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

**Titte:**

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?

**Av:**

Gravdal, Hilde

<table>
<thead>
<tr>
<th>Eksamen:</th>
<th>Semester:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Master i pedagogikk,</td>
<td>Vår 2010</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Pedagogisk-psykologisk rådgivning.

**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 delproblemmene 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 Kunnskapsloftet?**

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 styringsmakters hjemmesider på internett.

Hovedkonklusjoner

Analyse av norsk vurderingspraksis og dens historiske bakterter 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 særleg har blitt vist 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 elevers læring, fordi de gir konkret tilbakemelding og fremmer motivasjon hos en større gruppe elever. Summativ vurdering er altså dårligere egnet til å fremme elevers læring fram for 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 elevers 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 elevers læring gjennom selvregulert læring og økt motivasjon (Meichenbaum og Biemiller 1998; Thronsen, under publisering). Sannsynligheten for elevers læring kan forbedres ved bruk av formativ vurdering 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; Thronsen et al. 2009). Framkrittspartiet 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


Først og fremst vil jeg takke min veileder Bodil S. Olaussen 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.


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. Begrepstrofing ....................................................................................................................................... 19
   2.1 Læring ............................................................................................................................................. 19
       2.1.1 Hva sier Kunnskapslofet 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 VURDERINGSPRAKSI S** .......................... 26
   3.1 **LÆRINGSTEO RETSK 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 **VURDERINGSPRAKSI S I NORSK SKOLE FRA 1972 OG FRAM TIL INNFØRINGEN AV KUNNSKAPSLØFTET** ................................................................. 31
      3.5.1 **Vurderingspraksis på 1980-tallet** ........................................................... 32
      3.5.2 **Vurderingspraksis på 1990-tallet** ........................................................... 33
   3.6 **HVORDAN HAR DEBATTEN OM KARAKTERBRUK UTSPILT SEG GJENNOM HISTORIEN?** 34
      3.6.1 **Argumentasjonen mot karakterer** ......................................................... 35
      3.6.2 **Argumentasjonen for karakterer** ......................................................... 36
   3.7 **OPPSUMMERING** ......................................................................................... 37

4. **ELEVVURDERING 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 **Kunnskapsløftets krav om elevmedvirkning** ............................................ 40
   4.4 **VURDERING** ................................................................................................. 41
      4.4.1 **Formålet med vurdering** ........................................................................ 41
      4.4.2 **Hvordan bør vurderingen skje?** ............................................................... 42
      4.4.3 **Undervisningsvurdering** ....................................................................... 43
      4.4.4 **Selvvurdering** ....................................................................................... 43
      4.4.5 **Sluttvurdering** ...................................................................................... 43
4.5 VURDERING PÅ BARNETRINNET I DAG .................................................................44

4.5.1 Hva sier fagplanen i norsk om elevvurdering? .............................................44

4.6 NACIONALE OG INTERNASJONALE KARTLEGGINGSPRØVER .................................45

4.7 “BEDRE VURDERINGSPRAKSIS” ........................................................................46

4.8 OPPSUMMERING ................................................................................................46

5. ELEVVURDERING 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 Endring i svensk skoles vurderingspraksis ...................................................50

5.3.2 Hvordan skjer vurderingen? .........................................................................51

5.3.3 Hvordan skal den skriftlige vurderingen gjennomføres? ..............................51

5.3.4 Karaktersystemet ..........................................................................................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 Hva innebærer formativ vurdering for Black og Wiliam? .........................56

6.2.2 Vurderingsmetoder i en formativ vurderingspraksis ..................................57

6.3 DET SKOTSKES SKOLESYSTEMET ..................................................................58

6.3.1 Skolens formål og utarbeiding av læreplanen ..........................................59

6.4 SKOTSK GRUNNSKOLES VURDERINGSPRAKSIS ...........................................59

6.4.1 Vurdering i “5-14 Curriculum” ....................................................................60
7. VURDERINGSPRAKSI: ET KOMPARATIVT BLIKK .................................................. 64

7.1 NORGÉ, SVENGER OG SKOTTLAND: SAMMENLIGNING AV UNDERVISNINGSFORMÁL, SKOLESTARTALDER, VURDERINGSPRAKSI, UTARBEIDING AV LÆREPLANENE OG KARAKTERBRUK I SKOLEN .............. 64

7.2 SAMMENLIGNING AV UTDANNINGSPPRAKSI ...................................................... 66

7.2.1 Kommentarer til skolestartaldere ................................................................. 66

7.2.2 Kommentarer til formålet med undervisningen ........................................... 66

7.2.3 Kommentarer til vurderingsmetoder på barnetrinnet .................................... 67

7.2.4 Kommentarer til utarbeidning av læreplanen ............................................. 68

7.2.5 Kommentarer til bruk av kompetansemål i læreplanene .............................. 68

7.2.6 Kommentarer til bruk av karakterer .......................................................... 69

7.3 OPPSUMMERING AV SAMMENLIGNING AV UTDANNINGSPPRAKSI ..................... 69

7.4 KOMPARATIV ANALYSE AV NORSKE, SVENGER OG SKOTSKE ELEVERS RESULTATER FRA PIRLS 69

7.4.1 Komparativ analyse av leseferdigheter hos norske, svenske og skotske elever i PIRLS .......................... 69

7.4.2 Oppsummering og drøfting av funn ............................................................ 74

7.4.3 Problematisk momenter ved analysen ......................................................... 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 VURDERINGSPRAKSI PÅ BARNETRINNET ...... 79

8.1.1 Hvordan kan anbefalingene settes ut i praksis? ............................................. 81

8.2 HVORFOR ER VURDERING AV OG TILBAKEMELDINGER TIL LEVER VIKTIG? .................. 82

8.3 PÅ HVILKE MÅTER FREMMER FORMATIV VURDERING ELEVERS LÆRING? ..................... 82
8.3.1 Økt læring gjennom motivasjon ................................................................. 83

8.4 Effekter av vurdering med karakterer ...................................................... 86

8.5 Oppsummering ......................................................................................... 86

9. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER ................................................................. 88

9.1 Dagens debatt om innføring av karakterer på barnetrinnet – et tilbakeblick.... 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 kapittelinndeling. Avslutningsvis forklares skrivemåten brukt i oppgaven.

1.1 Tema: Elevvurdering på barnetrinnet


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 lettere oppfølging av hver enkelt elev (Sosialistisk Venstrepartis skolepolitiske manifest, 2004). SV argumenterer også med at selv om vurdering med karakterer rangerer elevenes resultat, 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
underveisvurdering. Tilbakemeldingene elevene mottar må være av en slik art at det gir nyttig informasjon om læringsprogresjon og faglig ståsted (Sosialistisk Venstrepartis skolepolitisk manifest, 2004).

Både Kunnskapsdepartementet (Stortingsmelding nr.16 2006-2007 pkt. 6.3.5) og elevorganisasjonen (Sjøvollen 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 elevers 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 karaktter fra 5.trinn er motstridende og innebærer uklike 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 bedomme effekten av disse (Utdanningsdirektoratet 2009: 11). I mai 2009 forelå rapporten ”Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag” (Throndsen 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 Willam 1998), ser det fortsatt ikke ut til at resultatene har kommet tydelig fram i politiske kretser. 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.klassesetrinn. 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 tematiske 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 Kunnskapsloftet? **

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.


1.4 Metodiske refleksjoner


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 inniskt i helheten (Hjardemaal 2002: 40-42).

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” (fagfellevurdering). 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. Fagfellevurdering benyttes ofte i forbindelse med publisering av artikler i fagtidsskrifter. Oppsummert kan man si at fagfellevurderinger reiser spørsmål knyttet til forskerens fremstilling av hvor pålitelig kvaliteten av forskningen er.

1.5 Oversikt over arbeidet


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 Kunnskapslofet?” 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 gir 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.


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


1.6 Skrivemåter

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


Redegjørelsen 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?


2.2 Vurdering

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


*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 Thronsden 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 prestatjoner 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

2.4 Karakterer


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


2.7 Motivasjon


2.8 Oppsummering

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 hensiktsmessing for å drøfte innføring av karakterer i dag.

3.1 Læringsteoretisk bakgrunn


Selv om læreplanene tradisjonelt sett kan sies å ha hatt ulike tilnærninger 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 læringssyn 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


3.3 Vurdering i norsk skole – et historisk perspektiv


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.

3.4 Vurdering i norsk skole fra 1900 – 1972


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


3.5.1 Vurderingspraksis på 1980-tallet


3.5.2 Vurderingspraksis på 1990-tallet


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

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 læringen 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 selvinnsp fra. 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 gjeldende i dag.

Diskusjonen om karakterer på barneskolen har vært gjenoppatt 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


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 klasseskillear. 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 igjort (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 kritikklos læring og aksept for lærerstoffet uten at elevenes problemløsningsevner ble forbedret. Karakterenes innvirkning på elever kunne også være av en slik dimensjon at noen

3.6.2 Argumentasjonen for karakterer


3.7 Oppsummering


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.

4. Elevvurdering i norsk grunnskole i 2010

I dette kapitlet tar jeg for meg delspørsmål 2 i problemstillingen; "Hvordan skjer vurdering på barnetrittet 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 Kunnskapsloftet, og se hva læreplanen sier om vurdering. Her redegjør jeg for formålet med vurdering samt hva som menes med underveisvurdering, selvvurdering og sluttvurdering. Videre utdypes jeg hvordan vurdering skjer på barnetrittet 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 barnetrittet også skjer i en større kontext. 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. Kunnskapsloftets 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

4.2 Hvordan skal opplæringen ideelt sett skje?

4.3 Kunnskapsløftet


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

4.4 Vurdering

4.4.1 Formålet med vurdering

Metodene for hvordan elevvurdering skjer på barnebinnen 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

4.4.2 Hvordan bør vurderingen skje?

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 læreforfølgset må være grunnig og sikte mot elevenes videre faglige utvikling. For eleven 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 (Høyhider 2009: 98). Vurdering av elevens faglige prestasjon skal altså gi elevene informasjon om deres framgang og måloppnåelse.

4.4.4 Selvvurdering


4.4.5 Sluttvurdering

4.5 Vurdering på barnetrinnet i dag


4.5.1 Hva sier fagplanen i norsk om elevvurdering?

4.6 Nasjonale 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 læreplanes 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”


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 lærreplaner og lovverk har jeg redegjort for opplæringens formål og hvordan denne bør skje. Videre har jeg tatt for meg
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.


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 Kunnskapsloftet 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 utdannelse skal utformes, og mengden elevmedvirkning skal tilpasses ut fra elevenes alder og modenhet.


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 utdyp er hvordan vurderingen skal skje.
5.3.1 Endring i svensk skoles vurderingspraksis


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.


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 utdypet 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 elevener med "individuell utvecklingsplan". Den "individuelle utvecklingsplanen" skal inneholde informasjon om elevenes måloppnåelse samt opplysninger om elevenes behov (Utbildningsdepartementet 2008a).

5.3.4 Karaktersystemet


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.

6. Internasjonal forskning på vurdering: fokus på Skottland


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 resultatene 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

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 forsøkes 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.


### 6.2.1 Hva innebærer formativ vurdering for Black og Wiliam?


For å lukke elevenes kunnskapshull, bør også læreren introdusere selvvurdering (”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” (Thronsden 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” (Thronsden et al. 2009).
6.2.2 Vurderingsmetoder i en formativ vurderingspraksis


"Oral feedback in classroom questioning" eller "dialogue" innebærer at lærere og eleven 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.


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 eksempelene Black og Wiliam trekker fram er at elevene kan forberede seg ved å ”symbolisere” ulike nøkkelor på et fag med fargene rød, oransje eller grønn. Denne metoden kaller de ”trafikklysmetodens”. Dersom eleven betegner et område eller en del av faget med fargen rød indikerer dette at eleven bør trene mer og anstrengse 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 bevisst gjøring av eget kunnskapsnivå.


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 counsel u.å.).
6.3.1 Skolens formål og utarbeiding av læreplanen


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 intenasjonen er at elevene skal nå de samme faglige målene ved fastsatte klassetrinn (The Scottish government 1991).

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”


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 klassesommets 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

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.


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

Sammenligning av undervisningsformål, skolestartalder, 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.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Land</th>
<th>Norge</th>
<th>Sverige</th>
<th>Skottland</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Skolestartsalder</td>
<td>6 år</td>
<td>7 år</td>
<td>5 år</td>
</tr>
<tr>
<td>Utarbeiding av læreplanen</td>
<td>Læreplanen har kompetanse mål og er statlig fastlagt.</td>
<td>Læreplanen har kompetanse mål og er statlig fastlagt.</td>
<td>Læreplanen har kompetanse mål. Bare den nye læreplanen er statlig fastlagt.</td>
</tr>
<tr>
<td>Kompetanse mål</td>
<td>Satt til 2., 4. og 7. trinn på grunnskolen.</td>
<td>3., 5. og 9. trinn på grunnskolen.</td>
<td>Systemet er utformet annerledes enn de nordiske landene (Se pkt. 6.4.1. kap 6).</td>
</tr>
<tr>
<td>Karakterbruk</td>
<td>Gir ikke karakterer på barnetrinnet</td>
<td>Gir ikke karakterer på barnetrinnet</td>
<td>Gir ikke karakterer på barnetrinnet</td>
</tr>
</tbody>
</table>
7.2 Sammenligning av utdanningspraksis

7.2.1 Kommentarer til skolestartalder


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 forskole. 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

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 svakDette 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 *Folkpariet 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 utarbeidning 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 har 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 klasstrinn 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 klasstrinn 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 klasstrinn.

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 sammenlingning 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 beskrivelser 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, svenskene og skotske elevers resultater fra PIRLS


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.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Land</th>
<th>Gjennomsnittlig skåre</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Norge</td>
<td>498</td>
</tr>
<tr>
<td>Sverige</td>
<td>549</td>
</tr>
<tr>
<td>Skottland</td>
<td>527</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Land</th>
<th>Prosentandel jenter</th>
<th>Gjennomsnittlig skåre jenter</th>
<th>Prosentandel gutter</th>
<th>Gjennomsnittlig skåre gutter</th>
<th>Bedre gjennomsnittlig leseferdighet hos jenter enn gutter (poeng)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Norge</td>
<td>49</td>
<td>508</td>
<td>51</td>
<td>489</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>Sverige</td>
<td>48</td>
<td>559</td>
<td>52</td>
<td>541</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>Skottland</td>
<td>51</td>
<td>538</td>
<td>49</td>
<td>516</td>
<td>22</td>
</tr>
</tbody>
</table>


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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Land</th>
<th>Gjennomsnittlig skåre litterære Tekster</th>
<th>Gjennomsnittlig skåre Faktatekster</th>
<th>Relative forskjeller (i poeng)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Norge</td>
<td>501</td>
<td>494</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>Sverige</td>
<td>546</td>
<td>549</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Skottland</td>
<td>527</td>
<td>527</td>
<td>0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Norge</td>
<td>499</td>
<td>498</td>
<td>-1</td>
</tr>
<tr>
<td>Sverige</td>
<td>561</td>
<td>549</td>
<td>-12</td>
</tr>
<tr>
<td>Skottland</td>
<td>529</td>
<td>527</td>
<td>-2</td>
</tr>
</tbody>
</table>


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

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Norge</td>
<td>510</td>
<td>-2</td>
<td>489</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Sverige</td>
<td>572</td>
<td>-13</td>
<td>550</td>
<td>-11</td>
</tr>
<tr>
<td>Skottland</td>
<td>537</td>
<td>1</td>
<td>519</td>
<td>-3</td>
</tr>
</tbody>
</table>


<table>
<thead>
<tr>
<th>Land</th>
<th>Litterære tekster; gjennomsnittlig forskjell fra 2001-2006</th>
<th>Faktatekster, gjennomsnittlig forskjell fra 2001-2006</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Norge</td>
<td>-5</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Sverige</td>
<td>-13</td>
<td>-10</td>
</tr>
<tr>
<td>Skottland</td>
<td>-2</td>
<td>0</td>
</tr>
</tbody>
</table>


7.4.2 Oppsummering og drøfting av funn


Resultatene fra PIRLS viser at norske elevers leseferdigheter ligger på et gjennomsnittlig nivå sammenlignet med alle landene i 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 plasene både i 2001 og i 2007 (Lesesenteret 2007).

7.4.3 Problematiske momenter ved analysen


7.5 Mulige forklaringer på internasjonale forskjeller i resultatene fra PIRLS

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 lærerelaterte 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 lærerplanenes bruk av kompetanseområder. 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 eleveresultatene 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 lærerplaners 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


8.1 Norske forskeres anbefalinger for god vurderingspraksis på barnetrinnet

8.1.1 Hvordan kan anbefalingene settes ut i praksis?

8.2 Hvorfor er vurdering av og tilbakemeldinger til eleven viktig?


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?


### 8.3.1 Økt læring gjennom motivasjon

Forventning om mestring handler om at elevenes erfaringer brukes som redskap for om eleven har tro på å lykkes i tilsvarende læringssituasjoner eller ikke (Thronlsen, 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 sukses og klarer å løse oppgaver på fleksible og reflekterte måter (Weeden et al. 2002: 53-54). Mestringsorienterte elever er også flinke til å bruke selvvurderende teknikker i læringssituasjon og har gode metakognitive evner (Weeden et al. 2002: 76). Resultatet av mestringsorienteret er styrket tro på mestring og økt læringssutbytte. For elever som ikke er sterke i troen på egen mestring er oppmuntring til tilbakemeldinger avgjørende for innsats og utholdenhet (Thronlsen, 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 treningsforbedrer Prestasjoner (Weeden et al. 2002: 53-55). For disse elevene er innholdet i tilbakemeldingene avgjørende for om elevene blir oppmunstret til videre innsats. Elevvurderingen bør derfor formidles på en måte som styrker elevenes mestringsforventning (Thronlsen, under publisering).


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

*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 oppmunter 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 (Throndson, under publisering).

8.4 Effekter av vurdering med karakterer


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 anbefalingerne som gis har vært evalueringen av prosjektet ”Bedre vurderingspraksis” (Thronsen et al. 2009). Her anbefales blant annet mer oppfølgning til elevene, mer elevmedvirkning, kompetanseheving 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 fremtiden, da vi ser at stadig flere land henger
9. Avlsuttende refleksjoner


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 er i en årekke 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 god 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 innheva kunnskap om den historiske vurderingstradisjonen i Norge, samt kunnskap om karakterdebatten, politisk makts og vitenskapsteoretiske perspektiver på læring har jeg fått en større forståelse for forskningens anbefalte metoder for vurdering på barnetrinnet.

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

I kapittel 1 tok jeg utgangspunkt i Frsmkrittpartiets og Sosialistisk venstrepartis forslag til hvordan norsk skoles vurderingspraksis kan endres for å øke og bedre elevers læring. Frsmkrittpartiet (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 ønsket 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 lettere 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; Thronsdan 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 selvvurdering 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 nå 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 egne måten å øke elevers 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 barnetinning. På bakgrunn av denne informasjonen kan man anta at bruk av karakterer ikke er den best egne måten for å øke elevers læring. Likevel er det viktig å ikke glemme at PIRLS er en avgrenset prøve, som bare kartlegger elevers 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 Franskrittpartietets 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 karaktersettingen. 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 elevers læring gjennom bruk av summativ vurdering blir større.

9.2 Begrensninger

Hva er så årsakene til at man kan konkludere med at norske elevers resultater fra PIRLS er svakere enn hos elever i andre land? Er det slik at elevers 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 elevers svake resultater på PIRLS er ikke urimelig. Likevel er PIRLS en begrenset undersøkelse som bare kartlegger elevers leseferdigheter. Den sier ingenting om elevenes kunnskaper på tvers av fag eller hvordan elevene skårer på andre faglige områder. Selv om lesering 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 resultat på PIRLS må heller ikke utelukkes. Av momenter som antakelig er relevant i denne sammenhenger er lærerkompetanse, læretetthet, menge 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


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


British council (u.å). *UK education systems.* Hentet 6.4.2010 fra:  
http://www.britishcouncil.org/usa-education-uk-system-k-12-education.htm


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


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/leseundersoekelser/pirls/


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

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


Sosialistisk Venstrepartis skolepolitiske manifest (2004). Hentet 22.2.2010 fra:
http://arkiv.sv.no/politikken/rapporter/dbaFile68730.html


Thronlsen, I. (under publisering). Hvordan lærerest tilbakemeldinger kan fremme elevers motivasjon.


Vedlegg 1

Liste over tabeller:


