering av elevenes måloppnåelse blir vanskelig dersom ikke opplæringen har vært tilstrekkelig god ut fra formålet med undervisningen. Utdanningsdirektoratet (2005: 10) påpeker i den generelle delen av læreplanen at skolen skal ha rom for alle elever. Lærerne må derfor ha interesse for og se hver enkelt elev i opplæringen. Undervisningen må tilpasses fag, lærestoff, alderstrinn og utviklingsnivå, enkeltindivider og den sammensatte klasse. Læreren må møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme, og bruke disse variasjonene som en ressurs for hele klassens utvikling. En god skole skal stimulere elevene og lærere bør vise solidaritet og omtanke når noen strever. Videre påpeker den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet 2005: 12) at god undervisning viser omsorg for at ulike elever har ulike evner, behov og motivasjon i ulike fag og faser. En lærer skal kjenne til vansker elever kan ha på skolen. Gjennom kunnskap om elevene må lærerne vise vei til fagstoff som er overkommelig og til utvikling av ferdigheter som er innenfor elevenes rekkevidde. Undervisningen skal oppmuntre elevene til læring og bør skje ved å klargjøre mål og legge til rette for mangfoldige og målrettede aktiviteter. Elevene bør også ha mulighet til selv å velge arbeidsoppgaver som er utfordrende og interessante (Utdanningsdirektoratet 2006b: 3). Slik jeg ser det, bør også god opplæring sees i sammenheng med hva som er undervisningens formål. I tillegg bør også vurderingen knyttes til opplæringens formål. Dersom ikke fagstoffet er tilpasset elevene tror jeg heller ikke at dette kan kalles god opplæring, som gjør det vanskelig å gi en rettferdig og hensiktsmessig vurdering av elevenes evner. Slik jeg ser det, skisserer den generelle delen av læreplanen en rekke faktorer for hvordan en optimal opplæring bør skje. Likevel tror jeg flere av momentene er vanskelig å realisere i praksis.

4.3 Kunnskapsløftet

For å se nærmere på hvordan elevvurdering skjer i dag vil jeg ta utgangspunkt i *Kunnskapsløftet*. Læreplanen gjelder både for grunnskolen og den videregående skolen og ble iverksatt høsten 2006 (Utdanningsdirektoratet 2006a). Kunnskapsløftet er en læreplan med kompetansemål. Det innebærer at hver fagplan har formulerte mål for ulike kompetanser elevene skal oppnå. I motsetning til tidligere års læreplaner, spesifiserer ikke Kunnskapsløftet hvilket faglig innhold som skal gjennomgås i like stor grad. Dette betyr at valg av litteratur, lærestoff og framgangsmåter som benyttes, i større grad blir opp til hver enkelt skole. Tidligere læreplaner hadde flere detaljerte beskrivelser av hvilket fagstoff som skulle gjennomgås på hvert klassetrinn, mens Kunnskapsløftet i større grad tillater valgfrihet så lenge kompetansemålene nås (Dysthe 2009: 33). Et eksempel på dette ser vi ved å se på L97 i et komparativt blick mot Kunnskapsløftet I L97 har norskfaget mer presise framstillinger av hva elevene skal lære, hvordan de skal gjøre det og ikke minst på hvilket alderstrinn opplæringen skal skje (Utdanningsdirektoratet 1997; Utdanningsdirektoratet 2006a).

Kunnskapsløftet har fagplaner for hvert enkelt fag. Her presenteres fagenes kompetansemål som angir hva elevene skal ha oppnådd av kunnskaper for hvert trinn samt beskrivelser av hvordan utvikling av grunnleggende ferdigheter kan bidra til elevenes fagkompetanse. De fem grunnleggende ferdighetene er; *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy*. På grunnskolen er kompetansemålene satt til 2., 5., 7., og 10. trinn. I praksis betyr dette at elevene skal ha nådd de fastsatte målene ved enden av hvert av disse klassetrinnene. Elevene skal for eksempel arbeide med å nå målene for 7. klasse både på 5., 6., og 7. trinn og ideelt sett ha nådd dem ved utgangen av 7.klasse. Hvert enkelt fags kompetansemål skal arbeides med *sammen* med de fem grunnleggende ferdighetene (Utdanningsdirektoratet 2006a: 1).

4.3.1 Kunnskapsløftets krav om elevmedvirkning

I kapittel 3 så vi at norsk skole i dag har styrket sitt innslag av formativ vurdering. Dette tydeliggjøres ytterligere ved at Kunnskapsløftet øker kravet til elevmedvirkning enn det tidligere læreplaner har gjort. Formativ vurdering omfatter blant annet aktiv deltakelse fra

elever. Opplæringslovens paragraf 2-3 fastslår at elevene skal være aktivt med i opplæringen (Kunnskapsdepartementet 1998). Dette ser vi også i Kunnskapsløftets generelle del som påpeker at elever bør ta del i et bredt spekter av aktiviteter der alle får plikter for arbeidsfellesskapet. Dette handler om at elevene får *øvelse i å opptre for andre, presentere synspunkter, legge planer og iverksette dem*. Elever bør få mulighet til å medvirke og få ansvar fra første dag de starter på skolen. Dette ansvaret bør øke jo eldre elevene blir (Utdanningsdirektoratet 2005: 17). Elevmedvirkning handler om at eleven aktivt deltar i beslutninger som gjelder egen og klassens læring. I et godt læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utvikling av motivasjon for læring, og for utvikling av sosiale relasjoner. Ved deltakelse i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen blir elevene mer bevisst egne læreprosesser som bidrar til økt læring. For at elevene på en god og hensiktsmessig måte skal kunne ha mulighet til å medvirke i de valgene som tas i undervisningen må de kjenne til valgmuligheter og deres konsekvenser. Hvor omfattende elevenes medvirkning i opplæringen er og hvordan den utøves varierer med alder og utviklingsnivå (Utdanningsdirektoratet 2006b: 4). Min tolkning av denne informasjonen er at elevene også skal ha en aktiv rolle i *vurderingen*, da vurdering er en del av opplæringen som foregår i skolen. At elevmedvirkning ansees som en faktor før økt læring er klar. Hvilken rolle elevene i praksis faktisk skal ha i vurderingen av egne faglige prestasjoner er for meg imidlertid ikke formulert tydelig nok.

4.4 Vurdering

4.4.1 Formålet med vurdering

Metodene for hvordan elevvurdering skjer på barnetrinnet i dag, må sees i relasjon til hva som er formålet med vurderingen. Forskriften til opplæringsloven peker i § 3.2. på at formålet med å vurdere elevene på skolefaglige prestasjoner blant annet er å fremme læring underveis og å uttrykke kompetansen til eleven. Vurderingen skal gi tilbakemelding og veiledning til elevene og skje både som en del av opplæringsprosessen og ved avsluttet undervisning i fagene (Kunnskapsdepartementet 2006a). I tillegg skal vurdering og veiledning bidra til å styrke elevenes motivasjon for videre læring (Utdanningsdirektoratet 2006b: 3). I paragraf 3.1. og 3.2. i forskriften til opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet

2006a) påpekes det at alle elever i offentlig grunnskoleopplæring har rett til vurdering. Dette innebærer rett til både underveisvurdering, sluttvurdering og til dokumentasjon av opplæringen. For at opplæringen skal bli best mulig, bør underveisvurderingen og sluttvurderingen sees i sammenheng med hva som er formålet med undervisningen.

Grunnlaget for vurdering i ulike fag er de samlede kompetansemålene fagplanen fastsetter. Videre sier paragraf 3.3 at læreren må anskaffe tilstrekkelig grunnlag for å vurdere elevenes kompetanser (Kunnskapsdepartementet 2006a). Matthiesen (2007: 47-48) peker på at vurderingens formål først og fremst skal ha en motiverende funksjon for elevers læring og utvikling. Sammen med karakterenes sorterende oppgave er økt motivasjon hos elever en av hovedårsakene til at vurdering med karakterer fortsatt benyttes i dagens skole. I kapittel 8 skal vi se nærmere på effekten av vurdering med karakterer.

4.4.2 Hvordan bør vurderingen skje?

I Kunnskapsløftet skjer vurdering av elevers oppnåelse av kompetansemål på grunnlag av fagplanene og de generelle bestemmelsene om elevvurdering i forskriften til opplæringsloven som fundament (Kunnskapsdepartementet u.å., a). Dersom man ser tilbake til redegjørelsen av den historiske utviklingen i norsk skoles vurderingspraksis, ser man at utviklingen har gått fra et behavioristisk syn på læring til et mer sosiokulturelt perspektiv. Dette forandrer også synet på vurdering i den grad at vurderingen har endret seg når det gjelder metoder og hva vurderingen tar sikte på. Tidligere var det vanlig at elevenes kunnskaper og ferdigheter ble kartlagt med intelligenstester og fagprøver som målte detaljkunnskap. I dag er vurderingen mer integrert i selve læreprosessen, og det handler ikke så mye om *hva* elevene kan, men heller om *kvaliteten på elevenes deltakelse i opplæringen* (Dysthe 2009: 35). Vi har gått fra et mekanisk syn på læring, over i å se at læring også omhandler flere kognitive og sosiale sider (Bråten 2002: 11). Nøkkelbegrepet i en sosiokulturell kontekst er *felleskap* og at elevene utvikler kunnskap gjennom sosial samhandling. Elevene skal ikke lenger være isolerte objekter for vurdering (Dysthe 2009: 37). Læring skjer dermed som resultat av kommunikasjon, hvor samtalen med andre blir det viktigste redskapet (Säljö 2002: 46). Dette synet er helt i tråd med Kunnskapsløftets intensjoner om elevmedvirkning (Utdanningsdirektoratet 2006: 4).

4.4.3 Underveisvurdering

I § 3.11 i forskriften til opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet 2006a) påpekes det at underveisvurdering skal være et hjelpemiddel i opplæringen, og bidra til at elevene øker sine kunnskaper og kompetanse. Informasjon om elevenes kyndigheter som gis underveis i læreforløpet må være grunnlagt og sikte mot elevenes videre faglige utvikling. For elever med individuell opplæringsplan skal underveisvurderingen være en veiledning for videre utvikling i samsvar med planen som er utarbeidet for den enkelte elev. Vurderingen skal også vise vei, og gi motivasjon for videre arbeid i faget (Høyhilder 2009: 98). Vurdering av elevers faglige prestasjon skal altså gi elevene informasjon om deres framgang og måloppnåelse.

4.4.4 Selvvurdering

Selvvurdering er en type formativ vurdering. Forskriften til opplæringsloven skriver i § 3.12 at elevene skal vurdere seg selv som en del av underveisvurderingen og skjer gjennom aktiv deltakelse i vurdering av egen individuell kompetanse, faglig utvikling og eget arbeid (Kunnskapsdepartementet 2006a). Dette innebærer at elevene må reflektere over tidlige erfaringer, tenke over og forstå hva som ble gjort i løsningen av en aktuell oppgave. På denne måten vil elevene lettere kunne forbedre og endre egne arbeidsmåter. Et resultat av selvvurdering er at elevene blir mer effektive og forpliktet til arbeidsoppgavene. Å vurdere seg selv og egne prestasjoner krever bruk av forskjellige strategier og tilnærminger til læring. Disse kan brukes i ulike lærekontekster på tvers av fag. I startfasen bør selvvurdering skje i samarbeid med en lærer, hvor læreren lærer eleven selvstendighet og ansvar. Når man har lært seg gode teknikker vil det være lettere å foreta en mer uavhengig selvvurdering (Weeden et al. 2002: 72-75).

4.4.5 Sluttvurdering

I Forskrift til opplæringsloven framheves det i paragraf 3.17 at sluttvurderingen skal gi informasjon om den helhetlige kyndigheten elevene har tilegnet seg i faget (Kunnskapsdepartementet 2006a). I Norge baseres opptak til høyere utdanning oftest på sluttvurdering, hvor elevenes avsluttende karakterer gir grunnlag for inntak til videre skolegang (Matthiesen 2007: 53).

4.5 Vurdering på barnetrinnet i dag

På grunnskolens barnetrinn skal det både i de grunnleggende skolefagene og i orden og oppførsel bare gis vurdering uten karakter i følge opplæringslovens § 3.4 (Kunnskapsdepartementet 2006a). Videre står det i § 3.9 at elevene har rett på samtaler med lærer om faglig ståsted og utvikling underveis i opplæringsforløpet. I tillegg skal kontaktlærer i løpet av skoleåret holde planlagte og strukturerte samtaler med foresatte om elevenes arbeidsinnsats og kompetanse i de ulike fagene. I samtalene skal det også utarbeides en plan for hvordan en kan legge til rette for elevenes læring og utvikling på skolen (Kunnskapsdepartementet 2006a). Andreassen og Gamlem (2009: 115) peker på at mange lærere stiller krav til dokumentasjon på at en vurdering er gitt. Mange skoler benytter derfor delvis en skriftlig vurderingsform også på barnetrinnet, selv om det ikke er et statlig pålagt krav. Jeg ser retningslinjene for hvordan en slik skriftlig vurdering skal utarbeides som nærmest fraværende. Det er vanskelig å forstå elevvurdering uten et konkret eksempel å vise til. Neste avsnitt bruker derfor fagplanen i norsk som modell for å vise hvordan elevvurdering skal skje på barnetrinnet i Norge.

4.5.1 Hva sier fagplanen i norsk om elevvurdering?

De grunnleggende ferdighetene Kunnskapsløftet framhever forsøkes å integreres i hvert fags kompetansemål. Likevel gir ikke læreplanen gode retningslinjer for hvordan *vurderingen* av disse målene skal skje (Tveit 2007: 231). Ved et blikk på Kunnskapsløftets fagplan i norsk (Utdanningsdirektoratet 2006: 7-21) er *kompetansemålene* relativt klart formulert slik jeg ser det. Det som imidlertid ikke kommer tydelig fram er hvordan *vurderingen* av målene skal skje. Både timeantall, hvilke emner og hvilke mål som skal nås for hvert fag er beskrevet for 2., 4., og 7. årstrinn på barneskolen. Selv om de overordnede målene for opplæringen er beskrevet, gis det slik jeg ser det, ingen anbefalinger om hvordan *vurderingen* av måloppnåelsen skal foregå på barnetrinnet. Vurdering i faget er imidlertid formulert for grunnskolens 10.trinn og for den videregående skolen (Utdanningsdirektoratet 2006: 18-21). Beskrivelsene fokuserer på sluttvurdering, som blant annet uttrykker hvordan eksamen skal avlegges og hvordan karakterer skal gis. Videre henvises det til de generelle bestemmelsene om vurdering som er fastsatt i forskriften til opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet 2006: 21). Jeg antar at årsaken til at det eksisterer tydeligere retningslinjer for hvordan

elevvurderingen skal skje i 10.klasse og på den videregående skolen er for å etablere et likt grunnlag for vurderingen. Dette gjør at karaktergivningen blir mer rettferdig. Jeg stiller meg imidlertid undrende til at det ikke utdypes ytterligere om hvordan vurdering skal foregå på barnetrinnet, spesielt med tanke på formativ vurdering og vurdering underveis i læreprosessen. Verken fagplanen i norsk eller forskriften til opplæringsloven gir noen konkrete retningslinjer eller beskrivelser av metodiske tilnærminger for vurdering i faget. Ved å se på fagplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet 2006a) i sin helhet, er det ikke bare dette faget som ikke har spesifikke beskrivelser av hvordan vurderingen av elevene skal skje. Også i andre fag beskrives det kun ordninger for sluttvurdering i faget. Det ser derfor ut til at de generelle orienteringene angitt i opplæringsloven og i ulike fagplaner er de eneste retningslinjene lærere har for elevvurdering.

4.6 Najonale og internasjonale kartleggingsprøver

Norske elver deltar med jevne mellomrom i nasjonale og internasjonale kartleggingsprøver. Ved bruk av felles kriterier i vurderingen av prøvene kartlegges elevenes faglige nivå for å se resultatene i et nasjonalt eller internasjonalt perspektiv. Jeg ser derfor denne typen summative prøver som en del av den vurderingen som skjer på barnetrinnet. Av denne grunn er det hensiktsmessig å se nærmere på hva denne typen prøver går ut på, for å få en helhetlig forståelse av hvordan vurdering skjer på barneskolen i dag. Norge holder hvert år ”Nasjonale prøver” på grunnskolens 5. og 8. trinn. Resultatene kartlegger elevenes kompetanser ut fra læreplanens mål for grunnleggende ferdigheter i 4. og 7. klasse. Prøvene utføres i norsk og engelsk lesning, samt i regning. Målet med ”Nasjonale prøver” er å vurdere om skolen lykkes med å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet u.å., b). Resultatene brukes som grunnlag for kvalitetsutvikling på skoler på regionalt og nasjonalt nivå. Formålet med at elever i norsk skole gjennomfører slike prøver er fordi lærere og annet fagpersonell i skolen skal kunne bruke resultatene til å få bedre innsikt i individuelle behov hos elever, i klasser og på skolen som institusjon. I tillegg til ”Nasjonale prøver” holdes det også internasjonale undersøkelser om norske elevers læring som for eksempel ”Programme for International Student Assessment” (PISA) og ”Progress in International Reading Literacy Study” (PIRLS) (Kunnskapsdepartementet: Nasjonale prøver/Kartleggingsprøver).

4.7 “Bedre vurderingspraksis”

Prosjektet ”Bedre vurderingspraksis” startet på bakgrunn av uttalelser både fra tidligere kunnskapsminister Øystein Djupedal og fra Stortingsmelding 16 (2006-2007: 77) som sier at norsk skole mangler en god vurderingskultur. Som påpekt i avsnitt 4.4.7. om hva Kunnskapsløftet sier om vurdering, er det ikke beskrevet retningslinjer om hvordan måloppnåelse skal vurderes. I stedet vises det til forskriften av opplæringsloven. Det er heller ikke omtalt hvilke kjennetegn lærere skal se etter for å vurdere om eleven har oppnådd kompetansemålene og hvordan disse skal vurderes. Dette er noe av utgangspunktet for at Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet iverksatte prosjektet ”Bedre vurderingspraksis”. Utdanningsdirektoratet måtte samarbeide med ulike faggrupper for at prosjektet skulle la seg gjennomføre. ”Pedagogisk forskningsinstitutt” (PFI) har sammen med ”Enhet for kvantitative utdanningsanalyser” (EKVA) derfor vært prosjektets faglige instans (Thronsen et al. 2009: 6). ”Bedre vurderingspraksis” startet i 2007 og det overordnede formålet var å få en tydeligere anvisning til hvordan vurdering skulle skje, samt bidra til en mer faglig relevant og rettferdig vurdering av elevenes arbeid (Utdanningsdirektoratet 2007). Prosjektets mål var å undersøke om nasjonale felles kjennetegn på måloppnåelse i fag kunne bidra til en mer faglig relevant og rettferdig vurdering av elevenes arbeid. I praksis ble dette gjort ved at skolene i utvalget arbeidet med 4 ulike modeller for felles kjennetegn på måloppnåelse i fag (Utdanningsdirektoratet 2007b: 13). ”Bedre vurdering for læring”, som er rapporten fra ”Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag” av Thronsen et al. (2009), var klar våren 2009. Denne rapporten gir en vurdering av hvordan de ulike modellene i prosjektet har fungert for elevene samtidig den sier noe om lærernes opplevelse av vurderingsarbeidet i prosjektet. Rapporten gir også anbefalinger til hvordan vurdering kan gis til elever ut fra forskningen i ”Bedre vurderingspraksis”. Hvilke resultater forskergruppen fant og hvilke anbefalinger som gis for det videre arbeidet med vurdering i skolen vil jeg komme tilbake til i kapittel 8.

4.8 Oppsummering

Formålet med dette kapitlet har vært å gi en innføring i dagens vurderingspraksis i norsk skole og se hvilke begrunnelser som gis for den. Ved hjelp av læreplaner og lovverk har jeg redegjort for opplæringsformål og hvordan denne bør skje. Videre har jeg tatt for meg

Kunnskapsløftet og blant annet sett på hva læreplanen sier om elevmedvirkning. Kunnskapsløftet presiserer et reelt behov for at elevene gis mulighet til medvirkning. Vurderingens bidrag til økt læring og motivasjon vil bli ytterligere styrket ved elevmedvirkning i undervisningen. Det finnes flere ulike måter vurdering kan gjennomføres på. I Kunnskapsløftet er særlig den formelle vurderingen nevnt fordi dagens skole delvis arbeider ut fra et læringssyn hvor sosialt samspill er en sentral faktor. Tilbakemeldinger om elevenes prestasjoner er avgjørende fordi elevene ikke kan forbedre eller endre sine vaner uten konstruktiv veiledning med forslag om endringer. På barnetrinnet i norsk grunnskole skal elevene vurderes uten karakter. Hvilke metoder og retningslinjer vurderingen skal baseres på, er imidlertid noe uklare da Kunnskapsløftet ikke beskriver dette. Elevvurdering i Norge gjøres også gjennom nasjonale og internasjonale prøver. Norge deltar sammen med andre land i en rekke undersøkelser som kartlegger elevenes kunnskaper. Ved å gjennomføre slike prøver vil en lettere kunne sammenligne elevens faglige nivå på tvers av land. ”Bedre vurderingspraksis” ble startet på bakgrunn av uttalelser av at vurderingspraksisen i norsk skole var for svak. Dette blir bekreftet dersom man ser nærmere på fagplanene i Kunnskapsløftet. Gjennom systematisk arbeid med ulike modeller som skulle presisere hva måloppnåelse i fagene baserte seg på, utviklet blant annet EKVA anbefalinger for hvordan vurdering bør gjøres ut fra prosjektets forskningsresultater. Disse omtales nærmere i kapittel 8.

5. Elevvurdering i svensk grunnskole i 2010

I dette kapitlet tar jeg for meg delspørsmål 3, ” *Hvilken vurderingspraksis har Sverige som representant for et skandinavisk land?* ” Årsaken til at jeg ønsker å se hvordan et annet skandinavisk land vurderer elevene på barnetrinnet, er for å drøfte norsk vurderingspraksis i et komparativt blikk. En slik redegjørelse vil også bidra til et bedre utgangspunkt for komparativ analyse (kapittel7) , hvor jeg drøfter norske, svenske og skotske elevers resultater fra PIRLS og ser dem i sammenheng med landenes vurderingspraksis. I avgjørelsen om hvilke land sammenligningen skal ta utgangspunkt i, er det tjenelig at utdanningssystemet er tilnærmet likt. Jeg valgte derfor et av de nordiske landene. Å se Norge opp mot Finland, kunne vært spennende fordi Finland har gode resultater på internasjonale kartleggingsprøver. Finland deltar imidlertid ikke i PIRLS. Island ble også valg bort på grunn av språklige barrierer som kunne begrense mulighetene for informasjonshenting. Årsaken til at valget falt på Sverige er delvis på grunn av at informasjon i skolepolitiske dokumenter er språklig lett forståelig. En annen grunn er at det svenske ”Skolverket” i 2009 utarbeidet en rapport om hva som påvirker resultatene i svensk grunnskole (Skolverket 2009) som kan være spennende å se på.

I den første delen av kapitlet gir jeg en kort innføring i oppbygningen av det svenske skolesystemet samt hva den svenske læreplanen sier om skolens formål. Videre ser jeg på elevvurdering i Sverige. Av begrensning vil jeg forholde meg til barneskolen, da det er mest relevant for videre drøfting. Sveriges vurderingspraksis har gjennomgått en vesentlig endring de siste par årene. Jeg ønsker å se nærmere på hva dette dreier seg om, for å få en økt forståelse av dagens situasjon. Videre ser jeg mer konkret på hvordan elevvurderingen skal skje. Jeg velger også kort å omtale karaktersystemet og den pågående debatten om karakterbruk for å se den norske debatten i en større kontekst.

5.1 Det svenske skolesystemet

I Sverige er utdanningssystemet bygget opp av førskole, grunnskole, gymnas (videregående skoler), universiteter, høyskoler samt voksenopplæring. *Grunnskolen* inkluderer alle barn fra 7-16 år (Skolverket 2009/10b). En sentral forskjell fra Norge, er at svenske barn starter på

skolen når de er 7, mens norske elever starter allerede året de fyller 6. Ut fra foreldres ønsker, kan imidlertid også svenske barn starte på skolen når de er 6 år.

5.2 Hva er skolens formål og hvordan styres den?

Formålet med opplæringen i den svenske grunnskolen beskrives i ”Skollagens” kapittel 4, paragraf 1 (Riksdagen 1985). Hensikten med utdanning i grunnskolen er å gi elevene kunnskaper og ferdigheter som trengs for å delta i samfunnet. Skolen skal også danne det faglige grunnlaget som trengs for at eleven senere kan videreutdanne seg. I den svenske læreplanen ser man i likhet med Kunnskapsløftet en holdning til at elevene skal være aktive deltakere, få ansvar og ha mulighet til å medvirke i undervisningen. I følge § 2 (Riksdagen 1985) skal elevene ha innflytelse på hvordan deres utdanning skal utformes, og mengden elevmedvirkning skal tilpasses ut fra elevenes alder og modenhet.

Innholdet i den svenske skolen styres ved hjelp av en nasjonalt fastsatt læreplan. Denne skal angi skolens verdigrunnlag og retningslinjer, samt grunnleggende mål for virksomheten.

Læreplanen er delt opp i kursplaner for hvert fag eller emne. Læreplan som brukes i den svenske skolen i dag (Lpo 94), ble tatt i bruk allerede i 1994 (Skolverket 2009/10b).

Læreplanen har fastsatte krav til måloppnåelse. For å se hvilke mål som skal nås for hvert klassetrinn, kan man se på faget ”Svensk” som et eksempel. I dette faget ser man at kravene til måloppnåelse innenfor fagets ulike områder er satt til 3., 5., og 9. trinn (Skolverket 2009/10a). Dette er noe forskjellig fra norsk praksis, hvor kompetansemålene er satt til 2., 5., 7., og 10. trinn. Når man foretar en slik sammenligning bør imidlertid aldersforskjellene mellom norske og svenske elever på tidspunktet for vurdering tas med i betraktning.

5.3 Vurdering

Før jeg redegjør for hvordan vurdering skjer i svensk grunnskole i dag, ser jeg nærmere på bakgrunnen for dagens praksis. I Sverige har metodene brukt i vurdering av elever gjennomgått en vesentlig endring de siste par årene. Det er derfor naturlig å se hvilke forandringer som har blitt gjort, før jeg utdyper hvordan vurderingen skal skje.

5.3.1 Endring i svensk skoles vurderingspraksis

I en pressemelding i 2008 uttalte det svenske Utbildningsdepartementet at alle elever i grunnskolen i tillegg til muntlig vurdering, også skal vurderes gjennom skriftlige formuleringer (Utbildningsdepartementet 2008b). Beslutningen ble tatt av regjeringen som mente at elevenes foreldre hadde rett til tydelig informasjon om barnas prestasjoner på skolen. Den nye ordningen skulle innføres allerede fra 1. klasse på grunnskolen og gis hver termin fra og med høsten 2008. Hensikten med de beskrivelsene er å informere om elevenes faglige utvikling i hvert fag ut fra læreplanens mål (Utbildningsdepartementet 2008b). Flere kritiske spørsmål ble reist knyttet til den nye praksisen. Blant annet ble det hevdet at skriftlig dokumentering lignet mye på karaktersetting, som ikke var tillatt på barneskolen (Regeringskansliet 2008a). Som svar på kritikken argumenterte den svenske utdanningsministeren og partileder for Folkpartiet liberalarna Jan Björklund, med at lærere burde ha mulighet til å skriftlig kunne dokumentere om elevene har nådd læreplanens mål eller ikke. En skriftlig dokumentasjon av elevenes grad av måloppnåelse, som altså kunne betraktes som svært *lik* karaktersystemet, ble dermed tillatt (Utbildningsdepartementet 2008b).

Det er interessant å se nærmere på den politiske situasjonen bak innføringen av det nye vurderingssystemet. I dag styres Sverige av en borgerlig flertallsregjering bestående av *Moderaterna, Folkpartiet liberalarna, Centerpartiet og Kristdemokraterna* (Riksdagen 2006). Tidligere har Socialdemokraterna med Göran Persson i spissen, hatt styringsmakt i flere år. Et betydningsfullt moment som bør vies plass i denne sammenhengen er at Folkpartiet liberalarna i likhet med Høyre og Fremskrittspartiet ønsker innføring av karakterer på barnetrinnet. De ønsker at elevene skal ha mulighet til å få karakterer fra 6.klasse. Det var også Folkpartiet som foreslo og har fått gjennomslag for at foreldre skal ha mulighet til å få skriftlig informasjon om hvordan deres barn klarer seg på skolen (Folkpartiet liberalarna u.å.). Dette viser at den borgerlige regjeringen i Sverige har hatt innflytelse på skolens vurderingspraksis. Selv om forslaget om karakter på barnetrinnet hittil ikke har blitt innført, ser man likevel tydelige endringer ved at vurderingen har blitt mer formell.

5.3.2 Hvordan skjer vurderingen?

Hvordan vurderingen av elevene i den svenske skolen skal skje beskrives blant annet i ”Grundskoleförordningen” gjennom et eget kapittel som omhandler vurdering og karaktersetting (Utbildningsdepartementet 1994/2010). Her påpekes det at retningslinjer for bedømming og karaktersetting av elever delvis beskrives i læreplanen, men at de nærmere forskriftene om vurderingsmetoder som karaktersetting og utviklingssamtaler presenteres i Grundskoleförordningens kapittel 7 (Utbildningsdepartementet 1994/2010). Her beskriver paragraf 2 at ivurderingsarbeidet er det lærerens ansvar å informere elevene og deres foresatte om elevens faglige og sosiale utvikling. Dette skal skje gjennom en utviklingssamtale. Informasjonen som gis i samtalen skal basere seg på vurderingen av elevenes utvikling relatert til læreplanens mål. I tillegg til den muntlige informasjonen som meddeles fra læreren, skal det også utarbeides et skriftlig dokument. Dette skal beskrive elevenes individuelle utvikling i hvert fag eleven får undervisning i. I tillegg skal dokumentet inneholde opplysninger om hvilke behov eleven har for at målene som er beskrevet i lære- og fagplanene skal nås.

I Sverige skal også elevene gjennomgå ”Ämnesprov”. Begrepet er vanskelig å oversette til norsk, men kan ut fra min tolkning sees som en ”fagprøve” som skal bekrefte at elevene har nådd kompetansemålene læreplanen har fastsatt. Dette skal gjøres ved å måle elevenes kunnskaper ut fra ulike fags opplæringsmål. ”Ämnesprovene” skal gjennomføres i svensk og matematikk på 3., 5., og 9. trinn og i engelsk på 5. og 9. trinn. På ungdomsskolen skal de også gi grunnlag for karaktersetting (Utbildningsdepartementet 1994: kap.7, § 10).

5.3.3 Hvordan skal den skriftlige vurderingen gjennomføres?

Ved endringen av grunnskolens vurderingspraksis, måtte også de nye bestemmelsene uttypes. Utbildningsdepartementet (2008a) utarbeidet derfor retningslinjer for hvordan den skriftlige dokumentasjonen skulle gjennomføres. På barneskolen skal vurdering av elevene skje *både* gjennom skriftlig dokumentasjon og utviklingssamtaler ved at læreren utdyper hvordan elevenes utvikling og prestasjoner sammenfaller med lære- og fagplanens mål. Læreren har tillatelse til å gi foreldre skriftlig informasjon om eleven har nådd disse målene eller ikke, noe som tidligere ikke var tillatt. Hvordan utformingen av den skriftlige vurderingen skal være bestemmer hver enkelt skole. Likevel påpekes det at vurderingen bør

tilpasses elevenes alder og forutsetninger. Den skriftlige vurderingen skal også gjelde elever med ”individuell utveklingsplan”. Den ”individuelle utveklingsplanen” skal inneholde informasjon om elevenes måloppnåelse samt opplysninger om elevenes behov (Utbildningsdepartementet 2008a).

5.3.4 Karaktersystemet

I Sverige gis vurdering med karakterer fra 8. trinn på ungdomsskolen. Karaktersystemet gjennomgikk en endring på begynnelsen av 1990-tallet. Det ble da innført et nytt system som var mer målrelatert, og som var bedre tilpasset den nye læreplanens målstyrende funksjon. En del av årsaken til endringen var at det tidligere karaktersystemet gjenspeilte elevenes kunnskaper på det *aktuelle tidspunktet* for vurderingen, og ikke den *helhetlige* graden av måloppnåelse og faglige forståelse. Det nye karaktersystemet skulle sikre likeverd og kvalitet i opplæringen på en bedre måte enn hva tidligere karaktersystemer hadde gjort (Skolverket 2009: 42, 124-125). Fra 1994 skulle karaktergivningen relateres til læreplanens mål (Skolverket 2009: 44). I svensk utdanningspolitikk var det på 2000-tallet omfattende diskusjoner rundt og granskning av vurderingssystemet. Dette har vi også sett i Norge. Spørsmål knyttet til validitet og reliabilitet i vurdering av elevene var et viktig moment som la grunnlag for forskning på temaet. Et av de mest sentrale spørsmålene i debatten gjaldt tolkning av hvilke kriterier karakterene skulle basere seg på. Forskjellige skoler tolket nasjonalt fastsatte kriterier ulikt, som igjen kunne føre til at elevenes evner ble urettferdig vurdert (Skolverket 2009: 150-151). Selv om endringer ble gjort, har også karaktersystemet blitt problematisert i senere tid. Skolverket (2009: 42) peker på at dagens karaktersystem kun gir informasjon om elevens nåværende faglige ståsted og tar ikke hensyn til verken elevenes tidligere resultater eller tidspunktet for når vurderingen ble gjennomført. Videre gir også karaktersystemet ”et osäkert underlag för utvärdering av kunskapsförändringar över tid” (Skolverket 2009: 154). Å vurdere elevenes resultater med karakterer kan sies å være urettferdig fordi likeverd vil være vanskelig å oppnå. Overordnet er utfordringen å finne et karaktersystem som gjenspeiler elevenes *kunnskaper over tid*, som er rettferdig og samtidig bidrar til å motivere elever.

5.4 Nasjonale og internasjonale kartleggingsprøver

I Sverige gjennomføres det årlig ”Nationella prov” (Nasjonale prøver). Disse skal gjennomføres på 5 og 9 trinn i grunnskolen (Skolverket 2009: 25). I tillegg deltar også svenske elever i PIRLS (Lesesenteret 2006), og i PISA (PISA u.å.).

5.5 Oppsummering

Hensikten med dette kapitlet har vært å besvare delspørsmål 3 ”*Hvilken vurderingspraksis har Sverige som representant for et skandinavisk land?*” I tillegg til å se på Sveriges vurderingspraksis, har jeg også redegjort for utdanningssystemet, formålet med opplæringen, skolestartalder og sett hvordan opplæringens mål er formulert i læreplanen, fordi disse opplysningene er relevant for analysen jeg vil foreta i kapittel 7.

Det svenske utdanningssystemet er bygget opp av barneskole, ungdomsskole, videregående skoler, høyskoler og universitet. I likhet med Norge er de fleste grunnskolene i Sverige kommunale (Skolverket 2009/10b). Opplæringens formål er å gi elever kunnskaper som trengs for å delta i samfunnet (Utdanningsdirektoratet 2005, Riksdagen 1985). I Sverige starter elevene på skolen det året de fyller 7 som gjør at de er ett år eldre enn norske barn ved skolestart. Den svenske læreplanen har fastsatte krav til måloppnåelse i ulike fag og beskriver ulike grunnleggende ferdigheter elevene må tilegne seg. Hvordan vurdering skal foregå beskrives blant annet i ”Grundskoleförordningen”, hvor det blant annet påpekes at elever på barnetrinnet ikke skal gis karakterer. Som i Norge, har det også i Sverige vært diskusjoner relatert til hvordan elevvurdering best bør skje for å øke elevens læring. Sverige har imidlertid kommet et skritt lengre for å løse vurderingsproblematikken ved at forslaget om skriftlig dokumentasjon på elevenes måloppnåelse har fått gjennomslag. Spørsmålet om elevvurdering er i dag derfor muligens ikke like gyldig i Sverige som i Norge.

6. Internasjonal forskning på vurdering: fokus på Skottland

I dette kapitlet tar jeg for meg delspørsmål 4 ”*Hvordan drøftes vurdering i internasjonal forskning?*” Jeg velger å avgrense *internasjonal forskning* til Skottland. Årsaken til dette er at de internasjonalt anerkjente forskerne Black og Wiliam (1998, 2002, 2006) kommer fra Skottland og har gjennomført en rekke studier på elevvurdering de siste 10 årene, med hovedvekt på formativ vurdering. Kapitlet deles i to, hvor jeg i den første delen ser nærmere på Black og Wiliams forskning og hva den sier om formativ vurdering. Den andre delen av kapitlet tar for seg den skotske læreplanen og hva den sier om elevvurdering. Her redergjør jeg først for formålet med opplæringen, før jeg ser videre på skotsk vurderingspraksis. Jeg vil ta for meg læreplanens ulike elementer på samme måte som jeg gjorde i kapittel 4 og 5 (norsk og svensk læreplan). Ved å gjøre det på denne måten vil jeg lettere kunne se hvilke likheter og forskjeller som eksisterer mellom de tre landene. I skrivende stund gjennomgår den skotske læreplanen en total fornyelse. Jeg velger derfor først å redegjøre for elevvurdering i den gamle læreplanen fordi det er dette systemet som vil ligge til grunn for den komparative analysen jeg skal foreta i kapittel 7. Videre ser jeg nærmere på vurderingspraksis i den nye læreplanen ”Curriculum for Excellence”, fordi det er interessant å se hvilke endringer som blir gjort i lys av oppdatert kunnskap fra forskning på vurdering. Som i de to foregående kapitlene velger jeg å forholde meg til barnetrinnet.

Redegjørelsene fra dette kapitlet, samt kapittel 4 og 5 vil danne grunnlag for en sammenlignende analyse av resultatene fra PIRLS hvor jeg i kapittel 7 ønsker å se ulike lands vurderingspraksis opp mot elevenes mestring av oppgavene i PIRLS. Er det en sammenheng mellom resultater og vurderingspraksis? I hvilken grad kan vurderingspraksis sies å ha en betydning for resultatene?

6.1 Et internasjonalt blikk på vurdering

De skotske forskerne Black og Wiliam (1998) har oppnådd internasjonal oppmerksomhet for sin omfattende forskning på vurdering. For dem har spesielt empirisk forskning på *formativ* vurdering stått sentralt, og de har sammen med andre forskere utviklet metoder for hvordan

formativ vurdering kan gjennomføres (Black et al. 2002; Black og Wiliam 2006). Black og Wiliam (1998: 1-2) peker på at studiet av vurdering de siste årene har fokusert på interaksjonen mellom vurdering og læring i klasserommet. Tidligere har forskningen vært rettet mot å se på mer begrensede former for testing av elevene og vurdering av disse. Årsaken til endringen på forskningsområdet er at summative prøver bare indikerer elevenes læringserfaringer i et begrenset omfang. Ved at forskningen på vurdering i stedet rettes mot samspillet mellom klasserommets aktiviteter og vurderingen av dem, forventes det at resultatene av forskningen vil kunne bidra til økt læringsutbytte. Det er derfor interessant å se hvilke resultater Black og Wiliam (1998, 2002, 2006) har kommet fram til gjennom sine studier på elevvurdering.

6.2 Black og Wiliams forskning på vurdering

Black og Wiliam (1998) har gjennom eksperimentell forskning påvist at formativ vurdering øker elevers læringsutbytte ved sammenligning med kontrollgrupper. Likevel påpeker de at resultatene ikke kunne sees i alle klasserom, fordi vurderingsmetodene som ble brukt ikke var beskrevet tydelig nok. Formativ vurdering vil heller ikke nødvendigvis gi like store positive utslag i alle kontekster, sosiale grupper eller utdanningskulturer (Black og Wiliam 2002: 9-11). Dette tydeliggjøres i Black og Wiliams artikkel fra 1998 hvor de tydeliggjør at “The effectiveness of formative work depends not only on the content of the feedback and associated learning opportunities, but also on the broader context of assumptions about the motivations and self-perceptions of students within which it occurs” (Black og Wiliam 1998: 8). Black og Wiliam konkluderer likevel med at det er belegg for at elevenes måloppnåelse øker ved formativ vurdering. Hvordan den formative vurderingen skal gjennomføres er imidlertid ikke godt nok forstått av lærere, og det bør derfor forskes mer på området (Black og Wiliam 1998). I lys av utspillet om at formativ vurdering vil ha en positiv effekt på elevers læring mener Black et al. (2002) det er behov for, og rom for å øke innslaget av formativ vurdering i klasserommet. De peker på at metodene de fleste lærere benytter i vurdering av elevene ikke er effektive nok når det gjelder promotering av effektiv læring. Videre pekes det på at karakterer bidrar til økt konkurranse mellom elever, mens elevenes individuelle forbedring ikke vies like stort fokus. Et siste argument for at vurderingspraksisen bør forbedres er at tilbakemeldingene ofte har en negativ effekt spesielt

for faglig svake elever (Black et al. 2002). En mer presis beskrivelse av hvordan elevenes tilbakemeldinger bør være, kommer jeg tilbake til i pkt 6.2.2.

I etterkant av Black og Wiliams artikkel fra 1998 har Black et al. (2002) forsøkt å realisere et program for hvordan lærere kan benytte formativ vurdering i opplæringen. De beskriver blant annet metoder for hvordan formativ vurdering kan brukes i forberedelser til for eksempel summative prøver eller eksamener. Forfatterne påpeker imidlertid at formativ vurdering i seg selv ikke øker elevenes læringsutbytte. Faktorer som motivasjon og selvtillit er også viktige momenter en bør være bevisst for å øke en elevs prestasjoner (Black et al. 2002). Hva forfatterne legger i begrepet *formativ vurdering* er imidlertid noe uklart, noe vi skal se nærmere på i neste avsnitt.

6.2.1 Hva innebærer formativ vurdering for Black og Wiliam?

I kapittel 2 pkt. 2.2.1 definerte jeg begrepet *formativ vurdering* uten bruk av referanse til Black og Wiliam. Årsaken til dette, er ut fra min forståelse, at ulike forfattere viser en generell enighet angående betydningen av formativ vurdering. Black og Wiliam (1998: 7-8) peker på at formativ vurdering omfatter alle handlinger som kan brukes til tilbakemelding for å påvirke aktiviteter knyttet til læring. I følge Black og Wiliam (1998: 10) er kjernen i formativ vurdering knyttet til to aktiviteter. Den første handler om at eleven erkjenner at det eksisterer et "hull" mellom ønsket mål og nåværende kunnskap. Den andre går ut på at eleven selv må forsøke å tette dette hullet for å nå ønsket mål. Lærerens rolle er å hjelpe eleven til å nå målene ved hjelp av tilbakemeldinger med forklaringer på hva som kan gjøres. For å lukke elevenes kunnskapshull, bør også læreren introdusere selvverurdering ("self-assessment"). Likevel peker Black og Wiliam (1998: 2) på at begrepet formativ vurdering er vanskelig å definere, og har ingen konkret mening i seg selv. I evalueringsrapporten fra "Bedre vurderingspraksis" (Thronsen et al. 2009) påpekes det imidlertid at formativ vurdering i 2002 ble videreutviklet av "The Assessment Reform Group" hvor Black og Wiliam deltok. Definisjonen beskriver formativ vurdering som følgende; "The process of seeking and interpreting evidence for use by learners and teachers, to identify where the learners are in their learning, where they need to go and how to best get there" (Thronsen et al. 2009).

6.2.2 Vurderingsmetoder i en formativ vurderingspraksis

Black og Wiliam har gjennom sin forskning kommet fram til ulike metoder som kan ansees å være sentrale for å øke læringsutbytte gjennom formativ vurdering. De viser til ulike tilnærminger til hvordan formativ vurdering kan gjennomføres på en god måte. Den første som nevnes er ”*oral feedback in classroom questioning*” også kalt ”*dialouge*”. Videre er ”*feedback through marking*”, ”*peer and self-assessment*” og ”*the formative use of summative tests*” andre metoder som kan knyttes til formativ vurdering (Black og Wiliam 2006: 14).

”*Oral feedback in classroom questioning*” eller ”*dialouge*” innebærer at lærere og elever har samtaler om hva som foregår i klasserommet. Denne metoden skal intensivere de interaktive tilbakemeldingene som er sentrale i en formativ tilnærming til vurdering. Gjennom hyppig spørsmålsstilling fra lærere vil elevene bli mer aktivt involvert i diskusjoner og dermed øke deres kunnskaper gjennom kognisjon. I tillegg vil denne metoden bidra til at lærere får et bedre innblikk i elevenes kunnskaper som kan hjelpe dem med å tilrettelegge for elevenes behov senere i opplæringen (Black og Wiliam 2006: 14). Det er viktig at samtalene som foregår i klasserommet har høy kvalitet for at de skal bidra til læring hos elevene.

”Classroom discourse” var et populært forskningsobjekt 1970-tallet. Gjennom studiet av ”Classroom discourse” konkluderer blant annet Cazden (2001) med at måten lærere og elever snakker sammen påvirker elevenes språklige ferdigheter. Dette bidrar videre til økt læring fordi språk og læring henger sammen. Videre viser Black og Wiliam (2006) til ”*Feedback through marking*”. Det handler om at dersom elevene skal vurderes med karakterer, må elevene forplikte seg til å følge opp karakterenes utfyllende forklaringer. Black og Wiliam (2006: 14) viser til Butler som gjennom studier har vist at karakterer som gis sammen med utfyllende kommentarer fra lærer er en dårlig måte å vurdere elevene på fordi elevene ignorerer kommentarene. Black og Wiliam foreslo derfor en metode hvor elevene ble pålagt å følge opp de skriftlige tilbakemeldingene som kommer sammen med karakteren. På denne måten vil elever i større grad sette seg inn i hva som må forbedres, hva som kan gjøres annerledes og hvordan de skal gjøre endringene for å nå læremålene. En tredje metode for hvordan formativ vurdering kan gjennomføres er gjennom ”*Peer og self-assessment*” (Black og Wiliam 2006: 15). Ved at elevene vurderer seg og sine medelever, samtidig som de er kjent med hva opplæringsmålet er og hva som må til for å nå det, vil elevene i større grad ha mulighet til å nå dem. På denne måten forbedrer også elevene sine

metakognitive kunnskaper som bidrar til at de er i stand til å kontrollere og styre eget skolearbeid. ”*The formative use of summative tests*” er den fjerde og siste metoden Black og Wiliam (2006: 15-16) nevner i forbindelse med formativ vurdering. I skolen er bruken av summative prøver vanskelig å komme unna fordi elever i mange sammenhenger er pålagt å gjennomføre dem enten i nasjonal eller internasjonal kontekst som bevis på deres kunnskapsnivå. Ved hjelp av enkle teknikker kan imidlertid elevene forbedre sin læring og sine kunnskaper også når de blir testet gjennom summative eller avsluttende prøver. Et av eksemplene Black og Wiliam trekker fram er at elevene kan forberede seg ved å ”symbolisere” ulike nøkkelord innenfor et fag med fargene rød, oransje eller grønn. Denne metoden kaller de ”trafikklysmetoden”. Dersom eleven betegner et område eller en del av faget med fargen rød indikerer dette at eleven bør trene mer og anstrenge seg bedre på dette området. Videre indikerer fargen grønn at eleven har god forståelse på området, mens oransje indikerer en mellomting av de to foregående. En slik strategi kan hjelpe elevene til å oppnå bedre resultater gjennom bevisstgjøring av eget kunnskapsnivå.

Oppsummert sikter forskningen til Black og Wiliam (2006) mot økt læring. De peker på fremgangsmåter som kan brukes for at formativ vurdering på en bedre måte kan integreres i klasserommets arbeid og forbedre elevenes læring. Kvaliteten på klasserommet samtaler, bruk av selvvrdering samt strategier for bedre utbytte av summative prøver er noen av metodene forfatterne beskriver som konkrete teknikker for vurdering som gir bedre læring til elever.

6.3 Det skotske skolesystemet

Det skotske skolesystemet er noe forskjellig fra skolesystemene i de skandinaviske landene. Læreplanen og oppbygningen av skolesystemet i Skottland er også ulikt de øvrige britiske landene. I Skottland starter barn på skolen året de fyller 5 år, og har obligatorisk skolegang fram til året de fyller 16. De første 7 årene går elevene i ”primary education”, mens de deretter går 4 år i ”secondary education” (British council u.å.).

6.3.1 Skolens formål og utarbeiding av læreplanen

Den skotske læreplanen sikter mot å utruste elevene med ferdigheter, kunnskaper og erfaringer som trengs for å realisere deres fulle potensial og innfri deres ambisjoner for suksess i framtiden (The Scottish government, u.å., b). Læreplanen i Skottland er ikke lovbestemt og er heller ikke pålagt av staten. Likevel finnes det nasjonale retningslinjer og råd som de fleste skolene benytter seg av. I dag gjennomgår den skotske læreplanen en total fornyelse. Årsaken til det er at den tidligere læreplanen har møtt kritikk ved at mange skoler er misfornøyde med sammenhengen mellom faglige mål, og at den ansees som dårlig utarbeidet. Endringene fører til at hele læreplanen avløses av en ny og forbedret plan. Den nye læreplanen kalles "Curriculum for Excellence" og skal gjelde for elever mellom 3 og 18 år. Hensikten med den nye læreplanen er å tilby elevene flere valgmuligheter samtidig som lærere skal få større mulighet til å utøve profesjonell frihet i sitt arbeid (The Scottish government, u.å., b).

En av de mest sentrale forskjellene vi ser fra Nordiske læreplaner, er at den skotske læreplanen ikke styres av statlige bestemmelser. Som vi har sett, er læreplanen både i Norge og i Sverige nasjonalt faststilt selv om det er tillatt med lokale tilpasninger. I Skottland blir fagstoffet i stedet bestemt av de lokale myndighetene og skolene.

6.4 Skotsk grunnskoles vurderingspraksis

Skotsk vurderingspraksis gjennomgår i dag en fornyelse som følge av utskiftning av læreplanen. Det er interessant å se både hva den gamle læreplanen ("5-14 Curriculum") og den nye ("Curriculum for Excellence") sier om elevvurdering fordi Skottland har bidratt med betydelig forskning på området. Den gamle læreplanens vurderingspraksis vil utgjøre grunnlaget for sammenligning når jeg senere i oppgaven skal foreta en komparativ analyse av ulike lands vurderingspraksis i relasjon til resultatene fra PIRLS. Av denne grunn er det ikke den nye vurderingsordningen i Skottland som bør iakttas, men den som ble brukt i perioden for sammenligning av PIRLS resultatene. For å få innsikt i den skotske vurderingspraksisens *utvikling*, redegjør jeg også for hva den nye læreplanen sier om elevvurdering.

6.4.1 Vurdering i "5-14 Curriculum"

Den gamle læreplanen som Skottland skal bytte ut, heter "5-14 Curriculum". I den gir "5 to 14 assessment" retningslinjer for hvordan elevene skal vurderes. Denne læreplanen er målrelatert og elevene blir vurdert ut fra grad av måloppnåelse. Her representerer nivå A den laveste graden av måloppnåelse, mens E tilsvarer en høy grad av måloppnåelse innenfor et faglig område. Lærere skal vurdere elevenes prestasjoner ut fra fastsatte tidspunkt for når elevene skal ha nådd læreplanens ulike mål. I praksis betyr det at forskjellige elever på samme klassetrinn kan arbeide med ulike "nivåer" fordi de har ulik faglig progresjon. Eksempelvis kan en elev arbeide med å nå nivå B, mens en annen arbeider med nivå C. Det overordnede intensjonen er at elevene skal nå de samme faglige målene ved fastsatte klassetrinn (The Scottish government 1991).

"5-14 Curriculum" beskriver at vurdering av elevene kan gjøres gjennom blant annet observasjon, bedømming av elevenes muntlige og skriftlige prestasjoner, mappevurdering eller ved bruk av sjekklister. Selv om summativ vurdering eksisterer, gis ikke elevene karakterer. Skotsk vurderingspraksis omfatter en svært detaljert og omfattende rapporteringsprosedyre med klare retningslinjer for hvordan elevenes grad av måloppnåelse skal meddeles til elever og deres foreldre. Retningslinjene inkluderer hva skriftlige og muntlige formuleringer skal inneholde og utformes for at elevene skal dra mest mulig nytte ut av lærernes tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene skal blant annet gi forslag til forbedringer gjennom presiseringer om hva som bør gjøres annerledes og hvordan det bør gjøres, samtidig som vurderingen skal virke motiverende (The Scottish government 1991). Elevvurderingen i Skottland skal omfatte både formativ og summativ vurdering. Det skotske utdanningsdepartementet peker på at vurdering skal støtte læring og tilby alle parter pålitelig informasjon. Tilbakemeldinger skal påvirke elevenes dømmekraft, valg og avgjørelser for at de skal være i stand til å planlegge forbedret læring. De siste ti årene har lærere hatt et større fokus på formativ vurdering enn tidligere år. Dette kan sees ved at programmet "Assessment is for learning"(AifL) ble startet (Education departement 2005: 2). Årsaken til økt fokus på formativ vurdering er at forskning viser at barn lærer og presterer bedre når de forstår hva de skal lære, får gode tilbakemeldinger om egen progresjon, samt råd til hvordan de kan jobbe videre med skolefagene og forbedre arbeidet sitt. Dette innebærer også at elevene skal

vurdere seg selv som en del av den helhetlige vurderingen. Evalueringen av AifL-prosjektet viser at bruk av formativ vurdering blant annet økte elevers motivasjon, faglige prestasjoner, selvtillitt, kommunikative ferdigheter og pedagogiske læringsstrategier (Hallam et al. 2004).

6.4.2 Vurdering i “Curriculum for Excellence”

I starten av 2010 var det nye rammeverket for vurdering i ”Curriculum for Excellence” klart (The Scottish government 2010). I den nye læreplanen har vurdering fått større plass ved at et eget rammeverk for vurdering er integrert. Rammeverket skal sikre at alle elever får en god og rettferdig vurdering ut fra deres individuelle behov. Vurderingen skal bygge på den skotske regjeringens vurderingsstrategi samt grunnlaget for effektiv vurdering som allerede eksisterer gjennom ”Assessment is for learning”. Rammeverket beskriver hvordan prinsippene for vurdering skal settes ut i praksis. Gjennom et samarbeid med forskere innenfor skole og utdanning skal regjeringen ha ansvar for å bygge en nasjonal og lokal praksis som sikrer kvalitet og modernitet i vurdering av elever (The Scottish government u.å., c).

Den største forskjellen relatert til elevvurdering mellom den gamle og den nye læreplanen, er at i den nye skal metodene for vurdering være bedre tilpasset det nye pensumet. Dette vil fremme kvalitet i opplæringen (The Scottish government u.å., c). Som vi så i avsnitt 2.2 i kapittel to, må vurderingsmetodene sees i sammenheng med hva som skal læres for at elevene skal dra nytte av vurderingen og dermed forbedre sine prestasjoner. En annen forskjell relatert til vurdering er at ”Curriculum for Excellence” definerer *læreres forventninger*. Dette vil bidra til en større bredde og dybde i opplæringen samt bidra til å klargjøre *hvilke* ferdigheter eleven skal oppnå. Dette vil igjen gjøre at arbeidet med elevvurdering blir enklere. I motsetning til i den gamle læreplanen vil vurderingssystemet i den nye planen være nasjonalt faststilt. Den forrige læreplanen var preget av lokale valg og avgjørelser. Når utgangspunktet for vurderingen baseres på nasjonale standarder vil overensstemmelsen mellom ulike læreres vurderinger på tvers av ulik geografisk tilhørighet bli bedre. Overordnet er den nye vurderingspraksisens strategiske visjon å skape et bedre, mer rettferdig og sterkere system som fremmer kvalitet i opplæringen (The Scottish government u.å., c).

Rammeverket for vurdering i "Curriculum for Excellence" er "Assessment is for learning" (AifL). Som tidligere påpekt, ble AifL allerede introdusert i den forrige læreplanen. AifL handler om vurdering *for* læring, vurdering *som* læring og vurdering *av* læring. AifL skal sikre at elevvurdering er en integrert del av klasserommets daglige arbeid. Metodene som benyttes har bakgrunn i forskning som viser at elever lærer best når de forstår lærestoffet, når de gis konstruktive tilbakemeldinger underveis om kvaliteten på arbeidet, når lærere gir råd om forbedringer og når elevene involveres i valget av videre arbeidsoppgaver. Selvvurdering bør også være en egen del av vurderingsarbeidet (The Scottish government u.å., a).

6.5 Oppsummering

Dette kapitlet har med utgangspunkt i Black og Wiliam (1998, 2002, 2006) sine studier tatt for seg delspørsmål 4 "Hvordan drøftes vurdering i internasjonal forskning". Gjennom flere års forskning har de kommet fram hvordan elevers læringsutbytte kan økes gjennom vurdering, og at formativ vurdering er en god innfallsvinkel til økt læring. Black og Wiliam (2006) viser til fire metoder for hvordan formativ vurdering kan praktiseres i klasserommet. Disse er "*oral feedback in classroom questioning*" ("*dialogue*"), "*feedback through marking*", "*peer and self-assessment*" og "*the formative use of summative tests*". Forfatterne påpeker imidlertid at også faktorer som motivasjon og selvtillit henger sammen med elevenes prestasjoner. Skottlands eksisterende læreplan gjennomgår i disse dager en utskiftning. Den nye planen er nasjonalt fastsatt, og skal gjelde for alle elever mellom 3 og 18 år. Den overordnede årsaken til endringen er å sikre mer rettferdig og bedre læring gjennom økt sammenheng mellom opplæringens formål og metoder. Ut fra min oppfatning kan både den gamle og den nye læreplanen sies å være influert av blant annet Black og Wiliam sin forskning. Dette bekreftes på "Assessment is for learning" (u.å.) sine hjemmesider, ved at forfatterne er nevnt som bidragsytere. Man kan derfor anta at både den gamle og den nye læreplanens vurderingspraksis er påvirket av blant annet Black og Wiliams forskning på vurdering. "AifL" bidrar til bedre elevvurdering og ble introdusert på bakgrunn av forskning som beskriver hvordan formativ vurdering kan forbedre elevenes læring. Vurderingspraksisen i "Curriculum of Excellence" er imidlertid bedre utviklet enn i den forrige læreplanen. I den nye planen skal elevenes læring forbedres gjennom tydeligere beskrivelser av opplæringens mål og beskrivelser av hva som forventes av eleven.

De skotske forskerne Black og Wiliam har gjennom sin forskning delvis funnet svar på min hovedproblemstilling ”*Hva anbefales i pedagogisk forskning i dag som god vurderingspraksis på barnetrinnet, og hvilken begrunnelse gis for den anbefalte vurderingsmetoden?*”. Black og Wiliam (2006) foreslår at skolene øker sitt innslag av formativ vurdering og har funnet fram til gode metoder og retningslinjer for hvordan elevene bør vurderes på en god måte. Konsekvensen av dette er økt læringsutbytte.

7. Vurderingspraksis: et komparativt blikk

I dette kapitlet vil jeg kort sammenfatte norsk, svensk og skotsk skoles vurderingspraksis i en komparativ analyse for å besvare delspørsmål fem ”*Hvordan ser vurderingspraksis ut i Norge i dag i et komparativt blikk mot Sverige som representant for et skandinavisk land og Skottland som representant for internasjonal forskning?*” Her ser jeg nærmere på utarbeiding av læreplanene, formålet med opplæringen, hvordan vurderingen skjer, og hvordan læreplanene vektlegger formativ vurdering. Sammenligningen gjøres ved hjelp av en tabell som utdypes med kommentarer.

Den andre delen av kapitlet innledes med en redegjørelse av PIRLS. Videre benytter jeg resultatene fra PIRLS 2001 og 2006 for å se mer konkret på hvilke mulige virkninger ulikheter i vurderingspraksis har. Som påpekt i kapittel 6 hevder Black og Wiliam (2006) at formativ vurdering kan øke læring. Min hypotese vil være at ulik vurderingspraksis kan ha influert elevenes resultater på PIRLS på grunn av landenes ulike vektlegging av formativ vurdering i læreplanene. Kan eventuelle forskjeller mellom norske, svenske og skotske elevers resultater fra PIRLS knyttes til vurderingspraksis? Årsaken til jeg valgte PIRLS-undersøkelsen som grunnlag for analyse, er fordi den kartlegger *leseferdigheter*, som jeg anser som en overordnet ferdighet for faglig prestering. I tillegg forholder PIRLS seg til elever på 4. trinn.

7.1 Norge, Sverige og Skottland: sammenligning av undervisningsformål, skolestartalder, vurderingspraksis, utarbeiding av læreplanene og karakterbruk i skolen

Sammenligning av undervisningsformål, skolestartsalder, vurderingspraksis, utarbeiding av læreplanene og karakterbruk i norsk, svensk og skotsk skole har jeg valgt å vise i tabell 7.1. Å integrere variablene i en tabell, gjør at man lettere vil kunne se hvilke forskjeller og likheter som eksisterer mellom de tre landene. Informasjonen i tabellen er tatt fra kapittel 4, 5 og 6 og knytter sammen informasjon som angår skole og undervisning. Flere faktorer relatert til skole og utdanning vil bli belyst, og ikke bare vurderingspraksis. En utdypende forklaring

av tabellen vil bidra til økt forståelse, samtidig som eventuelle forskjeller eller likheter som eksisterer blir problematisert. Det interessant å se hva som ligger bak landenes praksis, og hvilke eventuelle konsekvenser ulike lands rutiner bidrar til.

Tabell 7.1. Sammenligning av norsk, svensk og skotsk utdanningspraksis.

Land	Norge	Sverige	Skottland
Skolestartsalder	6 år	7 år	5 år
Formålet med undervisning	Gi elevene kompetanse til å skaffe kunnskap, utvikle fantasi og skepsis, innsikt og kritisk tenkning.	Gi elevene kunnskap, ferdigheter og faglig grunnlag for videreutdanning.	Utruste elevene med ferdigheter, kunnskaper og erfaringer.
Vurderingsmetoder på barnetrinnet	Bruk av formativ-, summativ- og selvvrdering. Svake/tvetydige beskrivelser av konkrete vurderingsmetoder.	Bruk av formativ-, summativ-, og selvvrdering. Skriftlig tilbakemelding er pålagt. Retningslinjer for utarbeidelsene er delvis opp til hver skole.	Bruk av formativ, summativ- og selvvrdering. Den formative er mest sentral. Gode retningslinjer for utarbeiding av skriftlig og muntlig tilbakemelding.
Utarbeiding av læreplanen	Læreplanen har kompetansemål og er statlig fastlagt.	Læreplanen har kompetansemål og er statlig fastlagt.	Læreplanen har kompetansemål. Bare den nye læreplanen er statlig fastlagt.
Kompetansemål	Satt til 2., 4. og 7. trinn på grunnskolen.	3., 5. og 9. trinn på grunnskolen.	Systemet er utformet annerledes enn de nordiske landene (Se pkt. 6.4.1. kap 6).
Karakterbruk	Gir ikke karakterer på barnetrinnet	Gir ikke karakterer på barnetrinnet	Gir ikke karakterer på barnetrinnet

7.2 Sammenligning av utdanningspraksis

7.2.1 Kommentarer til skolestartalder

Tabellen viser at alle de tre landene har ulik praksis for når barn starter på skolen. Svenske barn starter på skolen det året de fyller 7. De fleste elevene hadde imidlertid et organisert tilbud i året før skolestart hvor de mottar et tilbud som er relativt likt det opplegget norske elever får i første klasse (Lesesenteret 2007: 13). I Norge starter barna ett år tidligere enn i Sverige, mens de i Skottland allerede starter det året de fyller 5. Fra høsten 2007 fikk skotske 3- og 4-åringer berettiget opp til 475 timer førskoleundervisning årlig. Disse barna har egen læreplan tilsiktet aldersgruppen som særlig fokuserer på tilegning av læringserfaringer (The scottish government, u.å.,d). Slike aldersdifferanser kan føre til problemer ved analyser av resultater fra internasjonale kartleggingsprøver hvor man sammenligner ut fra klassetrinn og ikke elevenes alder.

Å ha tilgang på gode læringserfaringer tidlig i livet er en sentral faktor i sosial-kognitiv og sosiokulturell læringsteori. Slike erfaringer kan spesielt frambringes dersom barn går i barnehage hvor barn lærer av hverandre gjennom observasjon, imitasjon og modellering. Mange akademiske ferdigheter læres ved å studere medelever og eldre voksne (Ormrod 2004). Å erverve viktige læringserfaringer er sannsynligvis lettere dersom barn regelmessig deltar i barnehagens aktiviteter enn hvis barnet ikke har et forhold til denne typen institusjon. Barnas læringserfaringer vil antakeligvis også påvirke deres prestasjoner de første årene på skolen. Barn i barnehage mottar trolig også et bredere spekter av erfaringer og har mer samhandling med jevnaldrende enn barn som ikke går i barnehage eller førskole. Ulik skolestartalder er derfor viktig å ta hensyn til ved sammenligning av elevers ferdigheter på tvers av land.

7.2.2 Kommentarer til formålet med undervisningen

Formålet med opplæring i norsk skole beskrives i Kunnskapsløftets generelle del, hvor det står at formålet med opplæring er å gi elevene kompetanse til å skaffe seg ny kunnskap og at de gjennom kritisk tenkning skal få bedre innsikt i denne (Utdanningsdirektoratet 2005: 7). I Sverige er formålet med opplæringen å gi elevene de kunnskapene og ferdighetene de trenger for å kunne delta i samfunnet, samt gi elevene et faglig grunnlag som gjør de i stand til å

videreutdanne seg senere (Riksdagen 1985). Den skotske regjeringen beskriver at formål med opplæring er å utruste elevene med ferdigheter, kunnskaper og erfaringer som trengs for å realisere deres fulle potensial og innfri deres ambisjoner for suksess i framtiden (The Scottish government, u.å., b). Sammenfattet tolker jeg det overordnede formålet med opplæringen som relativt likt i Norge, Sverige og Skottland, til tross for ulik begrepsbruk og definisjoner.

7.2.3 Kommentarer til vurderingsmetoder på barnetrinnet

Som nevnt i kapittel 3, har norsk skole beveget seg bort fra fokuset på summativ vurdering til at formative vurderingsmåter har fått større plass. Likevel ansees norsk vurderingspraksis som svak. Dette tydeliggjøres ytterligere sammenlignet med elevvurdering i Sverige og Skottland som begge har økt innslaget av formativ vurdering. Som påpekt i kapittel 5 har Sverige fått helt nye retningslinjer for vurdering som for eksempel skriftlig rapportering til foresatte om elevenes grad av måloppnåelse. I Sverige ble elevvurdering i lang tid ansett som komplisert. Det måtte derfor utarbeides et nytt vurderingssystem som ivaretok elevene på en bedre måte. Det nye systemet ble tatt i bruk i 2008. Før vurderingspraksisen i Sverige ble endret, var den relativt lik den norske. En kan tolke Sveriges nye vurderingspraksis dit hen at den i større grad sammenfaller med en formativ tilnærming til vurdering. Årsaken til det er at den skriftlige vurderingen skal beskrive elevenes individuelle utvikling i ulike fag samt opplyse om hvilke behov elevene har for at de skal være stand til å nå målene i lære- og fagplanene (Utbildningsdepartementet 1994/2010). At disse opplysningene skal dokumenteres, kan sees som et tiltak for økt læring ved at elevenes framgang og behov tydeliggjøres. På denne måten vil det være vanskelig for elevene å si at de ikke husker hva de skal jobbe med, på bakgrunn av den nye ordningens mer tydelige formuleringer av hva elevene trenger å arbeide mer med og hva læreren har anbefalt som gode arbeidsmetoder. Skottland har også endret sitt syn på vurdering, og har de siste 10 årene vektlagt formativ vurdering gjennom ”Assessment is for learning”.

Årsaken til endringene i skotsk og svensk vurderingspraksis er interessant å se nærmere på, selv om det er vanskelig å komme fram til et endelig motiv for hvorfor endringene har blitt gjort. Likevel velger jeg (delvis) å se dem i relasjon til politisk og forskningsrelatert utvikling. Sverige har fått en styringsmakt som i dag er preget av høyre-politikk. Som vi har

sett, ønsker blant annet *Folkpartiet Liberalarna* et større fokus på vurdering, og stiller seg i likhet med *Fremskrittspartiet* åpen til innføring av karakterer på barneskolen. Jeg tror derfor noe av årsaken til endringen i svensk grunnskoles vurderingspraksis skyldes et politisk maktskifte. Endringen i skotsk vurderingspraksis ser jeg i tilknytning til at Skottland gjennom omfattende studier er det landet som internasjonalt har forsket mest på vurdering. Sammenlignet med andre land, kan derfor Skottland tenkes å ha svært gode kunnskaper om elevvurdering og endring i vurderingspraksis kan antakeligvis knyttes til deres forskning.

7.2.4 Kommentarer til utarbeiding av læreplanen

Den gamle læreplanen i Skottland ”5-14 Curriculum” var ikke nasjonalt fastsatt. Dette er imidlertid endret i den nye (The Scottish government, u.å., b). Endringen gjør at den skotske planen i likhet med den svenske og norske er faststilt av nasjonale myndigheter.

7.2.5 Kommentarer til bruk av kompetansemål i læreplanene

De tre landenes læreplaner har alle kompetansemål, som betyr at elever skal ha nådd fastsatte mål ved fastsatte tidspunkt. Hvilke klassetrinn som brukes som mål for ferdighetene som skal være lært er imidlertid forskjellig mellom Norge, Sverige og Skottland (Skolverket 2009/10a; The Scottish government; Utdanningsdirektoratet 2006a). Skottlands bruk av kompetansemål vil jeg imidlertid si er usammenlignbart med Norge og Sverige, fordi deres system er annerledes utformet. Skotsk skoles organisering av kompetansemål ble belyst i pkt. 6.3.1 (Kap 6). Ut fra min tolkning, er årsaken til at kompetansemålene er satt til ulike klassetrinn knyttet til landenes forskjellige bestemmelser for når elevene starter på skolen. Dette gjør at elevene har ulik alder på tvers av land selv om de går på samme klassetrinn. Ved at de tre landene har krav til måloppnåelse på ulike trinn, vil elevene i større grad ha tilsvarende *alder* på tidspunktet hvor måloppnåelsen skal vurderes. Dette kan både forenkle og vanskeliggjøre analysering av resultater fra internasjonale prøver. Problemene oppstår dersom elever ikke har samme alder ved testingen, og dersom ikke resultatene er korrigert for alder. Dette skal vi se nærmere på i pkt. 7.4.3.

7.2.6 Kommentarer til bruk av karakterer

Som sett i kapittel 4 og 5, ønsker enkelte politiske partier både i Norge og Sverige å gjeninnføre karakterer på barnetrinnet. Selv om vurderingspraksisen har endret seg på ulike måter, benytter verken Norge, Sverige eller Skottland i dag karakterer på barnetrinnet.

7.3 Oppsummering av sammenligning av utdanningspraksis

I et overordnet perspektiv kan man si at både Skottland og Sverige i dag har tydeligere foreskrifter om vurdering enn det Norge har. Selv om alle de tre landene har økt sin bruk av formativ vurdering, har spesielt Skottland kommet lengre når det gjelder praktisering og utvikling av metoder for hvordan formativ vurdering kan inkluderes i den helhetlige elevvurderingen. Også andre forskjeller tilknyttet vurdering eksisterer mellom landene. Blant annet kan ulikhetene tilknyttes hvilke retningslinjer som gis for elevvurdering og hvor detaljerte disse beskrivelsene i de ulike landene er. Ved ulik vurderingspraksis, oppstår det et spørsmål om en antatt bedre vurderingspraksis øker elevenes faglige utbytte. Gjennom en komparativ analyse vil jeg videre se på de tre landenes resultater fra PIRLS fra 2001 og 2006 for å undersøke om det eksisterer systematiske faglige forskjeller mellom elevene. Kan ulik vurderingspraksis ha økt elevenes læring, eller er det andre faktorer som også kan tenkes å ha hatt innvirkning på resultatene?

7.4 Komparativ analyse av norske, svenske og skotske elevers resultater fra PIRLS

PIRLS er en internasjonal leseundersøkelse som gjennomføres hvert 5. år. Den siste PIRLS undersøkelsen norske elever deltok i ble foretatt i 2006, mens den første var i 2001. Målgruppen for undersøkelsen er elever i 4. klasse. Det har pågått store diskusjoner om hvorvidt det er elevenes alder eller år med formell utdanning som skal være grunnlag for utvelgelse av elevene. Dette er fordi elever har forskjellig alder på tvers av land når de starter på skolen. Norske elever i 4.klasse vil dermed ikke være like gamle som i andre land når undersøkelsen gjennomføres. På grunn av slike internasjonale forskjeller i elevenes alder, ble et utvalg norske 5.klassinger gjort til studie for undersøkelsen i 2006. Årsaken til dette er for

å utjevne forskjellene i elevenes alder, slik at grunnlaget for komparativ analyse mellom land lettere kan la seg gjøre. I 2006 deltok Norge sammen med 40 andre land og 5 Canadiske delstater. Av nordiske deltakerland er Danmark, Sverige og Island med utenom Norge (Lesesenteret 2007: 11-15). I PIRLS handler lesing om å forstå både litterære tekster og faktatekster. Kunnskap om elevenes leseforståelse fås ved at elevene stilles spørsmål som kartlegger informasjonsheiting, tolkning av informasjon, hvordan elevene gjør slutninger og hvordan elevene vurderer virkemidler som språk og innhold i tekst. Elevers *leseferdigheter* angår altså kyndigheter i alle disse delområdene innenfor lesing (Lesesenteret 2007: 12). Leseferdighet vurderes ut fra hvordan elevene svarer på spørsmål tilknyttet teksten etter lesing av ulike tekster. Elevene leser ulike kombinasjoner av totalt 10 tekster. Når ikke alle elever gjennomgår nøyaktig samme prøve, blir grunnlaget for bedømmelse av leseferdighet i et land mer valid (Lesesenteret 2007: 12).

Årsaken til at jeg har valgt PIRLS framfor andre internasjonale kartleggingsprøver som for eksempel PISA er fordi den tar for seg leseferdigheter på en mer inngående måte. Jeg anser lesing som en overordnet ferdighet for læring og skolefaglig suksess og er derfor essensiell for kunnskapstilegnelse også i andre fag. I tillegg er lesing en av Kunnskapsløftets fem grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet 2006a: 1). Analysen tar utgangspunkt i norske, svenske og skotske elevers skårer fra 2006. Jeg vil også ta med informasjon fra 2001 for å få et innblikk i utviklingstrenden i femårsperioden. Av begrensning forholder jeg meg til 6 ulike tabeller. Tre av dem viser leseferdigheter fra PIRLS 2006 mens de neste tre indikerer utvikling av resultatene fra 2001 til 2006. Kommentarer gis etter hver enkelt tabell. Eventuelle svakheter ved undersøkelsen problematiseres etter at alle tabellene har blitt framstilt.

Denne delen av kapitlet vil forsøke å integrere ulike elevers resultater fra PIRLS i 2001 og 2006, fordi jeg ønsker å se om det kan være en relasjon mellom resultater i leseferdigheter og vurderingspraksis. Norsk vurderingspraksis ansees som svak, med dårlig bruk av formative innslag. Som vi har sett, har både Sverige og Skottland mer og bedre fokus på formativ vurdering. Kan dette sees resultatene fra PIRLS? Er det slik at land med bedre vurderingspraksis også har bedre skårer på internasjonale kartleggingsprøver? Jeg valgte PIRLS fordi målgruppen er elever i 4 og 5 klasse. Dette samsvarer godt med ideen til Framskrittspartiet som ønsker å innføre karakterer fra 5.trinn. En komparativ analyse vil kunne bidra til innsikt i hvordan resultatene utarter seg i denne alderen, samtidig som

sammenligningen av vurderingspraksis kan bidra til kunnskap om alternative vurderingsmåter som kan øke læring uten bruk av karakterer. Verken Sverige eller Skottland benytter karakterer på barnetrinnet, og dersom deres resultater fra PIRLS er bedre enn norske barns, kan man hypotetisk sett anta at løsningen på å bedre norske elevers faglige resultater ikke bør gjøres gjennom karakterbruk. Karakterer vil dermed heller ikke være løsningen på hvordan man skal bedre norsk skoles svake vurderingspraksis. Løsningen kan i stedet være å vende oss til andre land som vektlegger formativ vurdering i større grad enn Norge. Gjennom ”Bedre vurderingspraksis” (Utdanningsdirektoratet 2007) har tiltak for å bedre norsk vurderingspraksis blitt iverksatt. I rapporten ”Bedre vurdering for læring” av Throndsen et al. (2009) foreslås vurderingsmetoder som sammenfaller med formativ vurdering. Problematikken dreier seg derfor om hva som bør vektlegges i utarbeiding av en bedre vurderingspraksis. Slik jeg ser det, bør den vektlegge nyere forskning på vurdering samtidig som man kan ta lærdom av andre lands vurderingspraksis før man bestemmer om hvorvidt karakterer skal være en del av helhetlige elevvurderingen.

7.4.1 Komparativ analyse av leseferdigheter hos norske, svenske og skotsle elever i PIRLS

Tabell 7.2. Fordeling av leseferdighet fra PIRLS 2006.

Land	Gjennomsnittlig skåre
Norge	498
Sverige	549
Skottland	527

Gjennomsnittlig leseferdighet for alle landene som deltok er 500. Skotske elever hadde ved denne målingen ett år mer formell utdanning enn norske og svenske elever (Lesesenteret 2007). Tabellen viser gjennomsnittlig resultater både for gutter og for jenter, og skiller altså ikke mellom kjønn. Sammenlignet med svenske og skotske elever ser vi at norske elever har svakere resultater. Et viktig poeng å ha i bakhodet ved lesing av slike resultater, er at norske elever er blant de yngste i undersøkelsen, og at skårene ikke har blitt korrigert for alder. Ved å ta med skårer fra norske 5.klassinger ligger likevel norske barn lavere enn sammenlignbare elever i øvrige nordiske land (Lesesenteret 2007: 104).

Tabell 7.3. Forskjeller i gjennomsnittlig leseferdighet fordelt på kjønn fra PIRLS 2006.

Land	Prosentandel jenter	Gjennomsnittlig skåre jenter	Prosentandel gutter	Gjennomsnittlig skåre gutter	Bedre gjennomsnittlig leseferdighet hos jenter enn gutter (poeng)
Norge	49	508	51	489	19
Sverige	48	559	52	541	18
Skottland	51	538	49	516	22

Resultatene viser at jenter fikk signifikant høyere skåre enn gutter i alle land (Lesesenteret 2007). I alle de tre landene som er presentert har jentene bedre leseferdigheter enn guttene. Dette gjelder både for 2001 og i 2006.

Tabell 7.4. Relative forskjeller i resultatene fra litterære og faktatekster fra PIRLS 2006.

Land	Gjennomsnittlig skåre litterære Tekster	Gjennomsnittlig skåre Faktatekster	Relative forskjeller (i poeng)
Norge	501	494	7
Sverige	546	549	3
Skottland	527	527	0

Tallene er hentet fra Lesesenteret 2007. Tabellen indikerer relative forskjeller i resultatene fra litterære og faktatekster fra PIRLS 2006. Skårene varierer internasjonalt. Svenske barn skårer høyest både på fakta- og litterære tekster av de tre landene. De får imidlertid noe høyere skårer på faktatekstene. Skotske barn gjør det i gjennomsnitt like bra på lesing av begge type tekster. Norske elever får de dårligste skårene på begge teksttypene sammenlignet med de to andre landene, men har noe høyere skåre på litterære tekster enn faktatekster.

Tabell 7.5. Fordeling av leseferdighet, utviklingstrender fra PIRLS 2001-2006.

Land	PIRLS 2001 gjennomsnitt	PIRLS 2006 gjennomsnitt	Forskjell fra 2001- 2006
Norge	499	498	-1
Sverige	561	549	-12
Skottland	529	527	-2

Tabellen viser hvordan leseferdigheten har utviklet seg fra 2001-2006. Forskjellen mellom Norge og Skottland i 5-årsperioden er ikke statistisk signifikant. Det er imidlertid resultatet fra Sverige, som viser tydelig nedgang i elevenes leseferdighet (Senter for leseforskning 2001; Lesesenteret 2007). Norske og skotske elever viser en jevn utvikling i leseferdighet i perioden 2001-2006.

Tabell 7.6. Forskjeller i gjennomsnittlig leseferdighet fordelt på kjønn, utviklingstrender fra PIRLS 2001-2006.

Land	PIRLS 2001 gjennomsnitt (jenter)	Forskjell fra 2001-2006 (jenter)	PIRLS 2001 gjennomsnitt (gutter)	Forskjell fra 2001-2006 (gutter)
Norge	510	-2	489	0
Sverige	572	-13	550	-11
Skottland	537	1	519	-3

Tallene i tabellen er hentet fra Senter for leseforskning 2001 og Lesesenteret 2007. I denne tabellen ser vi hvordan gutters og jenters leseferdigheter har utviklet seg i femårsperioden. Resultatene viser at både gutter og jenter i Skottland og Norge har hatt en relativt stabil utvikling i årsperioden. Lesferdighetene hos svenske elever er imidlertid svekket hos begge kjønn.

Tabell 7.7. Relative forskjeller i resultatene fra litterære og faktatekster, utviklingstrender fra PIRLS 2001-2006.

Land	Litterære tekster; gjennomsnittlig forskjell fra 2001-2006	Faktatekster, gjennomsnittlig forskjell fra 2001-2006
Norge	-5	2
Sverige	-13	-10
Skottland	-2	0

Tallene i tabellen er avrundet i hele tall (Lesesenteret 2007). Tabellen viser utvikling av leseferdigheter på litterære og faktatekster i perioden 2001-2006. Norske elever viser positiv framgang på lesing av faktatekster, men har svekkede skårer på litterære tekster. Svenske elever har svekkede resultater på begge teksttypene. Skotske elever har noe svakere resultater på de litterære tekstene, men viser samme resultater på faktatekstene.

7.4.2 Oppsummering og drøfting av funn

Resultatene fra PIRLS 2001 (Senter for leseforskning 2001) viser at norske 4.klassinger kommer dårligst ut i sammenligningen med Sverige og Skottland. Resultatene fra 2006 viser samme tendens og vi ser at både svenske og skotske elever presterer bedre enn norske. Norske elever viser ikke bare svake resultater på områdene presentert i denne oppgaven, men også på flere av de øvrige prøvene i PIRLS (Lesesenteret 2007). Et viktig moment i denne sammenheng er alderskorrigering. Norske elever har ikke blitt korrigert for alder ved disse resultatene, og er som tidligere påpekt en del yngre enn gjennomsnittlig alder ved prøvetaking. Likevel påpeker Lesesenteret (2007) at dersom aldersdifferansen hadde vært tatt hensyn til, presterer norske elever likevel ikke like godt som de øvrige nordiske landene. Svenske elever presterer bedre enn norske, men svenskenes resultater fra PIRLS viser en negativ utvikling fra 2001 til 2006. Årsakene til nedgangen kan være flere. Noen av dem nevnes i Skolverkets (2009) analyse av hva som påvirker resultatene i svensk grunnskole. Her påpekes det at de siste årenes svake resultater i svensk grunnskole primært skyldes individualisering. Dette handler om at ulike reformer har gjort at lærerens rolle har blitt mer

begrenset i form av elevene blir overlatt mer til seg selv og skal ha større ansvar for egen læring. Forskning bekrefter at økt individualisering kan føre til mindre samspill og mindre læring. Ofte vil elever som strever ha lavere læringsutbytte når ansvaret for egen læring øker (Österlind 2005). Dette blir trukket fram som en negativ faktor for elevenes kunnskapsutvikling fordi elever ikke får tett nok oppfølging og i større grad må klare seg selv. Videre trekkes også segregering, desentralisering, og differensiering fram som mulige påvirkningsfaktorer for den negative utviklingen av resultatene i svensk grunnskole de siste fem årene (Skolverket 2009: 34).

Resultatene fra PIRLS viser at norske elevers leseferdigheter ligger på et gjennomsnittlig nivå sammenlignet med *alle* landene som deltok i undersøkelsen. Dette ser vi ved at gjennomsnittsskåren er 500 og norske elevers gjennomsnitt er 498. Å avgrense norske elevers resultater fra PIRLS til sammenligning kun av resultatene fra de deltakende OECD-landene i undersøkelsen, ligger imidlertid norske elevers resultater på en av de nederste plassene både i 2001 og i 2007 (Lesesenteret 2007).

7.4.3 Problematiske momenter ved analysen

I analysen av de tre landenes resultater, er det flere hensyn å ta. Blant annet husker vi at de tre landene har ulik alder ved skolestart. Når PIRLS ble gjennomført hadde derfor skotske elever ett år lenger formell utdannelse enn svenske og norske elever. Selv om norske elever starter et år tidligere på skolen enn svenske, blir ikke dette medregnet som formell utdannelse i denne undersøkelsen fordi norske elevers første skoleår brukes til leseforberedende aktiviteter og ikke tradisjonell leseopplæring. Man antar at formell utdanning har større betydning for leseferdigheter enn kronologisk alder. Fordi det ikke drives formell leseopplæring det første skoleåret i Norge, vil aldersforskjellene dermed ha liten betydning. Selv om aldersforskjellene er reelle, er deltakerlandene i PIRLS bevisste rundt faktorer som alder ved skolestart slik at de er i stand til å kompensere for det. Som følge av ulikhetene og for å øke validiteten i resultatene, tok Norge i 2006 med et utvalg femteklassinger mens Sverige tok med et utvalg tredjeklassinger (Lesesenteret 2007: 13-14). Årsaken til at landene fikk ha med et større utvalg elever, baserte seg også på påstander om urettferdighet. Ved å inkludere en mer representativ aldersgruppe ville en internasjonal sammenligning av resultatene bli lettere og mer rettferdig. En del av årsaken til norske elevers lave resultater i

2001 kan derfor forklares ut fra aldersforskjeller (Lesesenteret 2007: 9). Selv om alder vil kunne ha en viss betydning, påpeker Lesesenteret (2007) at formell utdanning er viktigere. Vi har også sett at deltakelse i barnehage eller tilsvarende institusjoner påvirker barns læring på en positiv måte. Dette bør også tas hensyn til i en slik sammenligning. Lesesenteret (2007) viser imidlertid at resultatene fra PIRLS også kan påvirkes av sosiale forhold som sosioøkonomisk status. I tillegg nevnes språklige aktiviteter i førskolealder, antall bøker i hjemmet, og holdninger til lesing som positive faktorer for bedre leseferdigheter.

7.5 Mulige forklaringer på internasjonale forskjeller i resultatene fra PIRLS

Overordnet sett presterer norske elever svakt sammenlignet med svenske og skotske elever. Årsakene til dette kan være mange. Det er nærmest umulig å omtale alle faktorene som kan ligge til grunn for elevresultatene på en undersøkelse som PIRLS og jeg vil derfor utdype et begrenset antall av dem. Den første alternative forklaringsfaktoren jeg ser som aktuell er læreplaners vektlegging av leserelaterte øvelser. Elevers tidsbruk på oppgaver ment for å bedre lesing kan antas å påvirke elevers resultater på prøver som PIRLS. Som lesesenteret (2007) påpeker, sikter Kunnskapsløftet mer enn tidligere års læreplaner på å forbedre elevers kunnskaper i lesing. En mulig virkning av dette kan være at norske elevers fremtidige resultater på PIRLS blir bedre. Dårlige resultater på PIRLS kan også være en effekt av dårlige sosiale- og sosioøkonomiske forhold. Likevel er det problematisk å forsvare at norske elevers resultater fra PIRLS er svake på grunn av slike faktorer, fordi Norge er et økonomisk bærekraftig land sammenlignet med de fleste andre deltakerland i PIRLS. En annen forklaring på svake resultater kan knyttes til faktorer innad i skolen, som klassestørrelse, lærerkompetanse og lærertetthet. Erling Lars Dale (2008) bekrefter at kompetente lærere i større grad enn de mindre kompetente lykkes i å formidle lærestoff til elevgruppen. De lykkes i større grad å utøve en undervisningspraksis som inkluderer alle klasserommets elever. Jeg antar også at ulik bruk av *rasjonell undervisning* i klasserommene kan påvirke resultater på internasjonale kartleggingsprøver. Rasjonell undervisning fremmer elevenes kunnskapstilegnelse i fag ved at elevene lærer å sette sammen og systematisere informasjon gjennom bruk av ulike strategier i arbeid med faglige oppgaver. Blant annet blir hukommelses-, organiserings-, og overvåkningsstrategier viktige (Dale 2008: 298). Selv om

antallet faktorer som trolig kan påvirke PIRLS-resultatene er høyt, representerer momentene beskrevet ovenfor noen av disse. En siste faktor jeg velger å belyse som muligens kan ha influert resultatene fra PIRLS omhandler vurderingspraksis. Redegjørelsene i kapittel 4,5 og 6 viser at elevvurdering gjennomføres ulikt i Norge, Sverige og Skottland. Fordi formativ vurdering bidrar til økt læring, vil bruk av formative vurderingsmetoder sannsynligvis også kunne sees i resultatene på internasjonale kartleggingsprøver som PIRLS. Det som derimot ikke kommer til uttrykk er hva det er med formativ vurdering som forbedrer skolefaglige resultater. Neste kapittel ser derfor nærmere på hva det er som gjør at formativ vurdering ansees som gunstig for læring og hvilke lærerrelaterte faktorer som påvirkes ved bruk av formativ vurdering.

7.6 Oppsummering

Dette kapitlet har primært hatt to formål. Det første har vært å besvare delspørsmål fem i problemstillingen ved å sammenfatte norsk, svensk og skotsk skoles vurderingspraksis gjennom komparativ analyse av informasjonen i kapittel 4, 5 og 6. Likheter mellom de tre landene kan sees i formålet med undervisning samt i læreplanenes bruk av kompetansemål. De mest sentrale forskjellene er at landene har ulik alder ved skolestart samt ulik vurderingspraksis. Dette har blitt tydeliggjort ved at variablene har blitt satt inn i en tabell med utdypende kommentarer.

Kapittelets andre formål har vært å vise hvilke mulige virkninger ulikheter i vurderingspraksis kan ha. Utgangspunktet for analysen har vært resultatene fra PIRLS 2001 og 2006. PIRLS er en omfattende undersøkelse som kartlegger norske 4.klassingers leseferdigheter og knytter resultatene sammen med andre lands resultater i en komparativ analyse. Gjennom tabeller som representerer hvert av de tre landene jeg har lagt til grunnlag for analyse, ser vi at norske elevers resultater er svakere enn både svenske og skotske elevers resultater. Likevel er det flere faktorer som kan antas å påvirke resultatene som er viktig å være bevisst i en slik sammenligning. Blant disse er elevenes alder ved gjennomføring av prøven særlig sentral, fordi kronologisk alder vil influere elevresultatene til tross for at faktorer som år med formell opplæring kanskje betyr mer. Andre faktorer som antagelig også påvirker resultatene er sosiale faktorer, lærerkompetanse, og læreplaners vektlegging av leserelaterte øvelser. I den forbindelse har jeg også sett på muligheten for om norske elevers

svake resultater på internasjonale kartleggingsprøver kan knyttes til vurderingspraksis, selv om vurderingspraksis ikke utgjør den eneste forklaringen på elevresultatene. Gjennom komparativ analyse har jeg vist at vurderingspraksis har betydning for læring, samt sett på andre faktorer som kan forklare de internasjonale forskjellene i resultatene fra PIRLS. Fordi jeg anser at Norge, Sverige og Skottland er land hvor de sosioøkonomiske forutsetningene er relativt likestilt, tolker jeg derfor ulikhetene i elevprestasjonene til andre faktorer som kan ha betydning for læring.

8. Sammenhengen mellom vurdering og læring

I min oppgave har jeg i lys av teori og forskning besvart deler av hovedproblemstillingen ”Hva anbefales i pedagogisk forskning i dag som god vurderingspraksis på barnetrinnet, og hvilken begrunnelse gis for den anbefalte vurderingsmetoden? Hvilken rolle har vurdering med karakterer i denne sammenheng?”. Blant annet blir formativ vurdering anbefalt som et godt tiltak for elevvurdering hvor begrunnelsen er at den fremmer læring i klasserommet (Black og Wiliam 1998). På mange måter er dermed den første delen av problemstillingen besvart. Likevel ønsker jeg å få et mer helhetlig syn på hva som anbefales, og ser derfor i dette kapitlet på hva norsk forskning sier om elevvurdering og hvilke anbefalinger norske forskere gir. Med utgangspunkt i nasjonale og internasjonale forskningsuttalelser ser jeg så hvordan norsk vurderingspraksis kan styrkes på best mulig måte for å øke elevers læring. For å utdype spørsmålet om hvilke begrunnelser som gis for de anbefalte vurderingsmetodene, redegjør jeg derfor for forskningens argumentasjon. Her er formativ vurdering, selvutvikling og selvregulert læring viktige stikkord. For å få bedre innsikt i betydningen av vurdering redegjør jeg først for hvorfor vurdering og tilbakemelding ansees som viktig for læring. Videre ser jeg nærmere på hva det er med formativ vurdering som bidrar til god læring hos elever. Relasjonen mellom formativ vurdering og læring kan på flere måter samles i begrepet *motivasjon*. Jeg presenterer derfor ulike motivasjonelle faktorer og drøfter hvordan de bidrar til læring gjennom formativ vurdering. Avslutningsvis besvarer jeg siste del av problemstillingen ved å se hvilke effekter vurdering med karakterer vil kunne få.

8.1 Norske forskeres anbefalinger for god vurderingspraksis på barnetrinnet

Skottland er ansett som et foregangsland på vurderingsfronten. De har forsket mye på vurdering, samtidig som de har en vurderingspraksis hvor formativ vurdering er sentral. De benytter flere av de metodene Black og Wiliam (2006) anbefaler, samtidig som de har erfart at vurdering *for* læring er en gunstig måte å fremme elevers læring på. Gjennom prosjektet ”Bedre vurderingspraksis” (Utdanningsdirektoratet 2007a) har man også i Norge forsket på vurdering. Hensikten med tiltaket har vært å finne konkrete metoder som skal bedre vurderingspraksisen og øke elevers læring. Basert på resultater fra prosjektet, anbefaler

Throndsen et al. (2009) en rekke tiltak som de antar vil virke nyttig i arbeidet med elevvurdering. Det første som nevnes er at det bør gis rom for mer elevmedvirkning. I kapittel fire, så vi at det allerede stilles krav til dette gjennom opplæringsloven og Kunnskapsløftet og fordi elevmedvirkning virker positivt for utvikling av motivasjon for læring, og for utvikling av sosiale relasjoner. Likevel ser det ut til at elevenes mulighet til medvirkning bør økes ytterligere, og at større deltakelse fra elever i klasserommet vil øke deres motivasjon for skolearbeidet (Throndsen et al. 2009). En annen anbefaling forfatterne nevner er terminologi. De mener at språket som brukes både i klasserommet og i vurderingssammenheng bør tydeliggjøres, slik at det ikke hersker så mange fortolkninger. I tillegg påpekes det at oppfølgingen av hver enkelt elev i vurderingsarbeidet er viktig, uavhengig om det tas i bruk formative vurderingsmetoder eller mer tradisjonell summativ vurdering (Throndsen et al. 2009). Throndsen et al. (2009) foreslår også at det utarbeides nasjonale kriterier for måloppnåelse, som skal bidra til at elevene får en mer helhetlig og rettferdig vurdering uavhengig av hvor i landet de bor. Det bør imidlertid være noe rom for lokale tilpasninger (Throndsen et al. 2009). Det er ønskelig at kriteriene utarbeides for grunnleggende fag som norsk, matte og naturfag, men det bør ikke utelukkes at også kriterier for andre skolefag bør beskrives. Utarbeiding av nasjonale kriterier for måloppnåelse gjelder spesielt for barneskolen, fordi vurderingspraksisen her ansees som svak og sammenfaller heller ikke med anbefalingene som gis. Det påpekes også at lærere trenger mer veiledning i hvordan de skal vurdere elever gjennom skoleåret. Mange lærere har kunnskaper om hvordan sluttvurdering gjennomføres, men hvordan elevene skal vurderes resten av året har de begrensede kunnskaper om (Throndsen et al. 2009). Dette handler om å øke læreres kompetanse når det gjelder elevvurdering. Det anbefales blant annet at det bør fokuseres mer på elevvurdering i høyere utdanningsinstitusjoner som er i tråd med dagens eksisterende prinsipper for elevvurdering. Lærere vil da være i bedre stand til å bidra med mer relevant og kompetent veiledning til skoler. Lærere bør imidlertid ikke bruke *for* mye tid på vurderingsarbeidet, fordi vurderingsarbeid lett blir en "tidstyv" dersom det stilles for strenge krav til dokumentasjon (Throndsen et al. 2009). Oppsummert understreker Throndsen et al. (2009) at det eksisterer et behov for mer forskning på læringsfremmende vurdering samt på forholdet mellom vurdering og resultater. Vurderingsforskningen bør derfor dreie seg både om vurdering *av* læring og vurdering *for* læring.

8.1.1 Hvordan kan anbefalingene settes ut i praksis?

Å styrke norsk vurderingspraksis bør ut fra min tolkning, gjøres med basis og utgangspunkt i forskning nasjonalt og internasjonalt som sier at formativ vurdering er en godt egnet metode. Analyse av hvordan andre land vurderer sine elever, kan gi viktig kunnskap om hvordan norsk skoles vurderingspraksis kan styrkes, eller kanskje endre viktigere, hva som *ikke* styrker den. Både Throndsen et al. (2009) og Black og Wiliam (1998; 2002; 2006) gir flere råd i forbindelse med elevvurdering. Blant annet ser man at formativ vurdering anbefales som et viktig tiltak i arbeidet med å øke elevers læring. Black og Wiliam (1998, 2006) trekker også selvvurdering fram som en sentral del av formativ vurdering og at selvvurdering bør være en viktig del av den helhetlige formative vurderingen som lærere foretar seg i klasserommet. Selvvurdering er godt egnet for å øke læring fordi elevene blir mer involvert i vurderingsarbeidet. Dette ser vi også er et ønske i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet 2006b). Selvvurdering innebærer at elevene må reflektere over tidlige erfaringer, samt forsøke å tenke over og forstå hva som ble gjort i løsning av en aktuell oppgave slik at elevene lærer å bli selvstendig og å ta ansvar. Jeg tolker dette som utvikling av *metakognisjon*, selv om Kunnskapsløftet ikke bruker dette begrepet. Erfaring med selvvurdering, gjør elevene i bedre stand til å forbedre arbeidsmåter og endre sin tilnærming til ulike oppgaver. Virkningen av høy selvvurdering er at elevene blir mer effektive, involverte i og tar mer ansvar for skolearbeidet. Å lære hvordan man skal vurdere seg selv og eget arbeid omfatter bruk av ulike typer strategier og tilnærminger. Disse kan brukes i lærekontekster på tvers av fag. Å introdusere selvvurdering i arbeid med yngre barn vil kunne hjelpe elevene til å utvikle gode strategier som vil være av betydning for senere læring. Likevel er selvvurdering noe som må læres og er derfor ikke alltid lett for umotiverte elever (Weeden et al. 2002: 72-77). Fordi summativ vurdering vanskelig kan utelates, kan et alternativ være å implementere formative strategier ved for eksempel vurdering med karakter. Dette er i tråd med forslag fra Black og Wiliam (2006). I pkt.3.5.2 (kap.3) så vi også at mappevurdering har blitt en mer og mer vanlig metode i vurdering av elever. Denne metoden sammenfaller med selvvurdering samtidig som elevene gis mulighet til medvirkning.

8.2 Hvorfor er vurdering av og tilbakemeldinger til elever viktig?

Elevvurdering er en viktig del av klasserommets arbeid fordi nyttige tilbakemeldinger på skolearbeidet hjelper eleven i å identifisere problemer, utfordringer og begrensninger. Det overordnede målet med vurdering er å lukke avstanden mellom elevens nåværende faglige ståsted og målet for opplæringen. Tilbakemeldingenes funksjon er å analysere faglige mangler hos elevene slik at målene kan nås (Smith 2009: 31). For at elevene skal nå fastsatte mål for læring, bør eleven gjennomgå skolefaglige oppgaver sammen med lærere. På denne måten vil eleven komme nærmere målet samtidig som han får innblikk i hvordan målet om økt kunnskap kan nås. Eleven lærer altså gode læringsstrategier i arbeid med skolefagene. Gjennom tilbakemeldinger hvor en lærer bidrar med forslag til forbedringer og endringer, kan "hullet" mellom elevens faktiske prestasjon og målet for læringen lettere tettes. Effektive tilbakemeldinger som gis i dialog med eleven vil i tillegg hjelpe læreren både å se og forstå hver enkelt elevs behov i en opplæringssituasjon (Weeden et al. 2002: 108-109).

Tilbakemeldinger har først effekt når elevenes læring påvirkes gjennom nyttiggjøring av informasjonen til fordel for egen læring, og har ingen effekt i seg selv dersom de ikke er tilknyttet undervisningen. Tilbakemeldinger må derfor forstås og bearbeides for at effekten av dem skal være positiv (Hattie og Timperley 2007: 81-112).

8.3 På hvilke måter fremmer formativ vurdering elevers læring?

Som påpekt i kapittel 6 har Black og Wiliam (1998) gjennom forskning vist at formativ vurdering øker elevers læringsutbytte. Særlig bidrar formativ vurdering til økt selvtillit hos elever samtidig som den er motivasjonsfremmende. Gjennom en kontinuerlig vurdering i underveis i læringsforløpet blir også elevene mer involvert i egen læringsprosess. Dette kan hjelpe dem til å se opplæringens mål blir klarere, samtidig som de blir mer bevisst på hvordan de kan nå dem (Weeden et al. 2002: 24-25). I dagens skole pågår en kontinuerlig søken etter å oppnå bedre vurderingsmetoder. Gjennom en god vurderingspraksis gis elevene bedre muligheter for å oppnå forhåndssatte mål samtidig som vilkårene for tilrettelegging, tilpasset opplæring og inkludering blir bedre (Reinertsen 2009: 130-131). Formativ vurdering kjennes av gode tilbakemeldinger til elevene, som bidrar til økt motivasjon for

læring. Ved å se hva Kunnskapsløftet sier om motivasjon blir flere av Black og Wiliam (1998) sine forskningsresultater bekreftet. Her står det at motiverte elever er lærevillige, utholdene, tar i bruk gode læringsstrategier, reflekterte og kritiske. En formativ vurdering som fokuserer på å fremme disse egenskapene ved elevene sammenfaller da altså med ønsket og intensjonen i Kunnskapsløftet. Formativ vurdering fremmer motivasjon, og er i tråd med opplæringsens formål som er å lære elevene å bli bevisst egen læring, lære dem gode strategier og fremme betydningen av egen innsats (Kunnskapsdepartementet 2006b: 31-33). Overordnet sett kan man tolke Kunnskapsløftets ønsker i lys av *selvregulering* eller *selvregulert læring*. Selvregulert læring handler om at kognisjon, følelser og atferd systematisk kontrolleres for å nå læremål (Schunk og Zimmermann 2008). Sammenhengen mellom selvregulert læring og formativ vurdering kan vi se ved at formativ vurdering bidrar til flere aspektene som er sentrale for utvikling av selvregulert læring. Blant annet bidrar selvregulert læring til at elevene bedrer sine kognitive og metakognitive strategier. Disse kan omtales som målrettede aktiviteter som elevene velger å utføre for å bedre sin læring og oppgaveløsning (Meichenbaum og Biemiller 1998). Selvregulert læring kan også knyttes til motivasjon fordi elever med en høy grad av selvregulering setter seg bedre læringsmål, benytter mer effektive læringsstrategier samt overvåker og vurderer egen læring på en god måte som også er egenskaper ved høyt motiverte elever. Man kan på denne måten si at motivasjon dermed utgjør et viktig element i selvregulert læring (Meichenbaum og Biemiller 1998). Vi skal nå se nærmere på hvilke motivasjonelle faktorer som bidrar til økt læring hos elever, og som kan fremmes gjennom formativ vurdering.

8.3.1 Økt læring gjennom motivasjon

Black og Wiliam (1998) peker på at gode tilbakemeldinger øker elevenes motivasjon for skolefag. Det er flere aspekter ved motivasjon som kan tenkes å virke inn på elevenes læring. I Throndsen (under publisering) angis flere aspekter ved motivasjon som kan knyttes sammen med elevvurdering. Her nevnes blant annet *forventning om mestring*, *interesse*, *målsetting/målorientering*, og *innsats*. Flere av disse momentene kan relateres til Broadfoots (2007) definisjon av læring i pkt 2.1 (kap.2) hvor det også påpekes at aspektene har vært lite vektlagt i de siste års læreplaner.

Forventning om mestring handler om at elevenes erfaringer brukes som redskap for om eleven har tro på å lykkes i tilsvarende læringssituasjoner eller ikke (Throndsen, under publisering). Elever med tro på egen mestring kan kjennetegnes ved at de har motivasjon for læringen i seg selv. Disse elevene utvikler selv gode strategier for å oppnå læringsmål, og har ofte kunnskaper om hvordan de selv kan forbedre eget arbeid. De håndterer i stor grad vanskelige oppgaver, har tro på å kunne forbedre egen intelligens, er trygge på å oppnå suksess og klarer å løse oppgaver på fleksible og reflekterte måter (Weeden et al. 2002: 53-54). Mestringsorienterte elever er også flinke til å bruke selvvrurderende teknikker i læringsforløpet og har gode metakognitive evner (Weeden et al. 2002: 76). Resultatet av mestringsorientering er styrket tro på mestring og økt læringsutbytte. For elever som ikke er sterke i troen på egen mestring er oppmuntrende tilbakemeldinger avgjørende for innsats og utholdenhet (Throndsen, under publisering). Elever som stopper opp ved vanskelige oppgaver, og ikke har tro på at de vil klare å gjennomføre oppgaver på grunn av svake evner tror heller ikke de kan forbedre sin intelligens eller at øving og trening forbedrer prestasjoner (Weeden et al. 2002: 53-55). For disse elevene er innholdet i tilbakemeldingene avgjørende for om elevene blir oppmuntret til videre innsats. Elevvurderingen bør derfor formidles på en måte som styrker elevenes mestringsforventning (Throndsen, under publisering).

Forventning om mestring kan også sees i forhold til målorientering. Målorientering forklarer drivkraften bak elevers innsats i skolearbeidet. Generelt skiller man mellom to hovedgrupper elever: *mestringsorienterte* og *prestasjonsorienterte*. Elever med prestasjonsmål er ikke spesielt opptatt av hva de faktisk lærer av en oppgave, men bryr seg i stedet om hvordan de sees av andre og vil gjerne bli sett på som flinke og dyktige. Gjennom anerkjennelse fra andre vil også selvtilliten deres øke. Mestringsorienterte elever fokuserer på å gjennomføre en oppgave for læringen i seg selv. De fokuserer på faglig forståelse, og er ikke opptatt av hvordan de framstår for andre (Pintrich og Schunk 2002). Weeden et al. (2002: 53) mener at elevers målorientering ikke må sees i relasjon til evner eller til intelligens, men heller knyttes til hvordan skoler og lærere bedømmer og vurderer elevene.

Et annet aspekt ved motivasjon som kan fremmes gjennom formativ vurdering er *innsats*. Også mestringsforventning kan sees i sammenheng med elevenes interesse for skolefaglige aktiviteter fordi læreres fokus på å fremme elevers mestring i vurderingsarbeidet vil kunne bidra til at elevenes interesse øker. Gjennom interesse for faglige aktiviteter øker også engasjement og innsats. Interessen for skolefag varierer med elevenes alder. I

vurderingssammenheng vil bruk av karakterer ofte virke negativt på elevers interesse fordi grunnlaget for vurdering i mange tilfeller baseres på sammenligning av ulike elevers prestasjoner (Thronsen, under publisering). Dersom elevenes interesse ikke er allmenn og varig i alle skolens fag, betegnes den gjerne som kontekst- eller situasjonsavhengig (Pintrich og Schunk 2002: 291-293). Dersom ikke eleven innehar en indre personlig interesse for et aktuelt fagstoff, bør lærere forsøke å fange elevenes interesse slik at den gjennom økt motivasjon bidrar positivt for elevenes læring. Spesielt er det viktig å frambringe interesse hos elever som i tillegg til lav interesse også har lave kunnskaper om fagområdet på forhånd. Dette kan gjøres gjennom formativ vurdering.

Målsetting er et tredje moment som bidrar til økt læring. Gjennom formativ vurdering kan forhåndssatte mål fungere som drivkraft og dermed opprettholde elevenes motivasjon. I kapittel 4 pkt. 4.2. så vi at undervisningen skal oppmuntre til læring blant annet gjennom klargjøring av mål. Å ha definerte mål å strekke seg etter vil også bidra til faglig framgang. Læreres tilbakemeldinger bør derfor være tilknyttet hver enkelt elevs mål og forutsetninger slik at vurderingen får en veiledende funksjon som elevene kan dra nytte av (Thronsen, under publisering).

Det fjerde aspektet ved motivasjon som kan antas å øke elevers læring er *innsats*. Dersom elever har tro på at innsats er nytting for læring vil det være lettere å orientere seg mot å mestre sine mål. Høy innsats henger sammen med høy motivasjon, noe som gjør at læringen påvirkes på en positiv måte. Likevel er det ikke alle elever som tror at høy innsats virker positivt for læring. Elever som ser sine evner som stabile og uforanderlige, vil heller ikke tro at økt innsats vil forbedre skolefaglige prestasjoner. Formativ vurdering er særlig viktig for denne elevgruppen fordi tilbakemeldingene blir viktig i arbeidet med å gi elever tro på egen innsats. Kommentarer og oppfølging som gis fra lærer skal da fungere som bevis på at læring og innsats henger sammen. Gjennom formidling og konkrete eksempler kan lærere demonstrere hva som er konsekvensen av lav innsats og hva gevinsten av høy innsats vil være (Thronsen, under publisering).

8.4 Effekter av vurdering med karakterer

Elevvurdering har ikke utelukkende positive effekter. Negative virkninger av vurdering vil særlig kunne sees i situasjoner hvor det gis karakterer fordi mange elever ha tendens til å fokusere på selve karakteren og ikke på læringsfunksjonen. Mange elever sammenligner seg selv med andre og vektlegging av karakterer kan dermed bidra til en konkurransementalitet i klasserommet hvor høyest mulig karakter blir viktigst. Elever som oppnår lave karakterer kan da få følelsen av manglende evner som igjen bidrar til lavere motivasjon. Lav motivasjon for skolearbeidet gjør at elevene blir i dårlig stand til å lære på en god måte. I stedet for at elever skal sammenligne seg med hverandre, er ønsket at elevene heller skal sammenligne seg selv med sine egne tidligere prestasjoner og fokusere på personlig forbedring (Weeden et al. 2002: 42-44). Skolens vurderingspraksis bør derfor angå kvaliteten av elevens helhetlige arbeid, og ikke enkeltprestasjoner uavhengige av elevens generelle mestring i faget (Weeden et al. 2002: 54). Harlen (2006) bekrefter vurderingens potensielle negative effekt, og viser til svekking av elevers motivasjon.

8.5 Oppsummering

Dette kapitlet har besvart hovedproblemstillingen ”*Hva anbefales i pedagogisk forskning i dag som god vurderingspraksis på barnetrinnet, og hvilken begrunnelse gis for den anbefalte vurderingsmetoden? Hvilken rolle har vurdering med karakterer i denne sammenheng?*” Anbefaling for god vurderingspraksis på barnetrinnet har vi alt sett i forskningen til Black og Wiliam (1998, 2006). I dette kapitlet har vi imidlertid også sett hva som anbefales fra norske forskere. Bakgrunnen for anbefalingene som gis har vært evalueringen av prosjektet ”Bedre vurderingspraksis” (Thronsen et al. 2009). Her anbefales blant annet mer oppfølging til elevene, mer elevmedvirkning, kompetansehevning til lærere, mer rettferdig vurdering, samt utarbeiding av bedre kriterier for måloppnåelse med tydeligere beskrivelser av hva som skal læres og når man kan vite at det har blitt lært. Flere av momentene kan settes ut i praksis gjennom formativ vurdering. Å vite hvorfor formativ vurdering er en god strategi i arbeidet med elevvurdering er viktig for å forstå hvorfor forskning på og bruken av formativ vurdering har økt. Mange land har økt sin vektlegging av formativ vurdering i læreplanene de siste ti årene. Sannsynligheten er stor for at interessen for formativ vurdering vil intensiveres også i framtiden, da vi ser at stadig flere land henger

seg på trenden og implementerer metoder for formativ vurdering i den helhetlige vurderingspraksisen. Vurdering er en sentral del av klasserommets aktiviteter, og har stor innflytelse på læring fordi den bidrar til å synliggjøre elevers vansker, utfordringer og begrensninger. Årsaken til at formativ vurdering øker elever læring er at den blant annet fremmer elevers selvregulering hvor motivasjon er en viktig komponent. De motivasjonelle aspektene som kan påvirkes er særlig *mestringsforventning, interesse, innsats, og målsetting/målorientering*. Vurdering har ikke utelukkende positive effekter. Bruk av karakterer kan for mange elever virke negativt for læring, fordi vurdering med karakterer kan bidra til å senke elevers motivasjon. Karakterbruk kan også opprettholde en konkurransementalitet i klasserommet, hvor de faglig svake elevene føler seg mislykket. Som påpekt i kapittel 6. har imidlertid Black og Wiliam (2006) introdusert en metode for bruk av karakterer som bedre sammenfaller med formativ vurdering.

9. Avsluttende refleksjoner

I denne oppgaven har jeg gjennom fem delspørsmål forsøkt å besvare oppgavens hovedproblemstilling. Svaret på hva som anbefales i pedagogisk forskning som god vurderingspraksis på barnetrinnet har blitt belyst gjennom forskningen til Black og Wiliam (1998, 2006) og Throndsen et al. (2009). De foreslår formativ vurdering som en godt egnet metode fordi denne metoden øker elevenes potensialer for å lære mer og bedre. Norsk vurderingspraksis kan i tillegg bedres gjennom oppfølging til elevene, mer elevmedvirkning, kompetansehevning til lærere, bedre terminologi, og mer rettfærdig vurdering (Throndsen et al. 2009). Begrunnelse for bruk av formativ vurdering kan blant annet knyttes til selvregulert læring. Formativ vurdering påvirker elevenes *mestringsforventning*, *strategibruk*, *metakognitive evner*, *interesse*, *målsetting/målorientering* og *innsats* på en god måte. Karakterer er hovedsaklig en type summativ vurdering, selv om den kan brukes på en mer ”formativ” måte. For mange elever bidrar karakterer til lav motivasjon, og argumentasjonen mot karakterbruk har i en årrekke vært sentral i debatten om innføring av karakterer på barnetrinnet. Ut fra pedagogisk forskning brukt i denne oppgaven ser jeg heller ikke at det her anbefales karakterbruk som en godt egnet metode for vurdering på barnetrinnet. Karakterer kan dermed ikke sies å være den beste metoden for å bedre norsk vurderingspraksis og er derfor heller ikke egnet for elevvurdering på barnetrinnet.

Ved å inneha kunnskap om den historiske vurderingstradisjonen i Norge, samt kunnskap om karakterdebatten, politisk makt og vitenskapsteoretiske perspektiver på læring har jeg fått en større forståelse for forskningens anbefalte metoder for vurdering på barnetrinnet. Kunnskapsdepartementet uttrykker gjennom Stortingsmelding nr.16 (2006-2007) at norsk vurderingspraksis er svak. Samtidig uttaler Djupedal (2007) at dagens vurderingsmetoder er dårlig egnet til å øke elevens læring. Gjennom sammenligning av vurderingspraksis på barnetrinnet i Norge, Sverige og Skottland har forskjeller og likheter mellom dem vært lettere å se. Innsikt i grunnleggende forskjeller i landenes praksis bidrar i tillegg til en mer holdbar analyse av resultatene fra PIRLS fordi man har bedre forståelse for hva som ligger bak resultatene. På denne måten er man også mer bevisst ulikheter, svakheter og begrensninger ved hvert lands resultater.

9.1 Dagens debatt om innføring av karakterer på barnetrinnet – et tilbakeblikk

I kapittel 1 tok jeg utgangspunkt i Framskrittspartiets og Sosialistisk venstrepartis forslag til hvordan norsk skoles vurderingspraksis kan endres for å øke og bedre elevers læring. Framskrittspartiet (FRP) ønsker å innføre karakterer i samtlige fag fra 5.klasse, mens Sosialistisk Venstreparti (SV) mener læring kan fremmes uten bruk av karakterer på barnetrinnet. SV ønsker ikke at elever på noen av grunnskolens trinn skal gis karakterer fordi de kan gi negative virkninger. SVs argument ble styrket i kapittel 8, der vi så at bruk av karakterer kan svekke mange elevers motivasjon for skolearbeidet. Redegjørelsene i kapittel tre viser at karakterer opprettholder sosiale forskjeller, bidrar til uønsket fokusering på pugging, bidrar til angst, stress og press hos elever. Verken den internasjonale eller nasjonale forskningen redegjort for i denne oppgaven støtter dermed karakterenes positive virkning på læring. Ønsket til SV er at økt læring skal fremmes gjennom tettere oppfølging av hver enkelt elev, og at elevene bør gis informasjon om hva de kan gjøre for å forbedre sine skolefaglige prestasjoner. I stedet for bruk av karakterer i arbeidet med elevvurdering, anbefales i stedet økt bruk av formativ vurdering, mer elevmedvirkning, styrkning av lærerkompetanse, bedre elevoppfølging samt utarbeidelse av nasjonale kriterier for måloppnåelse (Black og Wiliam 1998; Throndsen et al. 2009). Disse anbefalingene sammenfaller bedre med SV sine forslag enn de gjør med FRPs. Særlig vil formativ vurdering ha betydning for elevers motivasjon og læring dersom den utføres på en gjennomtenkt og tilrettelagt måte. Betegnelsen formativ vurdering omfatter også selvvrdering som bidrar til at elever forbedrer sine arbeidsmetoder slik at deres effektivitet og engasjement øker. Gode tilbakemeldinger som fremmer elevenes motivasjon vil resultere i økt læring som kan sies å være norske politikeres ønske og mål i utdanningspolitisk sammenheng. For at formativ vurdering skal fungere på en optimal måte, er det imidlertid viktig at elevene aktivt involveres i opplæringen, hvor de også får mulighet til å bli kjent med målene for opplæringen og hvordan de kan nås på best mulig måte.

Ved et tilbakeblikk på den historiske debatten om karakterbruk og vurdering som ble redegjort for i kapittel 3, ser vi at bruk av karakterer lenge har vært omstridt. I betraktningen om innføring av karakterer på barnetrinnet er fordelsaktig for elevers læring, bør også årsakene til karakterenes bortfall på 1970-tallet tas med. At en gjeninnføring så langt ikke har

forekommet til tross for at dette har vært forsøkt tidligere, bør også vektlegges. Informasjon på bakgrunn av redegjørelse av norsk skoles historiske vurderingstradisjon og karakterdebatt, kunnskaper om dagens vurderingspraksis i Norge, Sverige og Skottland, samt innblikk i nasjonal og internasjonal forskning på vurdering viser at karakterer sannsynligvis ikke er den best egnede måten å øke elvers læring. I tillegg viser komparativ analyse av resultatene fra PIRLS at både svenske og skotske elever presterer bedre enn norske. Ingen av disse landene benytter i dag karakterer på barnetynet. På bakgrunn av denne informasjonen kan man anta at bruk av karakterer ikke er den best egnede måten for å øke elevens læring. Likevel er det viktig å ikke glemme at PIRLS er en avgrenset prøve, som bare kartlegger elevens leseferdigheter.

Ut fra min tolkning ser det ut til at partienes skolepolitiske argumenter og deres interesse for å utvikle en bedre vurderingspraksis er lite informert av forskning og læringsteori. Spesielt Framskrittspartiets argumenter virker preget av en mer eller mindre overflatisk logikk som preges av manglende kunnskap om temaet. Likevel må det påpekes at vurdering med karakterer ikke utelukkende virker negativt på elevenes læring. For eldre elever er karakterene i tillegg vanskelig å unngå. Det er derfor snakk om en balansegang hvor vurderingsmetodene må tilpasses hver enkelt elev. Likevel viser forskning i dag at det finnes mange alternativer til elevvurdering som ikke tar i bruk den tradisjonelle karaktersetningen. Tiltak som er relevant å nevne i denne sammenhengen er at elevene blir pålagt å følge opp kommentarene som gis i tillegg til karakterer eller annen summativ vurdering, slik at muligheten for å øke elevens læring gjennom bruk av summativ vurdering blir større.

9.2 Begrensninger

Hva er så årsakene til at man kan konkludere med at norske elevens resultater fra PIRLS er svakere enn hos elever i andre land? Er det slik at elevens prestasjoner og vurderingspraksis henger sammen? Det må finnes en årsak til at norsk elever presterer svakt på PIRLS. At vurderingspraksis kan utgjøre en del av den helhetlige årsaken til elevens svake resultater på PIRLS er ikke urimelig. Likevel er PIRLS en begrenset undersøkelse som bare kartlegger elevens leseferdigheter. Den sier ingenting om elevenes kunnskaper på tvers av fag eller hvordan elevene skårer på andre faglige områder. Selv om lesing kan sees som en overordnet ferdighet for læring i andre fag, er likevel dette et viktig moment å være bevisst i en slik

analyse. Andre tolkninger av forskjeller i elevenes resultater på PIRLS må heller ikke utelukkes. Av momenter som antakelig er relevant i denne sammenhenger er lærerkompetanse, lærertetthet, mengde direkte undervisning, antall undervisningstimer, elevers bakgrunn og forutsetninger samt læreres antall år med formell utdanning. I tillegg vil læreres evne til å formidle kunnskap også påvirke kvaliteten av opplæringen. Dette er imidlertid aspekter som grunnet begrensninger har blitt utelatt i denne oppgaven.

9.3 Videre forskning

Denne oppgaven har tatt for seg ulike områder av temaet elevvurdering for å få bedre innsikt i hvordan norsk skoles vurderingspraksis kan bedres for å øke elevers læring. Å utarbeide et nytt nasjonalt vurderingssystem bør ideelt sett ikke sentraliseres rundt karakterenes verdi eller nytte. Et vurderingssystem som skal fremme elevers læring må også ta hensyn til andre faktorer. Fordi formålet med vurdering er å fremme læring, bør også vurderingen ta sikte mot å beskrive og identifisere mangelfulle momenter elevenes læring. Vurdering bør være veiledende, tilrettelagt, virke motivasjonsfremmende, klargjøre mål og gi elever en tydelig forståelse av egne faglige fremskritt. At de nevnte momentene kan inkluderes i en nasjonal vurderingspraksis har vi sett både har blitt gjort i Sverige og i Skottland. Forskere nasjonalt og internasjonalt gir også retningslinjer for hvordan elevers læring kan økes uten bruk av karakterer.

Effekten av karakterenes virkning på barneskolens elever, er pr. i dag lite kjent. Antakeligvis vil det derfor være gunstig å måle konsekvensen av karakterenes innvirkning på elever på barnetrinnet gjennom et prøveprosjekt eller tilsvarende intervensjon, for at politiske partiers argumentasjon om karakterenes nytte i vurderingssammenheng på barneskolen skal bli mer holdbar.

Kildeliste

Aase, L. (2003). Mappe – Læringsprosess og vurderingsform. I: Læringscenteret. *Karakter – mer enn karakterer. Debatt om elevvurdering i grunnskolen*. Oslo: Læringscenteret.

Andreassen R. A & Gamlem, S. M. (2009): Arbeid med elevvurdering som utvikling av skolens læringskultur. I: S. Dobson, A.B. Eggen & K. Smith (red.). *Vurdering; prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Assessment is for learning (u.å.). *Glossary*. Hentet 25.4.2010 fra:

<http://www.ltscotland.org.uk/assess/glossary2/index.asp?strLetter=B&strSubmit=True>

Bjørgen, I. A. (2003). Generelle læringsteoretiske hensyn ved evaluering. I: Læringscenteret. *Karakter – mer enn karakterer. Debatt om elevvurdering i grunnskolen*. Oslo: Læringscenteret.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 1, 7-74.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box. Assessment for learning in the classroom*. London: GL Assessment.

Black, P. & Wiliam, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. I: J. Gardner (red.). *Assessment and learning*. London: SAGE publications.

British council (u.å.). *UK education systems*. Hentet 6.4.2010 fra:

<http://www.britishcouncil.org/usa-education-uk-system-k-12-education.htm>

Broadfoot, P. (2007). *An introduction to assessment*. New York: Continuum International Publishing Group.

Bråten, I. (2002). Ulike perspektiver på læring. I: I. Bråten (red.). *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Bø, I. & Helle, L. (2005). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of learning and teaching*.
Portsmouth, US: Heinemann.

Cliffordson, C. & Gustafsson, J-E. (2007). Effects of age and schooling on intellectual performance: Estimates obtained from analysis of continuous variation in age and length of schooling. *Intelligence*, 2, 143-152.

Dale, E.L.(2008). *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Dale, E. L. & Øzerk, K. (2009). *Underveisanalyser av kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger*. Delrapport nr.2. Oslo: Universitetet i Oslo.

Degelman, D. (2009). *APA style essentials*. Hentet 4.3.2010 fra:
http://www.vanguard.edu/faculty/ddegelman/index.aspx?doc_id=796

Djupedal, Ø. (2007). *Tale om elevvurdering i skolen – regjeringens ambisjoner*. Hentet 8.2.2010 fra:
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/oystein_djupedal/2007/elevvurdering-i-skolen--regjeringens-amb.html?id=456249

Dysthe, O. (2009). Læringssyn og vurderingspraksis. I: J. Frost (red). *Evaluering – i et dialogisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Education department (2005). Circular No. 02 June 2005. *Assessment and reporting 3-14*. Hentet 10.4.2010 fra: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/54357/0013630.pdf>

Engelsen, B. U. (2005). *Kan læring planlegges?* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Engh, R., Dobson, S. & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Folkpartiet liberalerna (u.å). *Skola och utbildning*. Hentet 26.3.2010 fra:
<http://www.folkpartiet.se/Var-politik/Vara-viktigaste-fragor/Skola-och-utbildning/>

Fremskrittspartiets handlingsprogram 2009-3013 (2009). Hentet 21.1.2010 fra:
<http://www.frp.no/Grunnskolen.d25-TgZjU2g.ips>

Hallam, S., Kirton, A., Peffers, J., Robertson, P. & Stobart, G. (2004). *Evaluation of Project 1 of the Assessment is for Learning Development Programme: Support for Professional Practice in Formative Assessment*. Hentet 8.4.2010 fra:

<http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/26350/0023703.pdf>

Hagtvet, B.E. (2009). Evaluering i et læringsperspektiv. I: J. Frost (red.). *Evaluering – i et dialogisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. I: J. Gardner (red.). *Assessment and learning*. London: SAGE publications.

Hattie, J & Timperley, H. (2007): The power of feedback. *Review of Educational Research*, 7, 81-112.

Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. I: T. A. Kleven (red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub AS.

Helstrup, T. (2002). Læring i et kognitivt perspektiv. I: I. Bråten (red.). *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Høihilder, K.(2009). Vurderingsdebatten i Norge fra M74 til K06. I: S. Dobson, A.B. Eggen & K. Smith (red.). *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1996). NOU 1996: 22. *Lærerutdanning*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Statens trykning.

Kleven, T. A. (2002). Innledning. I: T. A. Kleven (red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub AS.

Kunnskapsdepartementet (u.å.,a). *Hva er kunnskapsløftet?* Hentet 9.3.2010 fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet/hva-er-kunnskapsloftet.html?id=86769>

Kunnskapsdepartementet (u.å.,b). *Nasjonale prøver/Kartleggingsprøver*. Hentet 8.3.2010 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/nasjonale-prover-og-kartleggingsprover.html?id=574343>

Kunnskapsdepartementet (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*. Hentet 26.2.2010 fra: <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-2>

Kunnskapsdepartementet (2006a). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet 8.3.2010 fra: <http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html>

Kunnskapsdepartementet (2006b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Lesesenteret (2007). *PIRLS. Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter. Resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Lysne, A. (1978). *Karakterer – bruk og misbruk*. Oslo: NKS-forlaget.

Lysne, A. (1999). *Karakterer og kompetanse. Stridstema i norsk skolehistorie. Bind 1*. Haslum: AVA forlag.

Lysne, A. (2004). *Karakterer og kompetanse. Kampen om skolen. Bind 2*. Haslum: AVA forlag.

Læringscenteret (2003). Innledning. Elevvurdering til debatt. I: Læringscenteret. *Karakter – mer enn karakterer. Debatt om elevvurdering i grunnskolen*. Oslo: Læringscenteret.

Matthiesen, G. (2007). Vurdering i skole og opplæring - problemstillinger og erfaringer. I: S. Tveit (red.). *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.

McMillan, J. H. (2007). *Classroom Assessment – Principles and practice for effective standards-based instruction*. USA: Pearson education Inc.

Meichenbaum, D. & Biemiller, A. (1998). *Nurturing independent learners: Helping students take charge of their own learning*. Cambridge, MA: Brookline Books.

Norges Forskningsråd (2000). *Strategi. Kvalitet i norsk forskning. En oversikt over begreper, metoder og virkemidler*. Oslo: Norges forskningsråds hustrykkeri.

Ormrod, J. E. (2004). *Human learning*. New Jersey: Pearson Education Inc.

Pintrich, P. R., & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. NJ: Prentice Hall.

PISA (u.å.). *Deltakerland i PISA (2000-2009)*. Hentet 25.3.2010 fra: <http://www.pisa.no/om-pisa/deltakerland/index.html>

Regjeringen (u.å.,a). *Kjell Magne Bondeviks andre regjering 2001-2005*. Hentet 17.3.2010 fra: http://www.regjeringen.no/nb/om_regjeringen/tidligere/oversikt/ministerier_regjeringer/nyere_tid/regjeringer/kjell-magne-bondeviks-andre-regjering-20.html?id=438739

Regjeringen (u.å.,b). *Norske regjeringer 1905-1940*. Hentet 4.3.2010 fra: http://www.regjeringen.no/nb/om_regjeringen/tidligere/oversikt/ministerier_regjeringer/oppl osningen-av-unionen-med-sverige/departementsinndeling-1905---1940/regjeringsliste-1905-- -1945.html?id=438665

Regjeringen (u.å.,c). *Norske regjeringer siden 1945*. Hentet 4.3.2010 fra: http://www.regjeringen.no/nb/om_regjeringen/tidligere/oversikt/ministerier_regjeringer/nyere_tid/regjeringer.html?id=438715

Regeringskansliet (2008a). *Frågor och svar om skriftliga omdömen*. Hentet 24.3.2010 fra: <http://regeringen.se/sb/d/10721#item107346>

Regeringskansliet (2008b). *Läsa-skriva-räkna satsningen*. Hentet 22.3.2010 fra: <http://regeringen.se/sb/d/3708/a/87990>

Reineke R. A. (1998). *Challenging the mind, touching the heart: Best assesement practicies*. Thousand Oaks CA: Corwin Oaks.

Reinertsen, A. (2009). *Vurdering som læring innenfor en usikkerhetspedagogikk*. I: S. Dobson, A.B. Eggen & K. Smith (red.). *Vurdering; prinsipper og praksis* Oslo: Gylden dal norsk forlag.

Riksdagen (1985). *Skollagen*. Hentet 22.3.2010 fra:

<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100>

Riksdagen (2006). *Sveriges regeringar sedan 1971*. Hentet 26.3.2010 fra:

http://www.riksdagen.se/templates/R_Page_1542.aspx

Schunk, D. & Zimmerman, B. (2008). Preface. I: Schunk, D. & Zimmerman, B. (red.). *Motivation and Self-regulated learning; theory, research and applications*. New York: Lawrence Erlbaum

Senter for leseforskning (2001). *PIRLS. En norsk kortversjon av den internasjonale rapporten om 10-åringens lesekunnskaper*. Hentet 23.4.2010 fra:

<http://lesesenteret.uis.no/forskning/leseundersokelser/pirls/>

Sjyvollen, R. B. (2007). Elevenes syn på elevvurdering. I: S. Tveit (red.). *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skagen, K. (1996). Vurdering og karakterer i 1990-årene. I: K. Skagen (red.). *Karakterboka, om karakterer og vurdering i ny skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skolverket (2009). *Vad påverkar resultatene i svensk grundskola? Kunnskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Davidsons tryckeri AB.

Skolverket (2009/10a). *Bedömning i ämnet svenska*. Hentet 22.3.2010 fra:

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0910&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087>

Skolverket (2009/10b). *Grundskola*. Hentet 22.3.2010 fra:

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0910&skolform=11&infotyp=2&id=11>

Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I: S. Dobson, A.B. Eggen & K. Smith (red.). *Vurdering; prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Sosialistisk Venstrepartis skolepolitiske manifest (2004). Hentet 22.2.2010 fra:

<http://arkiv.sv.no/politikken/rapporter/dbaFile68730.html>

St.meld. nr.16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet. Hentet 8.2.2010 fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-/6.html?id=441451>

St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet 28.2.2010 fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/4.html?id=404455>

Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I: Bråten, I. (red.). *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

The Scottish government (u.å.,a). *Assessment is for learning*. Hentet 8.4.2010 fra:
<http://www.ltscotland.org.uk/assess/about/index.asp>

The Scottish government (u.å.,b). *Curriculum and assessment*. Hentet 7.4.2010 fra:
<http://scotland.gov.uk/Topics/Education/Schools/curriculum>

The Scottish government (u.å.,c). *Assessment for Curriculum for Excellence. Strategic vision. Key Principles*. Hentet. 7.4.2010 fra:
http://www.ltscotland.org.uk/Images/AssessmentforCfE_tcm4-565505.pdf

The Scottish government (u.å.,d). *Scottish childcare*. Hentet 5.5.2010 fra:
<http://www.scottishchildcare.gov.uk/NationalCategoryDetail.aspx?ncid=7>

The Scottish government (1991). *Assessment 5-14. Guidelines*. Hentet 10.4.2010 fra:
<http://www.ltscotland.org.uk/5to14/guidelines/assessment.asp>

The Scottish government (2010). *Curriculum for excellence. Building the curriculum, a framework for assessment*. Hentet 7.4.2010 fra:
http://www.ltscotland.org.uk/Images/BtC5_assessment_tcm4-582215.pdf

Thronsen, I., Hopfenbeck, T.N., Lie, S. & Dale, E.L. (2009). *Bedre vurdering for læring. Rapport fra "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"*. Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.

Throndsen, I. (under publisering). *Hvordan læreres tilbakemeldinger kan fremme elevers motivasjon*.

Tveit, K. (2002). Historisk forskningsmetode. I: T. A. Kleven (red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub AS.

Tveit, S. (2003). Jeg vil se MAPPA mi! I: Læringscenteret. *Karakter – mer enn karakterer. Debatt om elevvurdering i grunnskolen*. Oslo: Læringscenteret.

Tønnesen, L. K. (2004). *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolen utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tønnesen, L. K. & Telhaug, A.O. (1996). Elevvurdering i norsk skole i etterkrigstida. I: K. Skagen (red.). *Karakterboka, om karakterer og vurdering i ny skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utbildningsdepartementet (1994/2010). *Grundskoleförordning (1994:1194)*. Hentet 22.3.2010 fra: <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1994:1194>

Utbildningsdepartementet (2008a). *Frågor och svar om skriftliga omdömen*. Hentet 23.3.2010 fra: <http://regeringen.se/sb/d/10721#item107346>

Utbildningsdepartementet (2008b). *Pressmeddelande 10.juni 2008*. Hentet 21.3.2010 fra: <http://regeringen.se/sb/d/10403/a/106967>

Utdanningsdirektoratet (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Hentet 10.3.2010 fra: <http://www.udir.no/L97/L97/index.html>

Utdanningsdirektoratet (2005). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 8.3.2010 fra: http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/

Utdanningsdirektoratet (2006a). Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring. Hentet 10.2.2010 fra: http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/prm/2005/0078/ddd/pdfv/255552-lplan_260805.pdf

Utdanningsdirektoratet (2006b). Læreplanverket for kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen. Hentet 8.3.2010 fra:
http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf

Utdanningsdirektoratet (2007a). *Prosjekt "Bedre vurderingspraksis"*. Hentet 9.2.2010 fra:
<http://udir.no/Tema/Vurdering/Underveisvurdering/Bedre-vurderingspraksis/>

Utdanningsdirektoratet (2007b). *Vurdering. Et felles løft for bedre vurderingspraksis. En veiledning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2009a). *Hva er nasjonale prøver?* Hentet 8.3.2010 fra:
http://www.udir.no/Artikler/_Nasjonale-prover/Hva-er-nasjonale-prover2/

Utdanningsdirektoratet (2009b). *Sluttrapport. Oppdragsbrev nr. 6 - 2007 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Rundskriv F-13/04. Dette er kunnskapsløftet. Kultur for læring*. Hentet 26.2.2010 fra:
http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/226866-rundskriv_kunnskapsloftet.pdf

Weeden, P., Winter, J. & Broadfoot, P. (2002). *Assessment, What`s in it for schools?* London: Routledge Falmer

Österlind, E. (2005). *Eget arbete - en kameleont i klassrummet: perspektiv på ett arbetsätt från förskola till gymnasium*. Lund: Studentlitteratur.

Vedlegg 1

Liste over tabeller:

Tabell 7.1. Sammenligning av norsk, svensk og skotsk utdanningspraksis. Tabellen er basert på informasjon fra kapittel 4, 5 og 6.

Tabell 7.2. Fordeling av leseferdighet fra PIRLS 2006. Tabellen er basert på informasjon fra Lesesenteret 2007.

Tabell 7.3. Forskjeller i gjennomsnittlig leseferdighet fordelt på kjønn fra PIRLS 2006. Tabellen er basert på informasjon fra Lesesenteret 2007.

Tabell 7.4. Relative forskjeller i resultatene fra litterære og faktatekster fra PIRLS 2006. Tabellen er basert på informasjon fra Lesesenteret 2007.

Tabell 7.5. Fordeling av leseferdighet, utviklingstrender fra PIRLS 2001-2006. Tabellen er basert på informasjon fra Senter for leseforskning 2001 og Lesesenteret 2007.

Tabell 7.6. Forskjeller i gjennomsnittlig leseferdighet fordelt på kjønn, utviklingstrender fra PIRLS 2001-2006. Tabellen er basert på informasjon fra Senter for leseforskning 2001 og Lesesenteret 2007.

Tabell 7.7. Relative forskjeller i resultatene fra litterære og faktatekster, utviklingstrender fra PIRLS 2001-2006. Tabellen er basert på informasjon fra Senter for leseforskning 2001 og Lesesenteret 2007.