

Karakterskalaen og fremragende prestasjoner

En litteraturstudie og sammenlignende analyse av karakterskalaen i Norge og Nederland

Hanna Carina S. Krogstad



Masteroppgave i pedagogikk
Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

1. Juni 2016

Karakterskalaen og fremragende prestasjoner

En litteraturstudie og sammenlignende analyse av karakterskalaen i Norge og Nederland

© Hanna Carina S. Krogstad

2016

Karakterskalaen og fremragende prestasjoner. *En litteraturstudie og sammenlignende analyse av karakterskalaen i Norge og Nederland*

Hanna Carina S. Krogstad

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Copycat, Lillestrøm

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Karakterskalaen og fremragende prestasjoner

*En litteraturstudie og sammenlignende analyse av
karakterskalaen i Norge og Nederland*

AV:

Hanna Carina S. Krogstad

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk - kunnskap, utdanning og
læring: Læreplanarbeid, undervisning og vurdering

SEMESTER:

Vår 2016

STIKKORD:

Begavelse, Fremragende prestasjon, Vurdering av
fremragende prestasjon, Karakterer, Karakterskala,

Sammendrag

Problemområde

Jeg vil gjøre rede for hvordan fremragende prestasjoner defineres og beskrives i fagvitenskapelige tekster (pedagogisk-psykologisk faglitteratur) og drøfte begrepets relevans i utformingen av nivådelte karaktersystem ved å undersøke hvordan karakterskalaer i Norge og Nederland er utformet med tanke på å skille ulike, fortrinnsvis fremragende prestasjoner. Ved å berøre problemstillinger som angår karakterers funksjon og hensikt- med særlig vekt på de høyere karakterer, er formålet å bidra som et kunnskapstilfang til diskusjoner om karakterskala, karakterer som vurderingsform og bruken av dagens karakterskala.

Problemstillingen er: *Hvordan kan vurdering i form av et nivådelt karaktersystem trekke veksler på vitenskapelige definisjoner og beskrivelser av fremragende prestasjoner?*

Jeg stiller forskningsspørsmålene:

Hvordan defineres og beskrives fremragende prestasjoner i pedagogisk-psykologisk litteratur?

Hvordan er karakterskalaer i Norge og Nederland utformet med tanke på å skille mellom ulike prestasjonsnivåer, fortrinnsvis fremragende prestasjoner?

Som teoretisk grunnlag tas det utgangspunkt i to typer tekstkorpus; det er vitenskapelig faglitteratur tilknyttet begavelsesfeltet, hvor særlig François Gagné (2004, 2005, 2009) blir sentral. I forhold til karaktervurdering, tas det også utgangspunkt faglitteratur, representert av særlig Anders Lysne (1999), men også Sjur Bergan (2007). I tillegg studeres policy- og forvaltningstekster om karaktersystem – og skala.

Metode, data og kilder

Dette er en kvalitativ studie gjennomført som en litteraturgjennomgang med syntese, og tematisk kvalitativ analyse av karakterskalaer, som er en kategoribasert analyse. I litteraturgjennomgangen er det gjort et formålsorientert utvalg av litteratur, og hensikten har vært å utvikle kjennskap til ulike perspektiv i en avgrenset del av feltet og dets problem- eller fokusområder. Med fokus på uttrykt begavelse og *fremragende prestasjon*, søkte jeg ut ifra tematiske kriterier om at tekstene særskilt skulle ta for seg nivå og utbredelse. For å

undersøke om fremragende prestasjoner kan synliggjøres gjennom et karaktersystem, ble det foretatt en sammenlignende tematisk analyse av karakterskalaene i Norge og Nederland som kasus, på bakgrunn av policy- og forvaltningstekster.

Hovedkonklusjoner

Studien viser at det er utfordringer knyttet til forståelsen av fenomenet uttrykt begavelse, og da også fremragende prestasjoner, hovedsakelig fordi begavelse kan opptre innen ulike fagområder, som det er vanskelig å måle, vurdere og identifisere på samme måte og i samme grad av presisjon, noe som påvirker hvordan nivå og begavelsens innhold konkretiseres. Dette kan belyse hvorfor det er problematisk å komme til enighet innen fagfeltet. Begrepsmessig kobler nivå- og skalatematikken begavelsesfeltet og karakterskalaen.

Den sammenlignende analysen viser at på grunn av ulik utforming og bruk, så muliggjør den 10-delte nederlandske karakterskalaen i større grad artikulering av fremragende prestasjoner i et mer avgrenset nivå, enn den 6-delte norske karakterskalaen hvor et bredere spekter av gode prestasjoner inkluderes, men at de to karakterskalaene benytter relativt lik verbal beskrivelse av toppnivå. Det er relevant å peke på at den nederlandske skalaen følger et mindre sømløst nivåspekter, og skalaen på 10 trinn bidrar til å skille seg tydelig fra 6-trinnskalaen som benyttes i flere land og systemer.

Fremragende prestasjoner uttrykkes med andre ord ikke tydelig i en egen kategori, slik karakterskalaen er utformet og brukes i dagens Norge. Fremragende prestasjoner tildeles i likhet med prestasjoner som har svart på hva oppgaven har bedt om, men ikke nødvendigvis kan betegnes fremragende, også karakteren 6/A. Dagens utforming av karakterskalaen muliggjør ikke at kun fremragende prestasjoner bevilges toppkarakteren, uten å rokkere om på bruken av karakterskalaen, og da skyve andre prestasjoner karaktermessig nedover på skalaen.

Forord

Helt siden første året på ungdomskolen da vi for første gang skulle få skolearbeidet vurdert med karakter, har fenomenet karakterer fascinert meg. At nivået på hva en prestasjon tilsvarte ikke skulle gi seg selv, men vurderes av en, kanskje to, personer og kanskje var et resultat av uenighet, kunne ikke falle meg inn. Til å begynne med så jeg toppkarakteren som noe helt spesielt, men dette inntrykket varte ikke lenge. Enkelte ganger samsvarte ikke prestasjon med tildelt karakter, eller, en kunne møte et syn på karakterer hvor ingenting annet en toppkarakter var godt nok. Var toppkarakteren virkelig så «lett» tilgjengelig, eller var alle mine medelever veldig dyktige?

Min personlige bakgrunn for å skrive denne oppgaven ligger i å forstå hvordan karakterer kan beskrives og forstås på så ulike måter. Jeg ønsker å stille spørsmålstegn ved karakterenes og karakterskalaens hensikt, gyldighet og brukbarhet selv om de uttrykker tradisjoner og systemer som vanskelig lar seg endre. Ved å trekke inn en ekstra faktor; den eksepsjonelle prestasjonen som et vurderingskriterium – møter karakterskalaen et «problem» som kan sette både utformingen og bruken på prøve. Å drøfte hva som vitenskapelig legges i fremragende prestasjoner kan kaste lys over både karakterens rekkevidde og vurderingen av evner utenom det vanlige.

Arbeidet med masteroppgaven har vært spennende og lærerikt, og preget av oppturer og nedturer, og jeg vil gjerne takke de som har støttet meg i skriveprosessen. Spesielt vil jeg takke min veileder Kirsten Sivesind for god hjelp under arbeidet, og interessante og konstruktive tilbakemeldinger. Tusen takk også til medveileder Jørgen Smedsrud for innspill. Tusen takk til mine foreldre for god støtte og oppmuntring gjennom arbeidet.

Oslo, juni 2016

Hanna Carina S. Krogstad

Innholdsfortegnelse

Liste over tabeller og figurer	xv
1 Innledning, bakgrunn og formål	1
1.1 Tema	1
1.2 Formål	4
1.3 Forskningsspørsmål	5
1.4 Teoretisk og metodisk tilnærming	6
1.5 Avgrensninger	7
1.6 Begreper	7
1.7 Oppgavens struktur	8
2 Forskningsdesign og metodisk tilnærming	10
2.1 Kvalitativ metode	10
2.1.1 Identifikasjon av temaer	10
2.2 Vitenskapelige perspektiver	11
2.3 Litteraturgjennomgang og syntese	12
2.3.1 Syntese	14
2.4 Analyse	15
2.4.1 Casestudie	15
2.4.2 Dokumenter	17
2.4.3 Tematisk kvalitativ tekstanalyse	18
2.5 Metodiske refleksjoner	20
2.5.1 Validitet og reliabilitet	20
2.6 Oppsummering	22
3 Litteraturgjennomgang - begavelse	23
3.1 Begavelse og mangel på konsensus	23
3.1.1 Begavelse: Å prestere eller ikke prestere	24
3.2 Sentrale modeller og teorier	26
3.2.1 Nivå og utbredelse	26
3.2.2 En alternativ målestokk	27
3.2.3 Bredde i fagområder	29
3.2.4 Født sånn eller blitt sånn?	30
3.3 Blooms taksonomi	31

3.4	Kompetanse	31
3.5	Oppsummering	33
4	Syntese	34
4.1	Mangel på konsensus.....	34
4.1.1	Begavelse og prestasjon	35
4.2	Sentrale modeller og teorier	35
4.3	Blooms taksonomi	38
4.4	Hva er begavelse og fremragende prestasjon?	38
5	Karakterer, skole og utdanning	40
5.1	Utdanningskontekst- Norge og Nederland	40
5.1.1	Norges utdanningssystem og tilrettelegging for begavelse.....	40
5.1.2	Nederlands utdanningssystem og tilrettelegging for begavelse	41
5.1.3	Status tilrettelegging for begavelse i Norge og Nederland	42
5.2	Vurdering og karakterer.....	43
5.2.1	Karakterskalaen og dens gradering	44
5.2.2	Karakterenes symbolverdi.....	45
5.2.3	Mål- eller normrelatert vurdering og utbredelse av høye karakterer	46
5.2.4	Karakterskalaen i ulike land og institusjoner	48
5.3	Kvalifikasjoner	50
5.3.1	Bologna-prosessen; kvalifikasjonsrammeverk og ECTS.....	51
5.3.2	Dokumentbeskrivelse	53
5.4	Oppsummering	56
6	Analyse av karakterskalaer; sammenlignende innholdsanalyse.....	57
6.1	Beskrivelse av karakterskalaer	57
6.1.1	Norge.....	57
6.1.2	Nederland	58
6.1.3	Fellestrekk- Norges og Nederlands karakterskala.....	59
6.1.4	Ulikheter- Norges og Nederlands karakterskala	59
6.2	Analyse på bakgrunn av temaer om <i>karakterervurdering</i>	59
6.3	Analyse på bakgrunn av <i>karakterskalaen i seg selv, og dens forhold til fremragende prestasjon</i> som begrep.....	62
6.3.1	Verbal beskrivelse	62
6.3.2	Karakterfrekvens	64

6.3.3	Karakterkonvertering og utnyttelse av skalaen	64
6.3.4	Fremragende prestasjon.....	65
6.4	Analyse på bakgrunn av <i>fremragende prestasjon i forhold til karakterskalaen</i>	67
6.4.1	Spørsmål til karakterskalaene.....	68
7	Drøfting	71
8	Avslutning	75
8.1	Oppsummering og hovedfunn	75
8.2	Svar på problemstilling og nye spørsmål	76
8.3	Temaet i en større kontekst og fremtidige diskusjoner.....	77
	Litteraturliste	80
	Vedlegg	87

Liste over tabeller og figurer

Tabell 5.3.2: Oversikt over trinnene i Nederland og Norges karakterskala.....	55
Tabell 6.3.1: Oversikt over trinnene i Nederland og Norges karakterskala med verbal beskrivelse.....	63

1 Innledning, bakgrunn og formål

1.1 Tema

Ved å gjøre en kobling mellom hvordan forskere skriver om og forholder seg til begrepet *begavelse*, og hvordan tilsvarende begreper aktualiseres og eventuelt beskrives nærmere i forvaltningstekster om vurdering og karaktersetning av fremragende prestasjoner, er formålet med denne studien å utforske og drøfte mulighetene og begrensningene i relevans og bruk av vitenskapelige definisjoner og argumentasjoner. Min overordnede problemstilling er:

Hvordan kan vurdering i form av et nivådelt karaktersystem trekke veksler på vitenskapelige definisjoner og beskrivelser av fremragende prestasjoner?

I de senere år er det i Norge vært et skifte fra beskjedent til økende fokus på opplæring og skolegang for elever som regnes som høyt begavede. Blant annet er det utkommet flere bøker på området (se for eksempel Idsø & Skogen (2011), Idsø (2014), Smedsrud & Skogen (under utgivelse)). 18. september 2015 ble det i statsråd dessuten oppnevnt et *utvalg for høyt presterende elever* (Regjeringen, 2015a). I tilknytning til utredningen utvalget skal fullføre innen 15. september 2016, fremheves at «Regjeringen ønsker en langsiktig og mer helhetlig satsning for elever som presterer på høyt faglig nivå, elever som har spesielle talent og elever som har potensial til å nå de høyeste faglige nivåene» (Regjeringen, 2015b). I utredningens mandat (Regjeringen, 2015c) vises det til opplæringsloven § 1-3; «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringsloven, 2008). Rapporten «Evnerike elever og elever med stort læringspotensial» (Kristin Børte, Sølvi Lillejord & Lotta Johanson, 2016) - en forskningsoppsummering som skal fungere som et kunnskapsgrunnlag for utvalgets arbeid er allerede utkommet. Som rapporten (Børte et al., 2016) tematiserer, er en sentral del av arbeidet og forskningen innen fagfeltet begavelse knyttet til pedagogiske tiltak for elevgruppen. Fenomenet «underytelse», det vil si at potensialet for begavelse ikke kommer til uttrykk i gode skolerresultater og prestasjoner (Smedsrud & Skogen, 2016. Montgomery 2009), kan sies å være en viktig del av forklaringen på hvorfor gode pedagogiske tiltak er betydningsfullt. En kan kanskje si det er selvforklarende at potensial og/eller evner som ikke kommer til uttrykk eller får mulighet til å utvikle seg, ikke er det mest ønskelige utfallet for enkeltmennesket, og på sikt eventuelt også

medmennesker. Gode pedagogiske tiltak hvor elever møter utfordringer som tilsvarer sitt nivå handler om anerkjennelse av elevene som mennesker, og at deres evner er verdifulle.

Men hvem er begavet, og hva legges i denne definisjonen? Er dessuten begavet «riktig» betegnelse? I litteraturen og i hverdagstale er det flere betegnelser i bruk også på norsk, for eksempel evnerik, talentfull, høyt presterende og til og med flink- som beskriver personen, mens ekspertise, talent og kompetanse indikerer noe personen «har». Må dessuten betegnelsene utdypes med adverb som «høyt» eller «eksepsjonelt» (begavet) for å markere betydning? Varierte betegnelser kan forvirre, men at det ikke heller er full enighet om hva begavelse innebærer, kan gi konsekvenser for hvem som faller inn under betegnelsen begavet, og hva slags oppfølging elevene får i tilknytning til videre utvikling og utdanning.

Da det altså ikke er full enighet om hva *begavelse* innebærer, kan det skape forvirring også rundt hva som ses på som fremragende prestasjoner. Forståelse og bruk av karakterskalaene som klassifiserer slike prestasjoner kan også bli vanskelig. Hva er utfallet for vurdering av en fremragende prestasjon dersom øverste nivå i et 6-delt system defineres til å omfatte en bredere kategori? Hvordan verdsettes fremragende prestasjoner i en situasjon der én besvarelse eller oppgaveløsning stemmer overens med kriteriene for topp-karakteren, mens en annen besvarelse både møter alle kriteriene og i tillegg tydelig demonstrerer en prestasjon på et langt høyere nivå? Om begge prestasjonene svarer til topp-karakter, er det relevant å spørre seg hvor rommelig den høyeste karakteren er, og hvorvidt et 6-gradert system er i stand til å uttrykke at en prestasjon langt overgår en annen. Er det grunn til å stille spørsmål om en mer fingradert skala er bedre i stand til visualisere fremragende prestasjoner, eller er det viktigere å fokusere på en felles forståelse av den nåværende skalaen?

I Norge benyttes i dag en 6-delt karakterskala både i grunnopplæring og i høyere utdanning for å beskrive og dokumentere elev- og studentprestasjoner på oppgaver som ligger til grunn for avsluttende og tellende vurdering innen et emne eller del-emne som det er gjennomført opplæring i. Karakter- og vurderingssystemer er dessuten et tema innen pedagogikk som i Norge ikke har gått stille forbi, men derimot vært en sentral del av skolehistorien og gjenstand for skiftninger og debatt (Lysne, 1999). Dagens system er et resultat av faglige overveielser og utdanningspolitiske beslutninger, som vil si at karaktersystemet slik det fremstår i dag ikke beror på tilfeldigheter. Samtidig er det med vurderingssystemet, som på flere områder, at fagdebatter og skolepolitikk- og systemer preges av påvirkninger fra andre land, det være seg gjennom internasjonale strømninger og retningslinjer. Et eksempel er det europeiske

samarbeidet i Bolognaprosessen, som kan knyttes til et internasjonalt mål om i større grad å samkjøre systemer som i utgangspunktet er ganske ulike, og dermed upraktisk ved for eksempel utveksling til andre land (European Higher Education Area (EHEA), 2014; European Union, 2015, s. 6). I denne helheten har også karakterskalaen en rolle, med ulik utforming, og potensielt ulik bruk og forståelse som kan by på utfordringer. Samtidig er de ulike landenes karakterskala et element i det nasjonale utdanningssystemets helhetlige kontekst for øvrig.

At ulike land opererer med forskjellige karakterskalaer er et viktig utgangspunkt for denne oppgaven. Da jeg spør hvordan fremragende prestasjoner vurderes gjennom en 6-delt karakterskala, er det relevant å spørre hvordan fremragende prestasjoner uttrykkes i en karakterskala som er uformet ulikt og brukes annerledes enn den vi bruker i Norge. Som gjenstand for en sammenlignende analyse vil Norge og Nederland ligge til grunn da deres karakterskalaer er tydelig forskjellige.

Karaktersystemer – og skalaer har til hensikt å illustrere et bredt spekter av nivåer på skole- og studieprestasjoner, mens begavelsesforskning er orientert rundt det nivåmessig øvre sjiktet av prestasjoner eller evner, og det som skiller disse fra (det relative) gjennomsnittet. Ett aspekt som en kanskje kan si er underliggende i diskusjonen om begavelse, og samtidig bidrar til å aktualisere fenomenet begavelse fra et ikke-være, til et være-, er *terskelen* for det en regner som begavelse. Terskelen kan betegne den demonstrasjonen som bestemmer om en prestasjon ligger på et høyt nivå *innen* «gjennomsnittet» eller *over* «gjennomsnittet», eller om denne terskelen overhodet eksisterer. Og om det er relevant å sette en slik terskel for å skille variasjoner innen gjennomsnittet, fra begavelse, så er det, som vi også kommer inn på, naturlig å tenke seg at utover denne terskelen finnes det variasjoner av begavelse; vi opererer ikke med en øvre, grense-terskel, et «tak». Men hva kan dette innebære, sett i lys av en karakterskala? Hvis en går ut ifra at vi med vårt 6-delte karaktersystem gir rom for en fordeling av populasjonens prestasjoner- fra meget lavt til meget høyt nivå. Det vil kanskje være naturlig å sette terskelen for begavelse på mellom karakteren 5/B og 6/A, men kanskje fortrinnsvis på 6/A dersom denne karakteren kan tildeles både de som oppnår alle kompetansemål og de som demonstrerer evner utover dette. Dette medfører i utgangspunktet at alle «fremragende prestasjoner» tildeles karakteren 6/A. Men i hvilken grad forstår vi at enkelt-prestasjoner skiller seg ytterligere fra sine «karaktersvogere», om de er blitt gitt samme

karakter? Ut i fra kun karakteren fremkommer ikke informasjon om at enkeltprestasjoner som er vurdert på de samme premisser er av et diametralt annet kaliber.

1.2 Formål

Temaet «begavelse» nyter i Norge økende aktualitet politisk, eksemplifisert med regjeringens ønskede satsning på høyt presterende og begavede elever og den pågående tilhørende utredningen (Regjeringen, 2015a; 2015b). Et kunnskapsgrunnlag for utredningen; rapporten «Evnerike elever og elever med stort læringspotensial» (2016) fokuserer på pedagogiske tiltak for elevgruppen. *Vurdering* av elevgruppens prestasjoner blir i liten grad tematisert i tilknytning til begavelse, selv om vurdering med karakterer er en vesentlig del av utdanningsløpet og dets muligheter. I denne oppgaven vil jeg løfte frem begavelse og fremragende prestasjoner i et vurderingsperspektiv, og på denne måten vil begrepet begavelse relateres til vurdering og derigjennom belyse hverandre. Oppgaven tar altså ikke for seg pedagogiske tiltak, men problematiserer hvordan utformingen av den gjeldende karakterskalaen fremstår i lys av beskrivelser og forståelser av fremragende prestasjoner i et fag-vitenskapelig perspektiv og hvor jeg undersøker karaktersystemets egnethet knyttet til å uttrykke flere, men fortrinnsvis høyere prestasjoner.

Begavelse og talentutvikling er dessuten et stort forskningsfelt internasjonalt, noe Poul Nissen, Ole Kyed, Kirsten Baltzer og Kjell Skogen (2012) belyser. Når man ser til fagfeltet vurdering, skilles det ofte mellom summativ vurdering som beskriver resultatnivå og formativ vurdering; *vurdering for læring*. Vurdering for læring og kvalitetssikring er et sentralt fokusområde i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2016), og et søk på biblioteksidene til Universitetet i Oslo (Universitetet i Oslo, 2016a) gir en rekke direkte treff fra det siste tiåret, mens «vurdering av læring» (Universitetet i Oslo, 2016b), «karakterer» (Universitetet i Oslo, 2016c), «karaktersystem» (Universitetet i Oslo, 2016d) og «karakterskala» (Universitetet i Oslo, 2016e) enten gir flere spredte treff i forhold til tema eller årstall for utgivelse. Dette viser at summative vurderingsformer og karakterskalaen er mindre synlig i debatten enn formative vurderingsspmå. Selv om karakterskalaen belyses av begavelse og fremragende prestasjoner, er denne oppgaven hovedsakelig tenkt som et kunnskapstilfang til diskusjoner omkring karakterskalaen og karakterer som vurderingsform da studiet berører problemstillinger som angår karakterenes funksjon og hensikt, med vekt på den øvre delen av karakterskalaen. Den praktiske begrunnelsen til oppgaven kan bidra til å tenke videre i

forhold til bruk av dagens karakterskala, bruk av fingraderinger i form av pluss og minus, og hvordan skalaen oppfyller sin hensikt.

1.3 Forskningsspørsmål

1) *Hvordan defineres og beskrives fremragende prestasjoner i pedagogisk-psykologisk litteratur?*

For en analyse av hvordan fremragende prestasjoner verdsettes og visualiseres i et 6-delt karaktersystem, ser jeg det som relevant å redegjøre for hvordan det vitenskapelige fagfeltet betegner fenomenet begavelse. Interessant er hvordan forfattere vektlegger *ulike* aspekter i definisjonen av begavelse, hvor det som nevnt ikke er full enighet i faglitteraturen, som i hovedsak avgrenses til det pedagogisk-psykologiske fagfeltet. Karakteristikk innen ulike nivåer og distinksjoner av begavelse og utbredelse, samt hvordan noen forfattere fokuserer mer på den faglige bredden av evner, mens andre problematiserer opprinnelse og utvikling. Det er et mål å gi et overblikk over ulike fokusområder innen det feltet som relaterer seg til begrepet begavelse, samtidig som jeg gjør et forsøk på å samle trådene- hva ligger felles til grunn eller kan sies å være en fellesnevner for beskrivelser og definisjoner? For oppgavens del, hvor fremragende prestasjon knyttes opp mot utforming av karaktersystemet, kan det være verdifullt å ha kjennskap til hvordan forskere skriver om begavelse og hvordan de definerer hva som er et fremragende prestasjonsnivå. Likevel er det definisjonen og beskrivelsen av selve nivået som aktualiseres i problemstillingen for min oppgave. Skillelinjer mellom «ordinært», god og fremragende, og hva som anses for eksepsjonelt er sentrale distinksjoner som kan koble definisjoner og beskrivelser i begavelsesfeltet med utformingen av skalaer i et vurderingssystem.

2) *Hvordan er karakterskalaer i Norge og Nederland utformet med tanke på å skille mellom ulike prestasjonsnivåer, fortrinnsvis fremragende prestasjoner?*

For å undersøke hvordan utvalgte karaktersystem klassifiserer og definerer fremragende prestasjoner, vil Nederland og Norges karakterskalaer med utgangspunkt i relevante policy-dokumenter og lovverk fra de to landene ligge til grunn for en sammenlignende innholdsanalyse. Et sentralt fokus for analysen er hvordan nivåer kategoriseres gjennom definisjoner og beskrivelser. Sentrale begreper som Bologna-prosessen, med ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System og EQF (The European Qualifications Framework) vil redegjøres for, for å sette vurdering av prestasjoner og karaktersystem i en

utdannelsesmessig internasjonal kontekst. Dette for å gi et bilde av hvilke retningslinjer som ligger til grunn for nasjonale ordninger på et hovedsakelig europeisk nivå, og for å drøfte hvordan internasjonale rammeverk har relevans for det 6-delte karaktersystemet som brukes ved universiteter og høyskoler. Da karaktersystemet for grunnopplæringen i Norge også er 6-delt, er det naturlig å inkludere begge systemene i en analyse. På denne måten begrenser ikke diskusjonen seg til karaktersystemet ved ett utdanningsslag- det blir mulig å diskutere verdsetting av fremragende prestasjoner både i grunnopplæring og i høyere utdanning. Jeg ser også fordelen av å kunne sammenligne de norske karaktersystemene med tilsvarende systemer i andre land og har valgt Nederland som kontrasterende eksempel. Det blir i denne sammenheng relevant å undersøke hvorvidt og i så fall på hvilken måte *fremragende prestasjoner* kommer til uttrykk, likt eller forskjellig, i utformingen av karaktersystemer, i fortrinnsvis Norge og Nederland.

1.4 Teoretisk og metodisk tilnærming

Denne oppgaven har tatt utgangspunkt i to typer tekstkorpus; vitenskapelige tekster tilknyttet begavelsesfeltet, men også til en viss grad karakterer og vurdering, og dessuten policy og forvaltningstekster om karaktersystem – og skala. I litteraturgjennomgangen og syntesen om uttrykt begavelse tar jeg særlig utgangspunkt i Gagné (2004, 2005, 2009), som tar for seg temaer knyttet til nivå og utbredelse. Disse temaene blir særlig sentrale i undersøkelsen om uttrykt begavelse. Litteraturen er hovedsakelig internasjonal, men inneholder også norske bidrag. Primærdokumentasjon i form av policy og forvaltningstekster er hentet fra norske lover og forskrifter (Opplæringsloven, 1998; Universitets- og høyskoleloven, 2005; Forskrift til Opplæringsloven, 2006), mens de nederlandske er hentet fra den myndighetstilknyttede organisasjonen Nuffic/ Ep-Nuffic (2013, 2015a, 2015b, 2016). Det benyttes også faglitteratur som sekundærkilder i kapitlet om karaktervurdering, hvor Lysne (1999) og Bergan (2007) blir viktig, og de øvrige vitenskapelige perspektivene er i hovedsak norske og svenske bidrag. Karakterskalaens utforming, hensikt og bruksmåte tematiseres her. Det gjøres en tematisk kvalitativ tekstanalyse (Kuckartz, Udo, 2014) av karakterskalaene i Norge og Nederland, som sammenligner undergrupper i materialet, og kan gi informasjon om under- og hovedkategorier og forholdet mellom- og innen kategorier. Jeg har organisert drøftingen i lys av Roar Hagen og Anita Gudmundsen (2011) som gjør rede for ulike måter å anvende teori i analyse av empirisk dokumentasjon. Inspirert av et epistemologisk konstruktivistisk utgangspunkt har jeg

valgt å studere hvordan begreper og teorier kan forstås, anvendes og utvikles videre, basert på en analyse av fagvitenskapelige tekster og annen dokumentasjon som i hovedsak består av lovttekster, retningslinjer og rammeverk for vurdering. Relevansen av fagvitenskapelige begreper i en utdanningspolitisk kontekst er interessant og derfor studerer jeg begavelsesbegrepet i lys av vitenskapelig litteratur og karakterskalaen gjennom en lesning av forvaltningstekster. Identifikasjon av temaer er i kvalitativ forskning sentralt, og inspirert av teknikker beskrevet av Gery W. Ryan og H. Russell Brand (2003), vektlegger jeg i analysen *begreper* og deres definisjoner, beskrivelser og forståelser i ulike fagtekster.

1.5 Avgrensninger

Denne oppgaven er forankret i to, relativt atskilte og ulike områder i pedagogikken; begavelse og vurdering, men oppgaven er orientert i et ganske avgrenset tema som kan sies å forene disse områdene med sitt fokus på nivåklassifisering og særlig gode prestasjoner. Fokuset innebærer at det er flere temaer og problemstillinger som ikke belyses i nevneverdig grad, men som likevel anerkjennes som viktige og sentrale for fagfeltene i sin helhet. Dette utdypes kapittel 3 om begavelse, men omfatter blant annet; tilpasset opplæring for elever som anerkjennes som begavede inkludert elevenes videre utvikling og deres behov. Vurdering for læring blir heller ikke gått nærmere inn på.

1.6 Begreper

Jeg vil i det følgende likevel gjøre en avklaring av begreper som vil være gjennomgående i oppgaven, og hva slags betydning de her får.

Fremragende prestasjon: Begrepet som vil benyttes gjennomgående i teksten for å vise til uttrykt begavelse eller talent. I ordboken omtales «fremragende» med den egentlige betydningen; «som rager framfor de andre», med synonymer som glimrende, mesterlig, ypperlig (Fremragende, 2015). «Prestasjon» kommer fra *prestere* – fra latin for «stå foran», med synonymer til prestasjon; bedrift, ytelse, og til prestere; yte, greie, oppnå, oppvise (Prestasjon, 2015) (Prestere, 2015). Beskrivelsen er et forsøk på å uttrykke et nivå som overgår andre nivåer, for å tydeliggjøre betegnelsen i tilknytning til en karaktermessig høy ytelse og i en diskusjon om begavelse som er kommet til uttrykk.

Begavelse: Begrepet er en direkte oversettelse av «giftedness» (eventuelt begavet; av *gifted*) som brukes i engelskspråklig litteratur. Begrepet vil hovedsakelig brukes i tilknytning til litteraturgjennomgangen innen fagfeltet, ved referanse til hvordan det snakkes om fenomenet. Selv om andre begreper brukes i litteraturen, for eksempel «talent»- er det altså «begavelse» jeg bruker i relevante sammenhenger, men som nevnt brukes fortrinnsvis betegnelsen «fremragende prestasjon» gjennomgripende.

Å knytte «begavelse» til en ordbokdefinisjon er vanskelig med tanke på de foreliggende utfordringene med konsensus. At begavelse og giftedness kan knyttes til ordet «gave», som om det er noe man har *fått* (Se for eksempel John F. Feldhusen, 2005, ss. 64-65; Begavelse, 2015) er derfor noe begrensende for en bredere forståelse for fenomenet.

Evnerike elever: Brukes gjerne i norsk litteratur (se for eksempel Idsøe & Skogen, 2011; Smedsrud & Skogen, 2016 og Børte et al., 2016). I denne oppgaven brukes betegnelsen dersom det refereres til forfattere som bruker det, men da «evnerik» ofte brukes i tilknytning til «elever» og «barn» (se for eksempel de ovennevnte boktitler), fremfor «personer», oppfattes det av undertegnede som noe begrensende i en tekst som inkluderer høyere utdanning. Det understrekes herved at dette kun er en personlig oppfatning. Ordbokartikkelen er; «med store evner, gaverik» (Evnerik, 2015).

Karaktersystem: I denne oppgaven brukes betegnelsen «karaktersystem» om systemet som den helheten *karaktersetting* er i en skole- og studiesammenheng, og det vises til karakterskalaen og karakterenes funksjon, samt prinsipper og prosedyrer for karaktersetting generelt.

Karakterskala: Brukes om den graderte skalaen av karaktertrinn, og dens utforming og bruk.

1.7 Oppgavens struktur

I **kapittel to** redegjør jeg for den *metodiske tilnærmingen* som studiet baserer seg på; som er en litteraturgjennomgang med syntese, og en tematisk kvalitativ tekstanalyse. I **kapittel tre** følger *litteraturgjennomgangen* av teorier og modeller som er sentrale i fagfeltet begavelse med særlig fokus på fremragende prestasjon, mens **kapittel fire** er en *syntese* av gjennomgangen i kapittel fire. **Kapittel fem** tar for seg *karakterer, skole og utdanning*, og inkluderer utdanningskonteksten for Norge og Nederland og hvordan det tilrettelegges for

begavede. I tillegg fokuserer kapittelet på formell karaktervurdering og karakterskalaens utforming og grunnlag, karakterskalaens utforming i Norge, Nederland og innblikk i andre land eller institusjoners systemer, samt kvalifikasjoner og relevante rammeverk. Dessuten beskrives dokumentene som skal analyseres. I **kapittel seks** følger *den sammenlignende tekstanalysen* av karakterskalaene i Norge og Nederland sett i lys av fremragende prestasjoner. I **kapittel syv** *drøftes* viktige funn i studien, og går også inn på mulige løsninger i forhold til utforming av karakterskalaen og potensielle kritikkverdige aspekter ved eventuelt å endre eksisterende systemer. **Kapittel åtte** er oppgavens *avslutning* som presenterer hovedlinjer og sentrale funn. Dette inkluderer oppsummering, forsøk på å besvare problemstillingen, temaet i en større kontekst og mulige fremtidige diskusjoner. Denne oppgaven har ikke fulgt den tradisjonelle malen for disposisjon av en masteroppgave da jeg har valgt å gjøre en tematisk sammenliknende tekstanalyse.

2 Forskningsdesign og metodisk tilnærming

Sikring av holdbarheten til påstandene vi kommer med er en av de viktigste begrunnelsene for metodebruk, og kan også knyttes til etikk, fremhever Tone Kvernbekk (2002, s. 19). I dette kapittelet redegjøres det for forskningsdesignet og de metodiske valgene i oppgaven. Jeg har benyttet kvalitativ metode i form av litteraturstudie og dokumentanalyse som sammenfattes gjennom en tematisk sammenlikning (Kuckartz, 2014).

2.1 Kvalitativ metode

Søk etter mønstre og deres betydning i materialet gjennom progressivt og refleksivt fokus, gjentakelse og tolkning er sentralt i den kvalitative analyseprosessen, hvor målet er å generere fylldige redegjørelser av fenomenet og kunne knytte det til litteratur (Punch & Oancea, 2014, s. 219). Tilnærmingene er varierte, men analysemetoden må være systematisk, transparent og godt beskrevet, slik at det fremkommer hvordan forskeren med sitt datasett kom frem til sine konklusjoner (Punch & Oancea, 2014, s. 219 og 220).

2.1.1 Identifikasjon av temaer

Inspirert av teknikker som Ryan & Russell (2003) beskriver om identifikasjon av temaer vektlegges i analysen definisjoner, beskrivelser og forståelser av begreper i ulike fagtekster. Ryan & Russell (2003, s. 88) trekker frem at temaer både kommer fra dataene, som en induktiv tilnærming, og fra forskerens a priori teoretiske forståelse av fenomenet når det studeres. De (Ryan & Russell, 2003, s. 87) understreker at man har funnet et tema når man kan besvare spørsmålet om *hva dette uttrykket er et eksempel på*. Ryan & Russell (2003) fremhever ulike granskingsteknikker for å finne temaer, og for denne studien er *gjentakelser* av konsepter særlig relevant for tydeliggjøring av begreper som opptrer i begge tekstkorpusene som det tas utgangspunkt i; både i lengre tekster og i forbindelse med karakterskalaer.

2.2 Vitenskapelige perspektiver

Sann kunnskap handler ifølge epistemologisk konstruktivisme ikke om en korrekt avbildning av naturen og samfunnet, men leder til et pragmatisk begrep om sannhet slik at observatøren kan bli handlingsdyktig, noe som svarer på det logiske problemet ved en vitenskap som oppfatter seg som et speil for verden (Hagen og Gudmundsen, 2011, s. 475). Inspirert av Hagen og Gudmundsen (2011) og det epistemologisk konstruktivistiske utgangspunkt inkluderer drøftingen spørsmål som kan knyttes til *tilfellet*; Jeg vil i oppgaven stille spørsmålene «*hva er tilfellet?*» i tilknytning til måten begavelse/ fremragende prestasjon defineres og beskrives på i henholdsvis faglitteratur og annen dokumentasjon om karakterskalaen i to land. Når det gjelder den beskrivende analysen av *hva (tilfellet) begavelse/ fremragende prestasjon er*, undersøkes mønstre i forhold til hva slags problemstillinger og fokusområder som er sentrale i fagfeltet samt hvordan kontekstbeskrivelser kaster lys over emnet, og hva problemstillingene, fokusområdene og kontekstbeskrivelsene til sammen kan si om fremragende prestasjoner. Det andre tilfellet som beskrives analytisk er *hvilke muligheter den 6-delte karakterskalaen gir til å klassifisere og uttrykke fremragende prestasjoner*. Jeg vil dessuten stille spørsmålet om *hvorfor (tilfellet) fremragende prestasjoner verdsettes likt eller ulikt, i henholdsvis den nederlandske og norske karakterskalaen*. Dette spørsmålet kan belyse egenskaper ved skalaene, for eksempel hvorfor fremragende prestasjoner eventuelt ikke anskueliggjøres gjennom en skala. Jeg stiller ikke spørsmålet om hvordan man kan faktisk endre det som er; altså hvordan karakterskalaen eller bruken av den eksisterende skalaen eventuelt kan endres, men er åpen for spørsmålet om at andre muligheter finnes, og at det er mulig å se for seg og drøfte andre definisjoner eller alternativer til skalaer enn de som brukes i Norge i dag.

Abduksjon er en type slutning, en forskningslogikk som i følge Hagen og Gudmundsen (2011, s. 482) vektlegger fantasi og kreativitet i datatolkningen. I abduksjon introduseres en regel som kan forklare hvorfor man i en viss kontekst møter overraskende opplysninger (Jensen, Klaus Bruhn, 2002, s. 260). I min gjennomgang av datamaterialet prøvde jeg å se de to korpusene- den vitenskapelige litteraturen om begavelse og fremragende prestasjon, og policytekstene tilknyttet karakterskalaene, i sammenheng. Jeg så *skalaene* som en mulig kobling mellom de to; den åpenbare karakterskalaen og nivåskalaen som opptrer mellom «gjennomsnittlige», gode og fremragende prestasjoner, og videre de nivåene innenfor det som regnes som begavelse, noe som er et resultat av abduksjon.

2.3 Litteraturgjennomgang og syntese

Med mitt første forskningsspørsmål; «*hvordan defineres og beskrives fremragende prestasjoner i pedagogisk-psykologisk litteratur?*» følger et formål om å erverve bedre oversikt over hva begrepet begavelse innebærer og ulike perspektiver innen fagfeltet, med særlig fokus på begavelse som kommer til uttrykk i fremragende prestasjoner. Dette skal ligge til grunn for den andre delen av oppgaven og er knyttet til den overordnede problemstillingen.

I kapitlene om begavelse og fremragende prestasjon har jeg valgt å gjøre en gjennomgang av litteratur på fagfeltet begavelse som en del av oppgaven. Hart (1998, s. 13) definerer en litteraturreview som et utvalg av dokumenter om et emne som er skrevet i et bestemt perspektiv for å oppnå visse mål eller uttrykke visse syn på emnets natur og hvordan det skal undersøkes, og en effektiv evaluering av dokumentene i forhold til forskningen som foreslås gjennomført. Å få kjennskap til ulike perspektiv og syn innen en avgrenset del av feltet kan bidra til å gi en større forståelse for dette området og dets problem- eller fokusområder, og hvor og hvordan det kommer frem at det er mangel på enighet om emnet. Hensikten med en review er blant annet å skille mellom hva som har blitt gjort på området fra hva som behøves gjøres, finne frem til viktige bestanddeler innen området, syntetisere og utvikle et nytt perspektiv og rasjonalisere problemområdets signifikans (Hart, 1998, s. 27), og å demonstrere hvordan tidligere forskning kan linkes til relevante tidligere teorier og fremtidige studier Doyle (2003, s. 324). Å finne frem til viktige konsepter som er sentrale ut ifra oppgavens problemstilling knyttet til hva som ligger til grunn i defineringen av hva som er begavelse og fremragende prestasjon, og å kunne beskrive og syntetisere dette er hensiktsmessig for å få en dypere forståelse for fagfeltet begavelse på sine egne premisser. I tillegg er det meningsfullt for å kunne bruke informasjonen i tilknytning til fagområdet vurdering, hvor jeg i den andre delen av oppgaven skal gjennomføre en analyse av karakterskalaer. Det skilles mellom gjennomgang av teoretisk litteratur- som handler om konseptuelle verktøy, ideer og måter å forklare et emne, og gjennomgang av empirisk forskningslitteratur som tar for seg det som regnes som bevisene om et emne (Punch & Oancea, 2014, s. 122). Kunnskapstilfanget på fagfeltet begavelse er preget av både teoretisk og empirisk basert litteratur, men det er verdt å vektlegge at empiri forstått som hva som kan bevises, demonstreres eller måles av intelligens, begavelse eller prestasjon representerer debatter innen feltet. Til tross for at jeg tar for meg demonstrert prestasjon er kildematerialet i stor grad forankret i teoretiske forståelser og modeller.

Jeg har gjort et formålsorientert utvalg av litteraturen. I forhold til de vitenskapelige tekstene om begavelse- fremragende prestasjon var min fremgangsmåte innledningsvis å gjøre et bredt søk knyttet til «generell» litteratur om begavelse for å få en oversikt over sentrale temaer og refererte forfattere, og baserte meg hovedsakelig på norskspråklig litteratur som Nissen et al. (2012) og Smedsrud & Skogen (under utgivelse). Videre tok jeg utgangspunkt i bøker eller artikkelsamlinger med bidrag fra forfattere som belyser ulike problemstillinger i fagfeltet eller oppfatninger om begavelse. Oversikten baserte seg på en snøballmetode, som innebar at jeg fikk et utvidet perspektiv på det begrepet jeg startet søket med; *begavelse*-, og gav meg en forståelse for sentrale tema. For å få innsikt og forståelse for fagfeltet begavelse, så jeg det som relevant å undersøke den historiske rammen, hvor særlig intelligens-begrepet har vært sentralt. Dette gav innblikk i ulike problemstillinger som i større eller mindre grad fortsatt er aktuelle; hva har vært og/ eller er fortsatt sentrale utfordringer? Videre søkte jeg med utgangspunkt i begreper som knyttet seg til *vurdering av begavede*; «assessment», «assessing»- noe som hovedsakelig resulterte i treff som omhandlet vurdering av hvorvidt en elev kunne regnes som begavet og om igangsatte tiltak var av effekt. Det ble klart gjennom lesningen at feltet preges av *mangel på konsensus*- i form av definisjoner, men hvor det er relativt stor enighet om at *underytelse blant begavede*- er et problem som på mange måter belyser kjerneproblematikken innen fagfeltet; paradokset at begavelsen ikke kommer til uttrykk. Søket og dets treff bidro dessuten til en forståelse av at «assessment» og vurdering i forbindelse med begavelse i liten grad tematiserte karaktermessig vurdering slik jeg ønsket å studere, noe som var en interessant oppdagelse. Jeg gjorde litteratursøk i pedagogisk-psykologiske tidsskrift som tematiserer begavelse. Tidsskrifter som *Gifted Child Quarterly*, men særlig *High Ability Studies* var relevante kilder for mine søk.

Da det særlig er den uttrykte begavelsen hvis perspektiver og kunnskapstilfang jeg ønsker å få oversikt over og undersøke, valgte jeg videre ut fra kriterier om at tekstene skulle ta for seg temaene nivå, utbredelse, hvorvidt evnene er brede eller smale med tanke på fagområde, og utvikling av evner. Jeg var også interessert i definisjoner som gikk utenfor den ordinære målingen, både for å vise at ikke alle fagområder lar seg oppdage med tilsvarende metoder, men også for å understreke «problemet» med ulike syn. Forfattere jeg gikk ut ifra var særlig François Gagné (2004, 2005, 2009) og Robert Sternberg (1999, 2001, 2003), men også Howard Gardner (1983). Gagné (2004) og Miraca U. M. Gross (2009) med sine nivåsystem for begavelse har vært spesielt relevante. Hvordan forfatterens henviser og refererer til andre forfattere igjen bidro til en utvidet innsikt i fagfeltet og dets deltagere med andre stemmer,

sentrale tema og aktuelle problemstillinger, med tanke på hva som diskuteres og spesielt hvordan nivå og utbredelse diskuteres. Utvalget som er gjort representerer litteratur som beskriver begavelse på ulike måter og med ulike vinklinger til temaet, og skaper et utgangspunkt for å kunne beskrive og sammenligne bidragene og de ulike perspektivene.

I tilknytning til kapitlet om karakterer benytter jeg både primærdokumentasjon i form av regelverk og policy-dokumenter tilknyttet norsk, nederlandsk og europeisk utdanningssystem, og dessuten faglitteratur som sekundærkilder, hvor Lysne (1999) og Bergan (2007) blir særlig sentrale. For øvrig representeres litteraturen hovedsakelig av norske og svenske bidrag.

2.3.1 Syntese

Å gjøre en analyse er en metodisk undersøkelse som innebærer å bryte ned forskningsobjektet ned til sine bestanddeler og deretter beskrive hvordan disse er knyttet sammen, og for en litteraturgjennomgang er det særlig relevant å fokusere på systematiske utdrag av nøkkelideer, teorier, konsepter og metodologiske antakelse til analysen (Hart, 1998, s. 110). En *syntese* dreier seg om å gjøre forbindelser mellom de delene som er identifisert i analysen, gjennom omarbeiding og reorganisering av informasjonen (Hart, 1998, s. 110). Punch og Oancea (2014, s. 129) fremhever syntetisering som en viktig måte å bygge et argument på. Kartlegging av et fagområde muliggjør analyse og syntese og handler om å erverve tilstrekkelig kunnskap om området metodologisk, forskningsmessig, historisk og i forhold til interesseområder og å gjøre en analytisk evaluering av de mest relevante argumenter, teorier og konsepter (Hart, 1998, s. 142).

I forbindelse med gjennomgangen av litteratur om begavelse og fremragende prestasjon er et utgangspunkt at fagfeltet ikke har en klar konsensus på begavelse, mens det i denne oppgaven gjøres et forsøk på å oppnå en oversikt over det mer avgrensede området fremragende prestasjon. I følge Hart (1998, s. 121) handler definering om å skape og sette grenser omkring betydningen til et begrep, og hvor grensene er relatert til bruken av begrepet i en gitt kontekst. I et fagfelt med manglende konsensus er formelle definisjoner basert på differensiering og klassifisering av begrepet et sentralt tema, i tillegg til at muligheten for kritisk analyse, for eksempel fra fagfeller, fremkommer tydelig (Hart, 1998, s. 121). Klassifisering og definisjon er også viktig for tolkning av begreper som brukes i forbindelse med karakterskalaer. Å klassifisere er å sortere og organisere i navngitte kategorier, og en klassifikasjon kan brukes som argument dersom andre kan overbevises om at kategoriene er plausible (Hart, 1998, s.

143-144). Samtidig kan ikke ideer, begreper og teorier formelt klassifiseres uten å stå i fare for overlapping i andre kategorier (Hart, 1998, s. 143-144), noe som kan vanskeliggjøre enighet.

2.4 Analyse

Mitt andre forskningsspørsmål; *«hvordan er karakterskalaer i Norge og Nederland utformet med tanke på å skille mellom ulike prestasjonsnivåer, fortrinnsvis fremragende prestasjoner?»* søkes det å se på reelle karaktersystemer av den hensikt å undersøke om fremragende prestasjoner av høy begavelse, slik det forstås- kan synliggjøres gjennom et karaktersystem. For å undersøke dette har jeg valgt å gjøre en sammenlignende analyse av utvalgte karakterskalaer; den norske og den nederlandske. Skalaens utforming og eventuelle begrunnelse kan illustrere hvordan prestasjonsnivåer verdsettes.

2.4.1 Casestudie

Et case-studium er relevant for kvalitative studier av kontekstualiserte og samtidige fenomen hvor grensene er spesifiserte (Hatch, J. Amos 2002, s. 30). Fordi jeg foretar en sammenlignende analyse av karakterskalaene som brukes i Norge og Nederlands grunnopplæring og høyere utdanning, som er to konkrete og avgrensede tilfeller, kan dette kalles en casestudie, selv om dette ikke preger studien i sin helhet. En casestudie består ifølge Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte & Line Christoffersen (2010, s. 86) i samfunnsforskning i å samle så mye som mulig data om det avgrensede fenomenet for å gi en inngående beskrivelse av det. Casestudier kan følge ulike designstrategier; med både en eller flere caser, og enkelte eller flere analyseenheter (Yin, Robert, 2007). Jeg vil gjennomføre en flercasestudie, som innebærer at jeg sammenligner en «hovedcase»; den 6-delte karakterskalaen som benyttes i Norge- med den nederlandske karakterskalaen for tilsvarende bruk og utdanningsnivå, med skalaen som den eneste analyseenheten (Johannessen et al, 2010, ss. 87-88). Yin (2012, s. 10) påpeker at en god case-studie tar i bruk multiple kilder for data, for eksempel direkte observasjon, intervju og dokumenter, men at utvalget avhenger av hva som er tilgjengelig og relevant for undersøkelsesobjektet. Datamaterialet som beskriver kasusene forbeholder seg til policydokumenter, men da det er skalaene som er kasusene, er dette begrensede materialet også det som er relevant.

Valg av kasus og dokumenter til grunnlag for analyse

Jeg har valgt å analysere karakterskalaene som benyttes i utdanningssystemet til to land; Norge og Nederland. Fra Norge ligger både karakterskalaen for grunnopplæringen og for høyere utdanning til grunn for analysen. Det er fordi skalaene i prinsippet går ut på det samme, noe som tydeliggjøres i teoridelen og innledningsvis i analysen. De to skalaene ses derfor som ett system ved sammenligning med den nederlandske karakterskalaen som gjelder for både videregående skole og høyere utdanning. Jeg har valgt å se på det norske karaktersystemet da jeg mener det er relevant å inkludere eget lands system i en sammenlignende analyse, og som et utgangspunkt også for selvstendig gransking. Det at en i Norge også benytter to karakterskalaer i grunnopplæring og høyere utdanning, men som i praksis er tilnærmet like, muliggjør også et fokus på karaktergiving i utdanningssystemet i sin helhet, og ikke begrenset til ett skole- eller studieslag. Dette tar utgangspunkt i at elever og studenter som demonstrerer fremragende prestasjoner heller ikke begrenser seg til for eksempel grunnopplæringen, men gjennom hele utdanningssystemet.

Valget av Nederland som subjekt for sammenligning med den norske karakterskala, har flere årsaker. For det første skiller den nederlandske skalaen seg umiddelbart fra den norske ved at den har flere trinn. For det andre er informasjon om det nederlandske skole- og utdanningssystemet inkludert karakterskalaen lett tilgjengelig for en engelsk lesergruppe. I de tilgjengelige dokumentene forklares og vektlegges dessuten systemet og dets ulikhet med enkelte andre nasjoners. Nederland er dessuten en interessant case grunnet sitt skolesystem generelt, men også satsingen på elever med begavelse. Det er valgt å foreta en sammenlignende analyse av to kasus da dette gir et godt grunnlag for kontrastering, i tillegg åpner det for å inkludere også kontekstuelle faktorer som det enkelte lands skole- og utdanningssystem i sin helhet. At kun to karakterskalaer er valgt for å analyseres neglisjerer ikke det faktum at det kan finnes kasus med større og mulig også mer interessante forskjeller. Andre skalasystemer vil derfor også kort nevnes.

Dokumentene som skal analyseres er valgt på bakgrunn av relevans for oppgavens problemstilling og tilgjengelighet. De norske karakterskalaene er dokumentert i lov- og forskrifter, og er i kraft av dette valgt som originalkilden, noe som dessuten demonstrerer at karaktersystemet er nasjonalt forankret. Andre kilder til bruk av det norske karaktersystemet, som beskrivelse av skalaen og skalatrinn f.eks. ved høyskoler og universiteter, er kun ment supplerende. De nederlandske dokumentene er valgt da de er tilgjengelige gjennom

dokumenter som presenterer det nederlandske systemet for høyere utdanning. *Ep-Nuffic-/Nuffic: study in Holland-* (Overheid, 2016; Study in Holland, 2016) landets organisasjon for internasjonalt samarbeid i høyere utdanning og knyttet til myndighetene, står bak dokumentene. Jeg anser derfor kildene som informerer om Nederlands karaktersystem som pålitelige i den forstand at de gir et reelt bilde av hva slags karakterskala som benyttes i landet. For utvalget som er gjort i forhold til valg av dokumenter til analyse fra Nederland, gjøres det her oppmerksom på at grad av tilgang har vært viktig.

2.4.2 Dokumenter

I arkivloven § 2a (Arkivloven, 1992). defineres *dokument* som «ei logisk avgrensa informasjonsmengd som er lagra på eit medium for seinare lesing, lyding, framsyning eller overføring». Kategorien dokument kan innebære et bredt spekter av materialer av privat og offentlig art- inkludert rapporter, testamenter, dagbøker, kart og epost-tråder (Coffey, Amanda, 2014, s. 367), og er skapt med en spesiell hensikt for å tjene en funksjon (Coffey, 2014, s. 369). I en analyse må man både ta i betraktning den kunnskapen dokumentet inneholder, men også dets rolle i den settingen det spiller og hva slags verdier dokumentet tilskrives (Coffey, 2014, s. 370), slik at vi skiller mellom hvordan dokumentet ser ut med tanke på språk og form, hva som er dokumentets funksjon og hvordan det er beslektet med andre dokumenter (Coffey, 2014, s. 371). Variasjonen i typer dokumenter innebærer at de kan tilskrives ulike sjangre, som igjen bestemmer stil, konvensjoner, språkbruk og struktur (Coffey, 2014, s.371). For dokumentets funksjon, er det relevant å studere hvordan det leses, forstås, brukes og eventuelt selv skaper «situasjoner» (Coffey, 2014, s. 371-372). Dokumenters slektskap med andre dokumenter- deres intertekstualitet, kan analyseres på bakgrunn av sammenligning, likheter og forskjeller, og hvordan og på hvilken måte de forholder seg til hverandre (Coffey, 2014, s. 373-374). Et dokument er også skapt for et visst publikum, med en avsender; navngitt eller anonym (Coffey, 2014, s. 375). Coffey (2014, s. 377) fremhever at dokumentets skildringer ikke nødvendigvis kan brukes som et presist portrett av virkeligheten, men mer en konstruert betraktning, og at det er årsaken til at det også kan være nyttig å studere dokumentets form og funksjon.

Dokumentene som ligger til grunn for min analyse er både fra lovforskrifter, lover og offentlige internasjonale dokumenter. Dette sier dog lite om hva jeg skal analysere, da jeg vil se på svært avgrensede deler av de ovennevnte dokumenttypene; karakterskalaen. Det er

vanskelig å putte karakterskalaer inn i en ren kategori av dokumenter. En kan si at *skala* er den mest passende betegnelsen på sjanger, men en skala inngår ikke åpenbart som en type dokument. I tillegg er det kanskje relevant å omtale karakterskalaen som et hierarkisk «kart» over nivåer av prestasjoner, men et konvensjonelt kart er det heller ikke. Samtidig er det slik at av de dokumentene jeg har funnet karakterskalaene i, så oppføres og beskrives skalaene ulikt ved at en kan finne hele skalaen med en kort beskrivelse av nivåene- eller at kun topp- og bunnkarakter angis. Karakterskalaene er ikke selvstendige dokumenter, men likevel tydelige som et *middel* til bruk i vurdering og organisering av elever og studenter, og ved at en grunnleggende forståelse av skalaen er kjent eller tilgjengelig for mange. Skalaene og dokumentene de opprinner fra er dessuten sentrale elementer i et lands utdanningspolicy, samtidig som karakterskalaer fra ulike system er i slekt med hverandre ved å fylle tilsvarende funksjoner.

2.4.3 Tematisk kvalitativ tekstanalyse

Jeg vil gjennomføre den sammenlignende analysen som en *tematisk kvalitativ analyse*. Dette er en kategoribasert analyse som handler om å sammenligne og kontrastere interessante undergrupper, og følger en prosess i syv trinn ut i fra forskningsspørsmålet (Kuckartz, 2014, s. 70).

Den første fasen består av innledende arbeid med teksten som består av grundig lesing av teksten og utvalg av særlig viktige passasjer (Kuckartz, 2014, s. 71). I dette studiets tilfelle handlet det innledende arbeidet om å legge merke til sentrale karakteristikk og egenskaper ved den enkelte skalaen, og hvordan de skiller seg fra hverandre.

Andre fase handler om å utvikle de viktigste tematiske kategoriene (Kuckartz, 2014, s. 71). Jeg valgte å orientere analysen rundt tre hovedkategorier, i tillegg til den beskrivende innledningen. Kategoriene er *vurdering, - karakterskalaen i seg selv og dens forhold til fremragende prestasjon, - og fremragende prestasjon i forhold til karakterskalaen*. Hovedkategoriene belyser tematikken på ulike måter, i forhold til vurdering generelt og vurdering av fremragende prestasjon spesielt.

I *den tredje fasen* skal dataene kodes for første gang ved å bruke hovedkategoriene, og handler om å bestemme hvilke emner i teksten som skal plasseres i hvilken kategori (Kuckartz, 2014, s. 72). Da analyseenheten jeg arbeider med ikke er en lengre tekst, men en

avgrenset karakterskala, arbeider jeg meg heller ikke gjennom en lengre tekst for å bestemme hva som tilhører hvilken kategori. Hovedkategoriene tar utgangspunkt i de fagfeltene oppgavene berører, som er vurdering og begavelse, mens den tredje kategorien er karakterskalaene i seg selv og forholdet til fremragende prestasjoner. Av denne grunn har jeg valgt å plassere emner innen kapitlet om karakterer i kategorien *karaktervurdering*, emner som belyser selve karakterskalaen plasseres i *karakterskalaens forhold til fremragende prestasjon*, mens emner som knytter karakterskalaene til litteraturgjennomgangen og syntesen av temaet begavelse og fremragende prestasjon plasseres i kategorien *fremragende prestasjon i forhold til karakterskalaen*.

I *fjerde fase* samles tekstoppassasjene som tilhører samme kategori, mens man i *femte fase* utvikler underkategorier som er basert på dataene (Kuckartz, 2014, s. 75). Kuckartz (2014, s. 78) trekker frem at dette klassifikasjonssystemet bør være lett å kommunisere, men også inkludere teoretiske overveielser og oppmuntre til bredere teoretiske differensieringer.

I *sjette fase* skal dataene kodes for andre gang ved å bruke de utvidede kategoriene (Kuckartz, 2014, s. 79). Av de emnene som er plassert i hovedkategorier basert på kapitlene om karaktervurdering og litteraturgjennomgangen og syntesen om begavelse og fremragende prestasjon, velges de mest sentrale underkapitlene, som blir naturlige temaer og underkapitler også i analysen. Emner som belyser selve karakterskalaen bestemmes og plasseres ut fra sentrale elementer i teksten, det vil si skalaen, eventuelt temaer i dokumentet som teksten hentes fra. Dette gjelder fortrinnsvis den nederlandske skalaen som står i forbindelse med en lengre tekst. Eksempel på et emne i skalaen er «verbal beskrivelse», mens et emne utledet fra hoveddokumentet er «karakterfrekvens». Grunnet oppgavens fokusområde, er det naturlig at «fremragende prestasjon» i ulike sammenhenger opptrer som underkategorier.

Den syvende fasen er den kategoribaserte analysen inkludert presentasjon av resultater (Kuckartz, 2014, s. 83). Av de syv analysemetoder Kuckartz (2014, s. 84) presenterer er de mest sentrale i dette studiet; *forhold mellom underkategorier innen en hovedkategori*, - og *forholdet mellom kategorier*. Forholdet mellom underkategorier innen en hovedkategori kan ifølge Kuckartz (2014, s. 85) analyseres på to ulike måter ved å undersøke forholdet mellom underkategorier innen eller mellom hovedkategorier. I dette studiet vil informasjonen som kommer frem i underkategoriene kunne si noe om hovedkategoriene. Selv om analysen er inndelt i tre hovedkategorier vil temaet kretse rundt problemstillingen som berører alle hovedkategoriene og forholdet mellom dem, slik at forholdet mellom kategoriene analyseres.

Karakterskalaene i Norge og Nederland sammenlignes, men de befinner seg ikke i ulike kategorier, da kategoriinndelingen er basert på temaer som er relatert til karaktervurdering og karakterskala.

I en konklusjon stilles det spørsmål om studiet i tilstrekkelig grad har besvart problemstillingen, - om eventuelle antakelser eller hypoteser er blitt bekreftet eller forkastet, - om, og i så fall hvilke spørsmål som ikke kunne blitt besvart uten å studere det konkrete datamaterialet, - om det er noen hull i studien, - hvilke spørsmål som oppstod i tilknytning til undersøkelsen, - og hvilke nye spørsmål som oppstod i forskningsprosessen (Kuckartz, 2014, s. 87)?

2.5 Metodiske refleksjoner

Jeg valgte å gjøre en litteraturgjennomgang og tekstanalyse da jeg anså disse metodene hensiktsmessige for oppgavens vinkling; karakterskalaen og (høye) nivåer av prestasjon har vært det gjennomgående fokuset i oppgaven, derfor så jeg det relevant å studere selve karakterskalaen og nivåsystemet. Men når alt kommer til alt så er disse skalaene et målesystem for menneskelig prestasjon. Det menneskelige aspektet har fått lite fokus i oppgaven, grunnet vinkling og dertil valgt metode, som har vært bevisst. Jeg anerkjenner at dette kan ha bidratt til et potensielt ensidig perspektiv, og at et større fokus på *mennesket med evnene* kunne muliggjort andre vinklinger. Like fullt har den brukte metoden tillatt en grundig studie av karakterskalaen og dens egenskaper, særlig sett i forhold til fremragende prestasjoner, noe som fra begynnelsen også har vært formålet.

2.5.1 Validitet og reliabilitet

I kvalitative undersøkelser dreier *validitet*- eller *gyldighet*- seg om hvorvidt det som skal undersøkes er det som faktisk undersøkes, og om fremgangsmåter og funn reflekterer studiets formål og representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2010, ss. 69-70 og 230). Dette dreier seg om undersøkelsens troverdighet, eller begrepsvaliditet (Johannessen et al, 2010, s. 230). Validitet er et annet navn på sannhet, og i kvalitative studier er en sentral oppgave for forskeren å være i stand til å overbevise seg selv og publikum om at funnene hen har gjort ikke avhenger av noen velvalgte eksempler, men er basert på kritisk gransking av hele datamaterialet (Silverman, David, 2000, ss. 175-176). Validitet krever dessuten at det

originale datamaterialet er tilgjengelig (Silverman, 2000, s. 188). I tilfellet for dette studiet er alt materiale offentlig tilgjengelig, og kildene er referert til gjennomgående. Det finnes flere måter å tenke kritisk rundt en kvalitativ dataanalyse for å oppnå valide funn. I denne studien vil *comprehensive data treatment*- som handler om gjentatt å kunne inspisere enhver del av datamaterialet, være den aktuelle metoden for å unngå generalisering på bakgrunn av utvalgte, «passende» utdrag av dataene som stemmer med en hypotese eller et argument (Silverman, 2000, s. 180). Konkret for denne studien blir det derfor relevant å granske nøye alle egenskaper ved Norges- og Nederlands karakterskala, med hovedfokus på hvorvidt de kan uttrykke fremragende prestasjoner. Kun å støtte seg til enkeltkarakteristikker ved én skala i forhold til den andre, fremfor å studere begge skalaene grundig, kan gi feilaktige og forhastede konklusjoner om karaktersystemene og deres rekkevidde. Av denne grunn gjøres den sammenlignende analysen dessuten ut ifra tre utgangspunkt; litteraturgjennomgangen om vurdering og karakterer, ut ifra selve karakterskalaen, og i forhold til fremragende prestasjoner. Dette er til en viss grad inspirert av *triangulering*, som handler om å kombinere ulike måter å se en situasjon på for å fiksere den (Silverman, 2000, s. 177).

Reliabilitet angår undersøkelsens pålitelighet, og hvor nøyaktig datamaterialet samles inn, hvilke data som brukes og hvordan dataene bearbeides (Johannessen et al, 2010, s. 40). Reliabiliteten er høy dersom flere forskere undersøker samme fenomen og kommer frem til samme resultat, eller at en forsker undersøker samme fenomen flere ganger (Johannessen et al, 2010, s. 40; Silverman, 2000 s. 188). Forskeren må kunne dokumentere sin prosedyre og demonstrere at kategoriene i undersøkelsen er brukt konsistent for at reliabiliteten skal kunne måles (Silverman, 2000, s. 188), dessuten kan reliabiliteten styrkes ved at forskeren inngående beskriver undersøkelsens kontekst (Johannessen et al, 2010, s. 230). I denne oppgaven har jeg eksplisitt beskrevet hva jeg undersøker, og hva slags datamateriale som er nødvendig for å undersøke dette. I forhold til tekstene om policy og karakterskalaene har jeg konkretisert hvilken del av teksten og dokumentet jeg skal bruke og hva jeg ser etter. I forhold til den vitenskapelige litteraturen om begavelsen har jeg konkretisert hva slags område innen fagfeltet jeg vil gå inn på og fokusere på.

Overførbarhet

Overførbarhet handler om å teoretisere hvorvidt funnene i den kvalitative studien, for eksempel beskrivelser, begreper, fortolkninger eller forklaringer- også gjelder for andre kasus

(Doyle, 2003, s. 337; Johannessen et al, 2010, s. 231). Det dreier seg i kvalitative undersøkelser om overføring av kunnskap, fremfor generalisering av funn fra et utvalg til en populasjon som er mulig i kvantitative studier (Johannessen et al, 2010, s. 231). Denne studien har tatt utgangspunkt i det avgrensede og relativt smale feltet karakterskala og prestasjon, som likevel har utstakt betydning og funksjon i utdanningssystem på både individuelt og nasjonalt/ samfunnsmessig plan. Oppgaven har fokusert på Norge og Nederland, med en viss henvisning til andre land og systemer. Temaet som er tatt opp kan derfor berøre lignende spørsmål- hovedsakelig knyttet til karaktervurdering, og eventuell problematikk i tilsvarende kasus; andre land og systemer i henhold til policy og forvaltning.

2.6 Oppsummering

De metodiske valgene jeg har tatt i arbeidet med oppgaven er belyst i dette kapitlet. Jeg har valgt kvalitativ metode og med et epistemologisk konstruktivistisk utgangspunkt, har jeg gjennomført en litteraturgjennomgang med syntese, relatert til en tematisk kvalitativ tekstanalyse av dokumentasjon om karaktersystemer; med karakterskalaene i Norge og Nederland som kasus.

3 Litteraturgjennomgang - begavelse

I dette og det neste kapittelet vil fenomenet begavelse, og spesielt hvordan det kommer til uttrykk i fremragende prestasjon undersøkes med fokus på nivå, fagområder, dybde og utbredelse. Samtidig fokuseres det på hvordan begrepet eller fenomenet begavelse beskrives, uttrykkes og tematiseres hos de refererte forfatterne. Dette kapitlet tar utgangspunkt i vitenskapelige tekster om fagfeltet og fungerer som en litteraturgjennomgang. Hensikten er å skape et kunnskapsgrunnlag for syntesen, og som et bidrag til den komparative analysen av hvordan fremragende prestasjoner uttrykkes i et 6-delt karaktersystem.

3.1 Begavelse og mangel på konsensus

Som tidligere nevnt, så er det ikke full konsensus eller en enhetlig om definisjon på hva begrepet begavelse omfatter og hvem de begavede er. Dette uttrykkes av flere forfattere, blant annet Vera I. Daniels (2003), Joan Freeman (2005), Joseph S. Renzulli (2005), K. Anders Ericsson, Roy W. Roring og Kiruthiga Nandagopal (2007), Janet E. Davidson (2009), David Y. Dai og Fei Chen (2013) og Smedsrud og Skogen (under utgivelse). Samtidig brukes ulike begreper og betegnelser om hverandre- fra begavelse og evnerikdom til intelligens, ekspertise, kompetanse, stort læringspotensial og høy prestasjon.

Daniels (2003, s. 327) påpeker at det er vanskelig å enes om en universelt akseptabel definisjon på begavelse fordi begavelse kan manifestere seg på så mange måter. Mangel på konseptuell struktur og faglig kanonisering er faktorer som knyttes til begavelses- kaoset (Dai og Chen, 2013, s.151), og Dai og Chen (2013, s.151, 152) påpeker dessuten at ideen om begavelse er sosialt konstruert og slikt sett preget av ulike verdier og syn som påvirker konseptet. Freeman (2005, s. 80) poengterer at siden *begavelse* er et adjektiv- en beskrivelse, så er kontekst og sammenligning viktige bestanddeler i identifiseringen av den. Mangel på konsensus illustrerer at det er mange stemmer og interessegrupper som deltar i diskusjonen- og derfor mange måter å se fenomenet på. Påvirker dette også selve diskursen?

Gagné (2009, s. 166) fremhever at begrepet begavelse spontant knyttes til intellektuell begavelse, som et prototypisk uttrykk for en naturlig evne. Sternberg (2003, s. 115) poengterer at intelligens er mye mer enn de avgrensede områdene av intellektuelle evner som måles med en intelligenstest. Det kan også være slik at hvilke evner som vurderes har

innvirkning på hvem som identifiseres som begavet (Sternberg, 2001, s. 170). Daniels (2003, s. 330) påpeker at hensikten med definisjoner på begavelse i hovedsak innebærer identifikasjon av begavede elever slik at de kan få et best mulig opplæringstilbud og ivaretagelse av deres interesser.

Intelligens-begrepet er sentralt i dagens forståelse for begavelsesfeltet, og også intelligens har vært vanskelig å komme til enighet om (Mark Snyderman & Stanley Rothman, 1988, s. 44 og 45), selv om Snyderman & Rothman (1988, s. 52) bemerker at *målingen* av intelligens har vært av stor interesse. I dag er det overenskomst om viktige elementer i intelligens; der abstrakt tenking, evne til problemløsning og læringskapasitet skiller seg særlig ut (Snyderman & Rothman, 1988, ss. 55-57). Intelligens dreier seg om evnen til å gjenkjenne, erverve, organisere, oppdatere, velge og bruke informasjonen en tilegner seg (Linda S. Gottfredson, 1997, s. 93). Faktoranalyse og hvorvidt intelligens kan deles inn i ulike eller multiple faktorer er studert. Den generelle faktor i intelligens - *G* - er nøye gransket av flere forfattere (som Charles Spearman, 1932 og Raymond B. Cattell, 1971). Gottfredson (1997, s. 92) betegner *g* som *evne til å håndtere kognitiv kompleksitet*. Elementer tilknyttet intelligens som fortsatt debatteres er muligheten for *g*, hvorvidt evner er arvbare og om skår på papir- og blyanttester kan representere den sanne natur til menneskelige evner (John F. Feldhusen, 2005, s. 66). En kan si at dagens diskusjon om begavelse fokuserer bredere enn den om intelligens- som heller ikke viste seg ukomplisert å definere, i tillegg til også å være representert i dagens diskusjon.

Linda Silverman (1993) har utviklet en sjekkliste med karakteristikk på begavelse hvor ulike egenskaper som potensielt knyttes til begavelse og inneholder attributter som perfektjonisme, moralsk følsomhet og høyt energinivå. Smedsrud og Skogen (2016, s. 121) fremhever at listen egner seg som supplement til øvrig utredning og kartlegging, og at den ikke bør benyttes som eneste identifikasjonsmetode for begavelse.

3.1.1 Begavelse: Å prestere eller ikke prestere

Høsten 2015 ble det som nevnt oppnevnt et utvalg om *høyt presterende elever* (Regjeringen, 2015). Betegnelsen «høyt presterende» er i tråd med denne oppgavens fokus, men i forhold til begavelsesfeltet kan en slik betegnelse oppfattes som for snever med hensyn til hvem det omfatter. Da oppgaven har til hensikt å studere hvorvidt prestasjoner av høy begavelse verdsettes og visualiseres i et 6-delt karaktersystem, må det derfor bemerkes at begavelse ikke nødvendigvis kommer til uttrykk i fremragende prestasjoner, og at høye prestasjoner ikke

nødvendigvis tilsvarer eksepsjonell begavelse, noe som belyses av både Daniels (2003) og Smedsrud og Skogen (under utgivelse). Smedsrud og Skogen (2016, ss. 14, 17 og 19) fremhever at evnerike elever ofte presterer godt, men at en misoppfatning om at høyt presterende og evnerike elever er de samme kan knyttes til at det er enklere å identifisere elever som presterer godt, enn begavelse som sådan. Smedsrud og Skogen (2016, s. 17-18) problematiserer dessuten karakterskalaen og hvorvidt en karakter 6 demonstrerer om eleven har utnyttet sitt fulle potensial, eller kun det som kreves på et gitt nivå.

I følge Diane Montgomery (2009, s. 3) snakker en om underytelse dersom et menneskes estimerte potensial ikke realiseres i deres prestasjoner. Nissen et al. (2012, s. 71) betegner underytelse som hovedproblemet i tilknytning til opplæring av spesielt evnerike elever, i forhold til blant annet tilpasning og kvalitetssikring. I utsagn som «de flinke klarer seg selv» belyses nettopp dette problemet, i tillegg til at en forveksler flink med evnerik (Nissen et al., 2012, s. 74) noe som også kan bidra til å videreføre misforståelser knyttet til begavelse. Jørgen Smedsrud (2012, s. 8) påpeker at utelukkende å fokusere på skoleprestasjoner fremfor andre variabler i evnemålingen, som læringsmiljø, motivasjon og selvdrevenhet, så møter man risikoen ikke å erkjenne at det finnes begavede mennesker som underpresterer og at disse da heller ikke identifiseres. Denne distinksjonen mellom skoleflink og begavet er relevant da jeg videre i oppgaven vil fokusere på estimert potensial og eksepsjonell begavelse som kommer til uttrykk i form av fremragende prestasjoner, slik at «normalt» høy prestasjon, eller underytelse ikke vil belyses ytterligere. Motivasjon og eventuelle andre medvirkende faktor til høye prestasjoner vil heller ikke bli gått nærmere inn på.

Smedsrud og Skogen (under utgivelse, s. 16) snakker dessuten om ulike forklaring- eller *forståelsesmodeller* for kjennetegn på evnerike barn; multidimensjonale som baseres på en forståelse som inkluderer flere faktorer, men hovedsakelig prestasjonsfokuserte og potensialfokuserte modeller. En prestasjonsorientert forståelse tar utgangspunkt i at evnerikdom demonstreres gjennom prestasjoner på områder som det aktuelle samfunnet verdsetter (Smedsrud og Skogen, under utgivelse, s. 33). Den potensialorienterte forståelsen fokuserer på de iboende forutsetningene i et individ, hvor evner forsøkes forklart gjennom IQ-nivå og slik følger en grenseverdi og baseres på testresultater (Smedsrud og Skogen, under utgivelse, s. 34-35). Jeg vil ikke ta stilling til om en forståelse er «riktigere» enn den andre i forhold til fagfeltets definisjon på begavelse og dessuten den enkelte elev, men som nevnt rettes oppgavens fokus mot begavelse som demonstreres i fremragende prestasjoner.

3.2 Sentrale modeller og teorier

I det følgende vil det fokuseres på modeller som angår begavelsens nivå, utbredelse, og bredde versus dybde, som igjen handler om hvordan *begavelsen kommer til uttrykk og da (eventuelt) kan skilles fra det som ikke kan kalles begavelse*. François Gagné blir sentral ettersom han berører temaene nivå og utbredelse, noe som er relevant for forståelse av en fremragende prestasjon og klassifisering av begavelse.

3.2.1 Nivå og utbredelse

François Gagné (2004) beskriver med sin utviklingsteori *the DMGT; The Differentiated Model of Giftedness and Talent*, en modell som inkluderer naturlige evner, intrapersonlige- og miljømessige katalysatorer, samt tilfeldigheter, og selve utviklingsprosessen, som påvirkende faktorer for kompetanse og talenter. Gagné (2004, ss. 120-121) bruker betegnelsene *begavelse* (giftedness) for å beskrive naturlige evner som ikke er øvede, men viser seg fremragende og i de øvre 10 % - sjiktet innenfor fire domener; intellektuelt, kreativt, sosio-affektivt og sansemotorisk. *Talent* betegner Gagné (2004, s. 120; 2005, s. 102) evner som er systematisk utviklet, og som plasserer individet i det øvre 10 % - sjiktet innen et mer spesialisert felt for menneskelig aktivitet. DMGT-modellen viser hvordan begavelse (kan) transformeres til talent (Gagné, 2004, s. 121). Utviklingsprosesser tar i følge Gagné (2004, ss. 125-126) de ulike formene *modning, uformell læring, formell ikke-institusjonalisert læring* og *formell institusjonalisert læring*, men der de naturlige evnene hovedsakelig prisgis modning etterfulgt av uformell læring, så mener han viktigste utviklingsagent for talentet er formell institusjonalisert- deretter ikke-institusjonalisert læring, altså omvendt proporsjonalt i forhold til grad av formalitet. Gagné (2004, s. 129) problematiserer hvordan *fremragende prestasjoner* likevel ikke spesifiserer hvor langt over gjennomsnittet man skal sette grensen for denne graderte prestasjonen, i tillegg problematiseres estimeringen av utbredelse for begavelse/ talent. Om man skulle gi betegnelsen til topp 5% av populasjonen, eller sette en grense ved IQ på 130, bemerker Gagné (2004, s. 130) at det ikke finnes objektive markører på en skala for å indikere nivåene, men at det ikke er mangel på forsøk på å gjøre estimeringer. Selv presenterer Gagné (2004, s. 130-131) et metrisk basert nivåsystem som kan ses som en sammenstilling av de varierte estimeringene- som beskriver fem grader av begavelse hvor det nederste nivået *mild begavelse* generøst inkluderer 10% av populasjonen med en IQ-

ekvivalent på 120, mens toppnivået *ekstrem begavelse* skal opptre sjeldent, med en forekomst på 1:100.000 og IQ på 165.

Gagné (2009, s. 162) uttrykker også bekymring for en forvitring av begrepet begavelse, dersom bruken av det utvides, og viser blant annet til intelligensbegrepet ved Gardners multiple intelligenser (1983), og Sternbergs teori om suksessfull intelligens (2003). Bekymringen bidrar til å illustrere mangel på enighet blant forfatterne, og de ulike oppfatningene av begavelse understreker et ikke-entydig og noe forvirrende fagfelt der noen fokuserer bredt og andre i nivåer av begavelse.

Gross (2009) belyser hvordan høyt begavede barn skiller seg betydelig fra jevnaldrende når det gjelder kognitiv og affektiv utvikling, noe som påvirker både studiepreferanser og vennsforhold. I likhet med Gagné (2004) opererer hun med et nivåsystem på fem grader av intellektuell begavelse, men i Gross' system (2009, s. 337) gis større marginer i forekomst: på det laveste trinnet *mildt begavet* og med en IQ-ekvivalent på mellom 115-129 estimeres mellom en av seks eller en av førti av populasjonen å befinne seg. Toppnivået *gjennomgripende begavet* og med IQ på 180+ forekommer sjeldnere enn én på én million, mens det er interessant å bemerke at det nest øverste nivået opptrer mellom hver 1:10.000 til 1 million (Gross, 2009, s. 337)- altså et meget stort slingsmonn sammenlignet med Gagnés metriske system. Når det gjelder intellektuell kapasitet peker Gross (2009, s. 338) på at en elev med IQ på 190 skiller seg mer fra en elev med IQ på 130, enn en elev med IQ på 130 skiller seg fra en elev med IQ på 70. Hun viser for eksempel til at barn med eksepsjonelt høy IQ i større grad viste tegn til indre motivasjon og oppgaveengasjement, bruker problemløsningsstrategier av et høyere nivå, viser tegn til sofistikert humoristisk sans og har kapasitet til å løse to problemer simultant og parallelt (Gross, 2009, s. 338-339).

3.2.2 En alternativ målestokk

Sternbergs begreper *suksessfull intelligens* og *ekspertise i utvikling* (2001, 2003) er interessante da de står for et annet syn på begavelse enn hittil gjennomgått. Med utgangspunkt i intelligensbegrepet illustrerer Sternberg (1999, s. 436) en debatt som preges av to diametralt ulike oppfatninger av intelligens, med blant annet en henvisning til John Carroll (1993) og Gardner (1983) som ved gjennomgang av litteratur om intelligens kommer frem til motstridende konklusjoner (1999, s. 441). Det dreier seg om den generelle faktoren i intelligens som representerer et smalere syn, men som til gjengjeld er tungt støttet av

empiriske studier (Sternberg, 1999, s. 438 & 441), og motpolen de «nye» multiple eller emosjonelle intelligenser som representerer et bredere syn, men med et mindre datagrunnlag (Sternberg, 1999, s. 438 & 441). Sternberg selv (1999, ss. 438-439) plasserer seg som en middelvei mellom disse to oppfatninger med sin tredelte teori om suksessfull intelligens som inkluderer aspektene analytiske, kreative og praktiske evner, men som senere er utviklet til begavelsesmodellen WICS- som står for Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized- (Sternberg, 2003, s. 109-110), og som elementer i begavelse, hvor attributtene visdom, intelligens og kreativitet blir ekstra sterke om de syntetiseres. I lys av redegjørelsen for intelligens-begrepet tidligere i kapittelet, skiller Sternbergs (2003, s. 112-113) definisjon av *suksessfull intelligens* seg ut ved evnen til å nå sine livsmål gitt sin sosiokulturelle kontekst, spille på sine styrker gjennom kompensering for svakheter, tilpasning og forming av miljøet rundt og generelle analytiske og kreative ferdigheter. Sternberg (2003, s. 115) er klar over at ikke alle deler hans syn på intelligens, som hos han har ulik betydning hos ulike mennesker, og det er i form av hvilke mål en setter seg, og hva som gjøres for å oppnå målene, som er av betydning da han ikke rangerer prestasjoner etter en felles skala men en individuell skala og hvorvidt en gjør det beste ut av egne ambisjoner (Sternberg, 2003, s. 113-114). Smedsrud og Skogen (under utgivelse, s. 46) påpeker viktigheten av at for oppnåelse av suksessfull intelligens som et mål, kreves flere miljøfaktorer, blant annet et læringsmiljø som er imøtekommende og utfordrende. I tillegg inneholder Sternbergs modell *kreativitet*, som han (2003, s. 116) mener er et valg, men at det innebærer ferdigheter i å syntetisere, analysere og å være praktisk (Sternberg, 2003, s. 117). Sternberg (2003, s. 123) mener *visdom* er den viktigste egenskapen hos begavede mennesker, da visdom innebærer verdier som søker gode løsninger for flere enn seg selv.

Sternberg (2003, s. 109) mener begavelse i større eller mindre grad innebærer *ekspertise*, og definerer evner som kompetanse i utvikling og kompetanse som ekspertise i utvikling. Sternberg ønsker å kombinere intelligens- og evnestudier med ekspertisestudier (Sternberg, 2001, ss. 161-162). I sin teori om begavelse som *ekspertise i utvikling* (developing expertise), integreres syn på begavelse som enten stabilt eller dynamisk (Sternberg, 2001, s. 159), og tilskriver metakognitive evner, læreferdigheter, tenkeferdigheter, kunnskap, motivasjon og i tillegg kontekst som nøkkelementer i denne modellen (2001, s. 162-164). Sternberg (2001, s. 160) definerer ekspertise i utvikling som en pågående prosess der tilegnelse og konsolidering av et sett ferdigheter for å nå et høyt mestringsnivå. Begavede mennesker er de

som i et raskere tempo, på et høyere eller et kvalitativt annet nivå enn andre utvikler ekspertise (Sternberg, 2001, s. 161 & 165).

Renzulli (2005, s. 252) poengterer at det gjennom historien har vært svært vanskelig å definere og måle intelligens, men at en enhetlig definisjon av begavelse byr på større vanskeligheter. Basert på litteratur skiller Renzulli (2005, s. 252-253) mellom to brede kategorier i litteraturen- nemlig «skole-begavelse» knyttet til prestasjoner og evner som er målbare og innebærer et konservativt syn, og det mer liberale «kreativ-produktiv begavelse». Renzulli (2005, s. 251-255) mener beskrivelser av intelligens i form av et siffer og målinger av kognitiv evne bare i begrenset forstand sier noe om begavelse, og at kreativ-produktiv begavelse i større grad handler om hvordan en bruker sine evner innen områder som har relevans for seg selv. Dette kan minne om Sternbergs teori om suksessfull intelligens. Gjennom teorien *the three-ring conception of giftedness* forsøker Renzulli å portettere sentrale dimensjoner ved menneskets potensial til kreativ produktivitet på bakgrunn av sammensetningen av egenskaper som ofte tilskrives personer som har oppnådd anerkjennelse og prestasjoner, med deres over gjennomsnittet evner- oppgaveengasjement og kreativitet (Renzulli, 1986; 2005, ss. 256 og 259). Renzulli (2005, s. 258) stiller dessuten et spørsmål som belyser hva som anerkjennes som begavelse; hvor stort kompromiss er man villig til å inngå i kontinuumet mellom objektiviteten som beholdes ved evner som tydelig kommer til uttrykk i ulike typer tester, og subjektiviteten når enkeltpersoner må til for å bedømme en eventuell begavelse, for anerkjennelse av et bredere spektrum av evner?

3.2.3 Bredde i fagområder

Howard Gardners berømte teori om multiple intelligenser (MI) (1983) har sin bakgrunn i at tidens rådende metoder for å vurdere intellektet i liten grad var tilpasset den enkeltes potensial og prestasjoner innen ulike områder grunnet dypt forankrede syn på intellekt og intelligens, og tar til orde for at det eksisterer ulike *intelligenser* som er forholdsvis uavhengige, men kan kombineres med hverandre. Gardner (1983, s. 34) påpeker at mennesker besitter evner som både er generelle og tjenlige til mange formål, i tillegg til evnen til å utføre visse mer spesialiserte og spesifikke operasjoner og samtidig mangler evne til å utføre andre. Han forutsetter at teorien om MI omfatter hele spekteret av evner som mennesker verdsetter (Gardner, 1983, s. 66), og mener alle «normale» mennesker gitt riktige forutsetninger kan utvikle hver intelligens til en viss grad (Gardner, 1983, s. 294). Teorien (Gardner, 1983)

omfatter *språklig – musikalsk - logisk/matematisk – visuell/spatial – kroppslig/kinestetisk – personlig*, og senere *naturalistisk* (1995) og en mulig *eksistensiell* (1999) intelligens. Som en kjerne i hver av intelligensene tillegger Gardner (1983, s. 294) en unik kapasitet til informasjonsbehandling hvorpå de mer komplekse erkjennelsene bygger.

Gardners teori er relevant gjennom anerkjennelsen av muligheten for evner eller intelligens innen «normalsjiktet» i forskjellige fagområder eller domener, utover ren kognitiv intelligens, og belyser en bredde fremfor grader i form av eksepsjonell begavelse og prestasjon. Catya von Károlyi & Ellen Winner (2005, s. 382) snakker på sin side om begavelse som at fenomenet kan eksistere i ethvert domene, også de som ikke verdsettes av samfunnet.

3.2.4 Født sånn eller blitt sånn?

Smedsrud og Skogen (2016, s. 47) beskriver medfødte evner som den reneste formen for naturlige begavelse og ferdigheter hos et barn, for eksempel som språklig begavelse, kunstneriske egenskaper og kreativitet. Hvorvidt begavelse er genetisk betinget og medfødt eller kan «ramme» alle, er også et punkt som diskuteres. Feldhusen (2005, s. 64-65) omtaler det genetiske potensial til å lære lettere og raskere hos enkelte barn omtrent som en uproblematisk og vedtatt sannhet, noe som kan gi assosiasjoner til betegnelsen begavelse, som en *gave* man har fått. Gagné (2009, s. 164) er noe mer modifisert, der han mener at ulike læringsprosesser, trening og viljestyrke er viktig for utvikling av talent og at dette er tilstrekkelig for å utvikle talentprestasjoner i det øvre 10 % - sjiktet i DMGT, men at det blir vanskelig å oppnå prestasjoner på de høyeste nivåer, dersom de naturlige evnene er under snittet, det vil si at naturlige evner er en viktig forutsetning for å nå eksepsjonelle nivåer av prestasjon. Sternberg (2001, s. 161) utelukker i likhet med Gagné ikke at gener kan spille en rolle for nivå av ekspertise, men at dette ikke kan måles eller estimeres direkte.

Gagné (2009) utviser her tydelig uenighet med Ericsson et al. (2007, s. 2009). De (Ericsson et al. 2007, ss. 40-41) står for et syn der individuelle forskjeller i genetisk betingete forutsetninger har en ubetydelig rolle for prestasjon, utover visse fysiske attributter som høyde og kroppsstørrelse, som kan spille inn på idrettsprestasjoner. Deres *expert performance approach*- tar utgangspunkt i at høye prestasjoner følger en gradvis utvikling og krever mange år med bevisst øvelse (Ericsson et al. 2007). Ericsson et al (2007, s. 7.) belyser problematikken i at definisjoner på fremragende prestasjoner baseres på sosiale og dermed subjektive kriterier, og at kontekst kan spille en stor rolle for utvikling av nyvinninger. von

Károlyi og Winner (2005, s. 378) på sin side mener en konklusjon om at øvelse alene kan resultere i fremragende prestasjon er feilaktig ved at den ikke kan forklare hvorvidt øvelse fører til høye prestasjoner eller om medfødte evner fører til omfattende øving.

3.3 Blooms taksonomi

I en redegjørelse av hva som er kjennetegn på begavelse, er det naturlig å snakke om hva begavelsen omfatter; hva skiller en god prestasjon fra en eksepsjonell prestasjon? Kjennetegn på måloppnåelse, og hva som skiller en karakter fra den neste, er en sentral problemstilling når det gjøres vurdering innen et bestemt karaktersystem. I denne sammenheng er Benjamin Blooms taksonomi (1956) med sin hierarkiske nivåinndeling av mestring innen et fagområde relevant som et mulig verktøy da den kan skape et bilde av hva som forventes på ulike nivåer, og er slikt sett interessant i forhold til et karaktersystem. Samtidig, ved å illustrere både lavere og høyere nivåer av mestring, tydeliggjøres hva som *ikke* bærer preg av eksepsjonell begavelse, kan Blooms taksonomi kaste noe lys over hvorfor en prestasjon er av høy kvalitet.

I klassifiseringssystemet Blooms (1956) ordnes tiltenkt atferd etter gjennomføring av en form for opplæring; læremål- i et hierarkisk system. Taksonomien er ordnet i seks hovedklasser, hvor *kunnskap* er det nederste trinnet. Deretter følger *forståelse- anvendelse- analyse- syntese* og *vurdering/ evaluering* på topp (Bloom, 1956, s. 18). Ved vurdering/ evaluering kombineres alle de fem første trinnene, men det påpekes at dette ikke nødvendigvis trenger å være det siste trinnet i en problemløsningsfase, men en innledning til ervervelse av ny kunnskap og forståelse (Bloom, 1956, s. 185). Blooms taksonomi er relevant ved at den gjennom rangeringen beskriver både rekkefølge for hvordan vi lærer, og hvilket nivå vi er på, og hva man innen hvert nivå er i stand til. Taksonomien visualiserer grad av fortrolighet på et fagområde, og gir med sine trinn assosiasjoner til en karakterskala. For å beskrive nivåer i utviklingssoner fra begavelse til talent og til bruk for undervisningsdifferensiering som er potensialorientert, tar Nissen et al. (2012, ss. 80-81) i bruk Blooms taksonomi, men bemerker at relevansen er mest gjeldende innen akademiske fag.

3.4 Kompetanse

I variasjonen av betegnelser som benyttes i diskursen om begavelse, er *kompetanse* et begrep som dukker opp. Kompetanse-begrepet er sentralt i et vurdering- og læreplanperspektiv i

norsk grunnopplæring og i høyere utdanning, gjennom blant annet vurdering etter kompetansemål og kompetanse som skal oppnås i studie- og arbeidslivssammenheng. Kompetanse er et nøkkelbegrep i en diskusjon om evner på ulike nivåer, samt vurdering i form av karakterer. I det følgende vil begrepet kompetanse redegjøres for, hovedsakelig av forfattere og litteratur som ellers er brukt i oppgaven.

Lysne (1999, s. 16) trekker frem at kompetansebegrepet har hatt et skiftende innhold, men at det så lenge det har vært gitt organisert undervisning, vært sentralt for legitimering og målsettinger i pedagogikken. Han fremhever ordets opprinnelse som er det latinske *competentia* for skikkethet, som generelt brukes om å være kvalifisert til å manøvrere bestemte samfunnsoppgaver (Lysne, 1999, s. 16). Videre illustrerer Lysne (1999, s. 17) hvordan kompetanse brukes *formelt*- i forhold til krav som stilles i forskrifter, *uformelt*- at man gjennom praksis kan dokumentere mestring, *generelt*- i forhold til allmennkunnskap og vitnemål for gjennomført grunnskole og vitnemål for generell studiekompetanse, og til sist *spesifikt*- i tilknytning til bestått fagopplæring og eventuelt yrkesautorisasjon. Av Erling Lars Dale og Jarl Inge Wærness (2006, s. 149) belyses kompetansebegrepet i forhold til hva læring måles etter, da kompetanse betraktes som viktig for elevenes utvikling mot konstruktiv deltagelse i samfunnet og for å realisere eget potensial, og slik ligger til grunn for utforming av læreplanene. European Higher Education Area (European Union, 2015, s. 22) anser kompetanse som beviselig å kunne bruke sin kunnskap, ferdigheter og ulike evner i arbeids- og studiesituasjoner, og for profesjonell og personlig utvikling. Videre regnes fostring av kompetanse- enten fagspesifikk eller generisk- som formålet for alle studieprogrammer (European Union, 2015, s. 67). Disse betegnelsene angir kompetanse som en nødvendighet for enkeltmenneskets allmenne deltagelse i samfunnet realisert gjennom skole-, utdanning- og yrkesliv.

Men hvordan relaterer kompetanse seg til diskursen om begavelse og talent? I en diskusjon om utviklingsprosessen hvor naturlige evner formes til kompetanse og talent, beskriver Gagné (2004, s. 125) kompetanse som et mestringsnivå som rangerer fra minimalt til over gjennomsnittet, men likevel under grensen for det som regnes for talent- eller ekspertnivå med den treffende betegnelsen; «*talent is to gifted education what competencies is to general education*» (Gagné, 2004, s. 125). Denne uttalelsen illustrerer hvordan Gardner (1983, ss. 4, 5 og 64), som i sin teori om MI like gjerne refererer til menneskelig intellektuell *kompetanse*

har et ståsted som fokuserer bredere hva angår intelligensens faglige område, enn til nivå og hvorvidt noe anses for begavelse.

3.5 Oppsummering

Dette kapitlet fungerer som et kunnskapsgrunnlag, og har vært en litteraturgjennomgang med fokus på uttrykt begavelse og særlig tatt for seg nivå, fagområder, dybde og utbredelse. Et sentralt moment er at det ikke er full enighet om hva begavelse er. Oppgavens hovedansvarlig er uttrykt begavelse i form av fremragende prestasjoner, men underlytelse og begavelse som ikke kommer til uttrykk er en sentral problemstilling i fagfeltet. Gagné (2004) problematiserer at det ikke finnes objektive markører som indikerer nivåer av prestasjon, og presenterer et metrisk nivåsystem. Gross (2009) utvikler også et nivåsystem som tar høyde for større marginer i forekomsten, men begge systemene tar utgangspunkt i IQ-ekvivalens og utbredelse. Sternbergs (2003) *suksessfulle intelligens* tar utgangspunkt i enkeltpersonens evne til å nå sine mål, og rangerer ikke ut ifra en felles skala. Med *ekspertise i utvikling* mener Sternberg (2001) en utviklingsprosess der en snakker om tilegnelse og konsolidering av ferdigheter for å nå et høyt mestringsnivå. Gardners teori (1983) om multiple intelligenser anerkjenner intelligens i en bredde av fagområder, men går ikke utover «normalsjiktet» hva gjelder prestasjonsnivå. Det diskuteres om evner er genetisk betinget, eller om alle kan nå toppnivå forutsatt intensiv øvelse, noe som Ericsson et al (2007) tar til orde for med sin *expert performance approach*. Renzullis *kreativ-produktive begavelse* (2005) anerkjenner at målinger kun i begrenset grad sier noe om begavelse, mens *the three-ring conception of giftedness* inkluderer flere sider ved menneskets potensial. Renzulli trekker også frem balanseproblematikken mellom måling, - og subjektiv bedømmelse i tilknytning til hva som anerkjennes som begavelse. Blooms taksonomi (1956) kan gi innblikk i hva man på ulike nivåer er i stand til, i akademiske fag, og er ikke direkte relevant for begavelse, men er interessant i et karakterperspektiv. Det samme er kompetansebegrepet, som representerer et bredt spekter av «gjennomsnittet», mens talent ifølge Gagné (2004) representerer de begavede.

4 Syntese

I syntesen stiller jeg spørsmålet om *hva (tilfellet) begavelse/ fremragende prestasjon er* i lys av faglitteratur på området (Norman Blaikie, 2007; bearbeidet av Hagen og Gudmundsen, 2011, s. 465), og knytter drøftingen til gjennomgangen av sentrale temaer beskrevet i forrige kapittel, og til det første forskningsspørsmålet.

4.1 Mangel på konsensus

At det ikke er full enighet om hva begavelse innebærer, knyttes som nevnt av Dai og Chen (2013) til at begrepet i seg selv er sosialt konstruert. Daniels (2003) forklarer mangelen på konsensus med at begavelse kan manifestere seg på mange måter og Sternberg (2001) fremhever at *hvilke* evner som vurderes er betydningsfullt. At begavelse kan manifestere seg på mange måter og at hvilke evner som vurderes har betydning for hva begavelse innebærer, er ikke i seg selv en naturlig forklaring på at enighet er vanskelig, da dette i så fall impliserer overraskelse over at begavelse innen visse fagområder eller domener kan forekomme. Det utfordrende aspektet ligger vel heller i at ikke alle evner kan måles, vurderes og oppdages på tilsvarende måte. At begrepet er sosialt konstruert demonstreres gjennom hvordan mennesket oppretter kategorier og klassifiseringssystem, som man kan enes om eller motsette seg. Et naturlig eksempel på klassifiseringssystem er karakterskalaen. Men en dom om hvorvidt en prestasjon er fremragende eller god men innenfor gjennomsnittet illustrerer hvor relative og kontekstavhengige slike betegnelser er.

Hvis en tar som utgangspunkt i at termen *begavelse* har et bredere nedslagsfelt enn *intelligens*, hvordan kan en da ha et håp om å samle alle trådene i begavelse? I dag regnes abstrakt tenking, problemløsning og læringskapasitet som viktige bestanddeler i intelligens, men også intelligens har vært vanskelig å definere og debatteres fortsatt, blant annet i tilknytning til hvorvidt det eksisterer en generell faktor og hvor mye intelligenstester sier om evnene. Som en motsats til måling av evner er sjekklister med «typiske» tegn på begavede mennesker som kan skape forvirring og åpne for subjektive vurderinger. Egenskaper som perfeksjonisme, moralsk følsomhet og høyt energinivå i Silvermans sjekklister (1993) tillegges vekt som symptomer på begavelse, og kan gis betydning utover å være personegenskaper.

4.1.1 Begavelse og prestasjon

Smedsrud og Skogens (2016, s. 17-18) problematisering av hvorvidt en karakter 6 demonstrerer om eleven har utnyttet sitt fulle potensial eller kun det som kreves på et gitt nivå er interessant i forhold til oppgavens fokus på karakterskalaen. Disse spørsmålene belyser hvordan karakterskalaen kan fungere som et tak og hemme en potensiell maksimalisering av både utvikling og demonstrasjon av evnerikdom. Kompetansemålene på et gitt trinn spør ikke om mer, kanskje læreren ikke kan mer, toppkarakteren er nådd, men eleven har mer å gi- det er bare ikke noe «hensikt» karaktermessig.

4.2 Sentrale modeller og teorier

Jeg vil i det følgende drøfte hva litteraturen sier om nivå av begavelse, utbredelse og om en ser tematisk bredt eller dyptgående på området, og om dette bidrar til å redegjøre for et skille mellom hva som er begavelse, og hva som ikke kan kalles begavelse.

Gagné vektlegger både utviklingsprosess og art av domene og felt i sin modell for begavelse, i tillegg tilskrives gener og det medfødte en rolle for nivåer som er mulige å oppnå. Hans belysning av estimering- og nivåproblematikk er meget relevant for å poengtere at talent ikke nødvendigvis har samme meningsinnhold, men at en kan snakke om ulike grader av talent. Gagné problematiserer at det er en mangel på spesifisering om hvor grensen mellom gjennomsnittlig og fremragende prestasjon skal settes, og at det ikke finnes objektive markører selv om man setter en grense ved 5% av populasjonen eller ved IQ på 130. I sitt eget metrisk baserte nivåsystem knytter Gagné (2004) nivåene til IQ-ekvivalenter, men går ikke nærmere inn på de ulike nivåene; hva de innebærer, hva som skiller dem og hva som må demonstreres for å «tilhøre» et visst nivå. Hvis det kun er IQ som ligger til grunn, så har ikke domener og de ulike feltene for menneskelig aktivitet en reell rolle. Dersom IQ kun er ment veiledende, får vi likevel heller ingen pekepinn på hva *ekstrem begavelse* innebærer. Hvordan demonstreres det ekstreme nivået i forhold til et eksepsjonelt nivå (Gagné, 2004, s. 131)? Hvordan man estimerer det ekstreme nivåets eksistens forblir også uklart. Gross' nivåsystem (2009) henviser også til IQ-ekvivalens og estimert utbredelse i populasjonen, men går i tillegg inn på hvordan mennesker med ekstremt høy IQ løser oppgaver. Samtidig kan denne karakteristikken minne om nevnte sjekklister for begavelse, dessuten sies lite om prestasjonen og hensyn til ulike fagområder. Gross utdyper i noe større grad forskjeller mellom nivåene og

viser at det også er store forskjeller innbyrdes i gruppen som anses som begavede. Dette viser at rekkevidden for evner i teorien er kontinuerlig, og er interessant for karakterskalaens avgrensede kategorisering av prestasjon.

Med Gagnés uklare utgangspunkt med tanke på begavelsens innhold er det derfor interessant når han (Gagné, 2004, s. 124) mener det er ukomplisert å måle talent ved at dette korresponderer med fremragende prestasjon innen et ferdighets- eller fagområde. Dette er jo vel og bra, hvis man ikke tar med i betraktning at vurderingene av en prestasjon som fremragende i forhold til en annen har utgangspunkt i en eller flere personers mer eller mindre utdannede, og likevel subjektive oppfatninger. Gagné påpeker videre at prestasjonsrangeringer ofte forsvinner når utdannelsen er gjennomført, foruten hos idrettsutøvere (2004, s.124). Det er også kanskje lettere å måle idrettsutøveres prestasjoner med måleenheter som tidsbruk, antall målscoreinger, vekt eller avstand i forhold til konkurrenter, da denne målingen er selve utgangspunktet for plassering i konkurransen. Alle prestasjoner er imidlertid ikke direkte mulig å kvantifisere. Dette drar oss tilbake til nivå-problematikken, og hva den innebærer.

For hvordan konstrueres skillene mellom evnenivåene i Gross og Gagnés systemer- i annet enn sport og ordinære IQ-tester om en går ut ifra at de som består testen kan avansere til neste nivå? Er det i teorien mulig å utvikle tester som dekker hvert brede og smale område for ekspertise og talent- inkludert kunstneriske evner og ferdigheter- for å tydeliggjøre forskjeller mellom evnenivåer? Med klare kriterier kan det være mulig å måle både utbredelse; hvor mange som består hvert trinn, og nivå. Da er det interessant nettopp hva som er forskjellen mellom testene på de ulike nivå- hva gjør utslaget for de som ikke mestrer nivået? Er dette mulig å knytte til Blooms taksonomi eller generell intelligens? Hva hvis det ikke finnes rette og gale løsninger på testen? Hvordan skal testen gjennomføres?

I en diskusjon om hva som skiller begavelse fra ikke-begavelse, er nivå og utbredelse meget relevant om en tar utgangspunkt i at *ikke alle er begavet*, i alle fall ikke på alle områder. En forutsetning for å snakke om begavelse impliserer at enkelte skiller seg ut fra gjennomsnittet med sine evner eller prestasjoner. Videre tydeliggjøres det at innen det en kaller for begavelse, er det ytterligere nivåer. Likevel er det ikke tydelig fremkommet hva de enkelte nivåene av begavelse innebærer. En kan si at hyllene er satt opp og klare til bruk, men de er ikke fylt med noe. Utfordringene som knytter seg til måling av evner og tester som skal dekke alle aspekter av begavelse i mangel på andre, objektive holdepunkter bidrar kanskje til at det

blir «lettere» å snakke om ren intelligens, enn de mange andre måtene begavelse kan manifestere seg på. Når begavelse går utover eller på siden av intelligens, er det ikke nødvendigvis slik at det fremkommer hva begavelsen omfatter, annet enn at nivået er høyt og variert.

Sternberg (1999) tar til orde for en teori hvor flere egenskaper og ferdigheter enn intelligenskvotient spiller inn for den *suksessfulle intelligens*, der det utslagsgivende er hvordan en bruker seg selv og sine forutsetninger, sin intelligens for å oppnå suksess. En innvending mot dette synet er at begrepet i sin ordlyd betviler at en person med høy intelligenskvotient, eller andre smalere evner, kan oppnå suksess. Dette synet innebærer et annet innhold og et alternativt syn på begavelse, der det viktige er å oppnå sine mål. Egenskaper som visdom og kreativitet inkluderes i dette intelligens- eller begavelssperspektivet, men er dette de «rette» eller eneste egenskapene som kreves for å oppnå sine mål? Kan for eksempel *selvtillit* være vel så viktig, og hvordan passer selvtilliten eventuelt inn i begavelssammenheng? Om dette synet bidrar til å fylle hull i oppfatninger om begavelse, så bidrar det i liten grad til å stramme inn forståelsen for det, særlig med tanke på at det ikke tas utgangspunkt i en felles måleskala.

Med teorien om begavelse som ekspertise i utvikling, integrerer Sternberg (2001) et syn hvor utviklingsprosessens effekt er utslagsgivende for mennesker en kan kalle begavede. Påstanden at *kompetanse er ekspertise i utvikling* (Sternberg, 2003), er i tråd med Gagnés` (2004) referanse til *talent* hvis betydning for «gifted education» tilsvarer kompetansens betydning for generell utdanning der opparbeidede nivåer spenner over hele karakterskalaen. Dette tyder på at en kan snakke om nivåer også innen begavelse.

Gardner (1983) fokuserer verken på nivå, utbredelse, ekspertise eller begavelsebegrepet, men går med sin MI-teori bredere enn den kognitive intelligens der han fremhever uavhengige, men kombinerbare intelligenser. Der læringskapasitet, abstrakt tenking og problemløsingsevne står som sentralt i intelligens (Snyderman & Rothman, 1988)- er disse egenskapene også viktige i de enkelte, multiple intelligensene, eller er andre mindre generelle egenskaper viktige her?

Diskusjonen om hvorvidt naturlige eller medfødte evner må ligge til grunn for høy begavelse er relevant da den berører nivådiskusjonen, og hvilket nivå det er mulig å oppnå med hvilket utgangspunkt. Dette reiser spørsmål om det snakkes om samme nivå, eller om det opereres

med ulike standarder. Fokuset på og skillet mellom hvilket nivå en øvet, eller en øvet men naturgitt begavelse eventuelt kan oppnå, er dessuten interessant i forhold til om den ene «veien» til begavelse og fremragende prestasjoner er foretrukket og er «høyere i hierarkiet» enn den andre. Renzulli (2005, ss. 258 og 260) fremhever at selv om ikke alle evner enkelt kan måles og at liberale definisjoner av begavelse bidrar til utvidelse av oppfatningen, oppstår også problemet med subjektivitet i hva man forstår som begavelse og hvor mye som eventuelt kan tillates. Balansen mellom dette kontinuumet mellom objektivitet-subjektivitet i bedømmingen rører ved en sentral del av diskusjonen om begavelse, og intelligens, ved å koke ned til hva som kan måles presist og profesjonell «synsing».

4.3 Blooms taksonomi

I Blooms taksonomi (1956) diskuteres ikke begavelse eller fremragende prestasjoner, hvor graden av eller beviset på prestasjonen beskrives gjennom IQ-ekvivalent eller utbredelse i populasjonen. Her er det hva man er i stand til som konkretiseres, noe som kanskje derfor bidrar til å beskrive hvorfor noe forholder seg innen et visst, fortrinnsvis akademisk, nivå. Hva slags prestasjoner kan forventes innen hvilket trinn? Blooms taksonomi (1956) kan fungere som en forklarende forbindelse til en karakterskala, og til en viss grad belyse at en kan snakke om et ytterligere nivåsystem innen høye prestasjoner. Fortrolighetsnivå/prestasjonsnivå og hva det kan innebære innen for eksempel sport eller kunst kan med de brukte kategoriene dog ikke forklares; at *kunnskap* skulle være grunnleggende og nederst i hierarkiet om evner innen idrett eller kunst skaper mer forvirring enn oppklaring; og taksonomien kan ikke brukes som et verktøy til å si noe om hva ulike nivåer kan innebære innen en bredde av fagområder.

4.4 Hva er begavelse og fremragende prestasjon?

Jeg stilte i begynnelsen av kapitlet spørsmålet *hva er begavelse/ fremragende prestasjon?* At det innen fagfeltet ikke er full enighet om hva begavelse innebærer, forklares på flere måter. I en studie hvor karakterskalaens utforming ble problematisert nettopp i lys av fremragende prestasjoner, ble det sett som relevant å undersøke fenomenet nærmere. Tar vi utgangspunkt i at begrepet er sosialt konstruert, og i tillegg taler om nivåer som likevel knyttes til målingsproblematikk, sier det noe om at det kan være vanskelig å skape en felles forståelse for hva som menes med begavelse, og da også hva fremragende prestasjon er. I tillegg

fokuserer forfattere på ulike «egenskaper» ved begavelse: Gagnés (2004) og Gross (2009) anerkjenner at en i tilknytning til begavelse snakker om grader, men det kommer i liten grad frem hva som skiller gradene/ nivåene, foruten IQ, eller prestasjoner i sport som også måles med absolutte tall for antall, tid, vekt, lengde osv., - der dette er aktuelt å snakke om. Sternbergs løsning med *ikke* å forholde seg til en felles skala for måling, men å knytte intelligens til suksess og hvorvidt en oppnår sine mål, gir i seg selv ikke en anerkjennelse av evner i andre, men vanskelig målbare fagområder. Gardner anerkjenner bredden fagområder for potensiell intelligens, men her fokuseres det i mindre grad på høye nivåer av prestasjoner. Om en kan snakke om «sann» begavelse aktualiseres også, ved at det diskuteres hvorvidt begavelse ligger naturlig latent eller om man kan trene seg til ekspert, - eller toppnivåer. Blooms taksonomi beskjeftiger seg ikke med begavelse og fremragende prestasjoner, men visualiserer likevel hva som skiller læringsnivåer i akademiske fag, noe som illustrerer muligheten for å si hva ulike nivåer innebærer.

Kan disse perspektivene si noe samlet om hva begavelse og fremragende prestasjon er? Det kommer tydelig frem at *nivå* er sentralt når begavelse diskuteres, men at det er vanskelig å beskrive hva nivåer innebærer hvis det ikke kan måles absolutt. Hvordan prestasjoner som faller inn under fagområder som ikke måles enkelt med absolutte mål, anerkjennes som fremragende og som av høy begavelse er ikke selvforklarende, og er avhengig av fagtilpassede nivåbeskrivelser. At prestasjoner måles enten presist og objektivt eller krever personlig bedømming ser ut til å bidra til vanskeligheter med å finne enighet i hvor langt man kan gå for å kalle en evne en begavelse.

5 Karakterer, skole og utdanning

Dette kapitlet tar for seg vurdering og karakter, med fokus på karakterskalaen. I tillegg plasseres karakterer i en større kontekst i forhold til skole og utdanning. Innledningsvis beskriver kapitlet dessuten utdanningssystem og kontekst for Norge og Nederland. Videre drøftes også stillingen til Bologna-prosessen og internasjonale rammeverk. Dokumentene som skal analyseres vil også beskrives. Kunnskapsgrunnlaget som ligger til grunn er både en litteraturgjennomgang av vitenskapelige tekster i tilknytning til vurderingsfeltet, og i tillegg policydokumenter som omhandler karaktersystem- og skalaer og hvordan disse brukes og håndteres. Hensikten med dette kapitlet er å redegjøre for karaktergivingen og karakterskalaens rolle i tilknytning til vurdering på et bredt nivå.

5.1 Utdanningskontekst- Norge og Nederland

5.1.1 Norges utdanningssystem og tilrettelegging for begavelse

I Norge er pliktig skolealder fra seks år, og den 10-årige obligatoriske grunnskolen avsluttes vanligvis ved seksten år (Nokut, 2016). Likeverd og tilpasset opplæring er prinsipper som fellesskolen- som har som mål å inkludere alle, bygger på (Nokut, 2016). Dette innebærer at utfallet av skolegangen i minst mulig grad bør preges av forhold som enkelteleven «ikke kan noe for», som kjønn, foreldrenes utdanningsbakgrunn og om man er født i Norge eller ikke (Bakken, Anders & Elstad, Jon Ivar, 2012, s. 25). Fullført grunnskole gir til rett til tre års videregående opplæring som består av enten studieforberevende opplæring som kvalifiserer til høyere utdanning, eller yrkesfaglig opplæring som kvalifiserer elever til arbeidslivet (Nokut, 2016).

I en forskningsoppsummering gjort av Kunnskapssenter for utdanning om hva som kjennetegner gode pedagogiske tiltak for evnerike elever og elever med stort læringspotensial (Børte et al., 2016), fremheves det at i Norge og andre land har vært tradisjon for å ta vare på de svake, mens tiltak for evnerike har blitt sett på som elitisme og også som undergraving av likhetsprinsippet. I et arbeidsdokument fra 2006 (Eurydice/ European Commission, 2006, s. 8) for å gi et bilde av policier for utdanningsmessige tiltak for begavede elever i Europa, fremkommer det at det i Norge, Sverige og Finland (da) ikke var et eget begrep for å betegne elevgruppen. Dette ble i dokumentet tolket som en erklært politisk forpliktelse til å unngå

klassifisering på grunnlag av evner, men heller å vektlegge utviklingspotensialet til *alle* elever (Eurydice/ European Commission, 2006, ss. 8 og 13). Alle elevers rett til et likeverdig opplæringstilbud basert på tilpasset opplæring, er idealet norsk utdanningssystem bygger på (Børte et al, 2016, s. 5). Samtidig stadfestes begavede elevers rettigheter i opplæringsloven, spesielt gjennom § 1-3 «Tilpassa opplæring og tidleg innsats» (Opplæringsloven, 2008) og § 5-1 «Rett til spesialundervisning» (Opplæringsloven, 2005). Det i utgangspunktet likeverdige tilbudet kan settes i sammenheng med idégrunnlaget til fellesskolen, hvis mål var likhet, fellesskap og sosial utjevning, og at å ta i bruk alle «talenter» som det står- var noe hele landet ville profittere på (Dale, 2008, ss. 48-49). Elevgruppen får dog i disse dager som nevnt økende fokus, eksemplifisert med blant annet det departementsoppnevnte utvalget som arbeider med å sammenstille kunnskap om høyt presterende elever og tiltak som kan bedre deres opplæring (Regjeringen, 2015a; 2015b).

5.1.2 Nederlands utdanningssystem og tilrettelegging for begavelse

Fellestrekk ved det norske og nederlandske utdanningssystemet kan sies å være satsningen på den resultatmessig «brede middelgruppen» (De Boer, Greet C.; Minnaert, Alexander E. M. G. og Kamphof, Gert, 2013, s. 134), eller «de alle» men særlig de svakeste (Børte et al, 2016) (De Boer et al., 2013, s. 136).

Selv om også Nederland representerer en egalitær samfunnsnorm (De Boer, 2013, s. 137), skiller landets utdanningssystem seg fra det norske på ulike områder. Elever starter den åtteårige grunnskolen ved fireårsalderen, - obligatorisk fra de er fem år (Ep Nuffic, 2015, s. 6). De Boer et al (2013, s. 134) trekker frem at få andre land skiller elevene for ulike skoletyper i så tidlig alder, en stratifisering som begynner allerede etter avsluttet grunnskole. Når elevene er tolv år går de videre til enten generell eller yrkesforberedende videregående opplæring avhengig av egne preferanser og resultater, og som er obligatorisk frem til de er 16 år (Ep Nuffic, 2015, s. 6). Utvalget innebærer at mange elever mister muligheten for høyere utdanning tidlig (De Boer et al., 2013, s. 135). Det er dessuten en lang tradisjon for lokal frihet i Nederlands grunn- og videregående skole (Nieven, Nienke & Kuiper, Wilmad, 2012). Dette innebærer at det på nasjonalt plan i Nederland nesten ikke har vært noe regulering på inngangs-, - og utgangsnivå i forhold til mål og innhold for opplæringen (Nieven & Kuiper, 2012, s. 360). Fra 2007 har pendelen beveget seg en tanke mot resultatstyring, noe som kan

knyttet til ønsket om gode resultater på internasjonale tester som PISA og TIMSS (Nieven & Kuiper, 2012, s. 364).

Den nederlandske kulturen kritiseres for å være en kultur av middelmådighet- en *zesjescultuur*, uten plass for toppnivåer og til å skille seg ut, og som opprettholdes av studenter ved sin tilfredshet med karakterer som 7 eller 6 (C) (De Boer et al, 2013, ss. 133-135). Nederlands gode resultater på PISA (Programme for International Student Assessment) i 2009 var derfor overraskende, og selv om ikke slike resultater sier noen om kvaliteten på opplæring for begavede elever, vokste anerkjennelsen for eksellense og et nasjonalt ønske om å opprettholde landets fremgang, lederskap og utvikling (De Boer et al., 2013, ss. 133-134). Dette førte til et vendepunkt for å styrke utdannelsen for begavede elever, noe som ble forsterket av de økonomiske nedgangstidene (De Boer et al., 2013, ss. 136 og 140). Nissen et al. (2012, s. 39) bemerker imidlertid at fagfeltet for talent og intelligensforskning ikke har vært i stand til å dokumentere samfunnsøkonomisk nytteverdi.

High Ability Information Center- hvis hensikt var å informere myndighetene om utviklingen angående egnet utdanning for begavede elever, ble etablert av departementet for utdanning, kultur og forskning allerede i år 2000 (De Boer et al., 2013, s. 136). Fra 2009 ble utdanning for begavede elever en viktig politisk sak (De Boer et al., 2013, s. 140), og i 2011 presenterte landets minister for utdanning, kultur og forskning et brev på regjeringens vegne med policy-målsettinger for elevgruppen med spesifikke tiltak for å utvikle deres potensial (De Boer et al., 2013, s. 133). Blant annet ble flere forskningsprosjekter med beslektede temaer knyttet til utdanning for begavede innledet i 2012 (De Boer et al., 2013, s. 145), og det finnes kurs og lærerutdanningsprogrammer som spesialiserer seg på «gifted education» (Radboud University, 2016; De Boer et al., 2013, s. 142). Ikke minst eksisterer ulike skole- og opplæringstilbud, og variasjoner i å organisere undervisningen på (De Boer et al., 2013, s. 134 og 141). Sett som en helhet tyder dette på at Nederland har kommet lengre enn Norge i hvordan anerkjennelsen av mennesker med særlige evner og potensial kommer til uttrykk i praksis, men at et arbeid også i Norge er i utvikling.

5.1.3 Status tilrettelegging for begavelse i Norge og Nederland

Likhet og tilpasset opplæring- kjerneverdier i den norske fellesskolen, kan med ivaretagelsen av den jevne middelgruppe og de aller svakeste gjenkjennes som karaktertrekk også i den nederlandske skolen. Nederland preges samtidig av en tidlig stratifisert utdanningsstruktur, og

oppdaget tidligere enn Norge verdien av å tilrettelegge utdanningen for begavede elever som et tiltak for nasjonens fortsatte fremgang. Er det mulig å se noen link mellom de to landenes utdanningssystem og karakterskalaen som brukes? Selv om Nederland kaller seg en kultur av middelmådighet, så anerkjenner og godtar de nivådeling, slik at en del av elevpopulasjonen utestenges fra, mens en annen får tilgang til høyere grads utdanning. Kan man trekke paralleller mellom denne strukturen og en karakterskala som tar høyde for særskilt gode prestasjoner?

5.2 Vurdering og karakterer

Christian Lundahl (2011, ss. 11 & 17) omtaler vurdering som handling som gir informasjon, og trekker frem kunnskapsvurderingens rolle både som politisk styremiddel men også et kraftig pedagogisk verktøy for å forme læring. Det skilles mellom formative vurderinger som har til hensikt å utvikle kunnskapsnivå, - og summative vurderinger som beskriver resultater på ulike nivåer ved å summere kunnskapsnivå i forhold til kriterier som for eksempel en karakterskala, en statistisk verdi eller en norm (Lundahl, 2011, s. 11). Formativ vurdering er også kjent som *vurdering for læring* (Black, Paul; Harrison, Christine; Lee, Clare; Marshall, Bethan & Wiliam, Dylan, 2003, s. 2). I virksomheten et vurderingssystem inngår i er det behov for å samle informasjon om elevenes kunnskap og ferdigheter, informasjon som senere skal brukes på ulike nivåer i utdanningssystemet til for eksempel utvalg for videre nivåer i utdanningsløpet og rådgivning knyttet til videre valg, sertifisering av oppnådd(e) kompetansenivå, beskrivelse og utvikling av læring og kunnskapsnivå og motivasjon i form av mål og siktepunkter (Dale & Wærness, 2006, s. 105-106). Lysne definerer karaktervurdering slik;

Formell karaktervurdering foretas i henhold til forskrift og angir ved karaktersymbol en elevs mestringsnivå i et navngitt fag på et gitt tidspunkt, målt i forhold til læreplan og kjent målestokk på en bestemt fagprøve eller eventuelt som standpunkt på grunnlag av flere fagprøver. (Lysne, 1999, s. 11)

Dale og Wærness (2006, s. 144) trekker frem hvordan vurdering historisk har svart på samfunnets behov for sortering og bekreftelse av en eksisterende sosial struktur ved at de få som en regnet som kvalifisert til å fortsette sin utdanning gjennom gode karakterer ble oppmuntret til dette. De som ikke var kvalifisert ble på sin side eliminert fra videre skole. Temaet karakterer og kompetanse har vært gjenstand for diskusjon og strid, med rot i ulike politiske og ideologiske syn, og nært tilknyttet debatten om enhetsskolen (Lysne, 1999, s. 7). Tidligere i teksten (kapittel 5.1) ble det gjort en kort redegjørelse for Norge og Nederlands

kontekst for utdanningssystemer generelt, og i forhold til begavelse spesielt. Prinsippet om at alle elever skal inkluderes og ha så likt utgangspunkt som mulig for sin skolegang og tilhørende resultater er sentralt i den norske skolen. Ninni Wahlström (2015, s. 139) trekker frem *det meritokratiske grunnlaget*- hvor alle mennesker har like muligheter til å finne sin «rette» plass i arbeidslivet- som hun mener Sveriges karaktersystem gjennom de siste tiårene hviler på. Dette er interessant også i norsk sammenheng, hvor en med etterkrigstidens skolereformer har prøvd å begrense betydningen av omstendighetene en fødes inn i (Bakken & Elstad, 2012, s. 25). Det er altså enkeltmenneskets (kognitive) evner fremfor dets bakgrunn som skal bestemme dets muligheter, - noe som legitimerer et karaktersystem som likevel fører til at elevene kategoriseres og skilles (Wahlström, 2015, s. 139). Wahlströms poeng (2015, s. 139) er at både meritokratiet og karaktersystemet begrunnes med at mennesker skal ha *like muligheter til å konkurrere om prestasjonsforskjeller*, og at dette uttrykker et paradoks ved karaktersystemet mellom idealene *likhet* og *ulikhet*. Karaktervurdering illustrerer slik en allmenn aksept for klassifisering og sortering av mennesker, spørsmålet er bare når i prosessen det skal skje.

Gradert karaktersetting- også da i form av en 6-delt tallskala slik vi kjenner den i dagens system, stammer fra 1500-tallet da jesuittene begynte å vurdere elevprestasjoner ved høgre skoler og akademier med karakterene 1-6, den gang med én som beste karakter (Lysne, 1999, s. 26). I vesten er Norge et av de land som tidlig adopterte jesuittenes karakterskala i høgre skole og senere folkeskolen og vi bruker skalaen- men nå med 6 som toppkarakter- også i dag, dog avbrutt av perioder der det er blitt benyttet forskjellige verbale karakterskalaer (Lysne, 1999, s. 29).

5.2.1 Karakterskalaen og dens gradering

Bergan (2007, s. 102) tar utgangspunkt i at utdanningsmessige prestasjoner bedømmes i forhold til forhåndsbestemte objektiver hvor den gitte karakteren korresponderer med en definert prestasjon. Høyeste karakter skal gis når eleven kan dokumentere oppnåelse av det tilsiktede mestringsnivået (Lysne, 1999, s. 298). For at karakterene som settes skal uttrykke presist i hvilken grad de svarer til det målnivået eller kvalitetsnivået de dokumenterer, og slik være sammenlignbare og rettferdige, er klare og entydige vurderingskriterier for de enkelte karaktergradene utslagsgivende (Lysne, 1999, s. 11 og 136).

Karakterskalaen er dannet av intervaller hvor hvert trinn uttrykker grad av nivå, og som en prestasjon vurderes inn under. Lysne (1999, s. 11) bemerker at det er praktiske og skjønnsmessige årsaker- som de gitte kriteriene- til at menneskets prestasjoner vurderes innenfor en avgrenset skala, fremfor en skala som i teorien er kontinuerlig. Antall trinn i en skala er som nevnt i Norge seks, men spørsmålet om hvor fingradert den bør være har vært diskutert (Lysne, 1999, s. 11-12). Spørsmål som angår karakterskalaens grad av nyansering, og hva slags behov som bestemmer dette, er relevant når en sammenligner den skalaen vi bruker i Norge, med skalaer brukt i andre land.

Informasjonsverdien i karakterene øker med flere trinn på skalaen, men Lysne (1999, s. 12) påpeker at vurdering etter en for fingradert skala kan gi misvisende informasjon da det for fag med mindre eksakte beskrivelser vil være klarere grenser for antall prestasjonsnivåer en kan skille mellom for at vurderingen skal være pålitelig, og for at karaktergradene har reelle, kvalitative forskjeller. Ett argument mot en mer fingradert vurdering har vært at det ville bli et detaljfokus i forhold til feil og mangler (Lysne, 1999, s. 95), fremfor helhetlig skjønn. I tillegg har sosiale hensyn, som å minske press på svake elever vært et argument mot fingradering (Lysne, 1999, s. 12). Bergan (2007, s. 107) understreker dessuten at fingradering mellom prestasjoner som er på omtrent samme nivå, bør unngås.

Likevel kan det i praksis virke som karakterskalaen er mer fingradert enn den egentlig er, ved at lærere i lang tid har elaborert karakterene med pluss- og minustegn, noe som Lysne (1999, s. 12) begrunner med den store bredden hver karakter innehar, for å motivere til utvikling. På den annen side har politikere og skolebyråkrater tatt til orde for avgrensing av skalaen i et ønske om å dempe konkurranse mellom elever, og heller gi grunnlag for et skolemiljø med sosialt fellesskap (Lysne, 1999, s. 98).

5.2.2 Karakterenes symbolverdi

At det vi kaller *en karakter* har (fått) som intensjon å representere noe utover seg selv, gjør at man kan kalle det *et symbol* (DeLoache, Judy S., 1995; 2013). Karakteren symboliserer et prestasjonsnivå, og skal effektivt kommunisere informasjon om dette nivået (Namy, L. L., 2013, s. vii). DeLoache (2013, s. 49) understreker at nesten alt kan fungere som et symbol, og nesten alt kan symboliseres av noe. Sifre fungerer altså som symbolene, og det er prestasjonsnivåer som symboliseres. Det er dessuten sentralt for den symbolske relasjonen at den er intendert (DeLoache, 2013, s. 49). Innen symbolisering er det også nødvendig å kunne

skille mellom symbolet og referenten (prestasjonen), noe som kan knyttes til deres asymmetriske forhold, der hvor referent og symbol har ulike oppgaver i forholdet (DeLoache, 2013, s. 50). Karaktersymbolet kan for eksempel ikke vise *hva* som er prestert, men at prestasjonen er god eller dårlig. Karakteren representerer prestasjonen, men prestasjonen representerer ikke karakteren.

5.2.3 Mål- eller normrelatert vurdering og utbredelse av høye karakterer

Da bakgrunnen for fremstillingen av karaktervurdering knyttes til vurdering av fremragende prestasjoner, er det relevant å redegjøre for hva karakterene måles i forhold til. Resultatet av den kunnskapen en har tilegnet seg i et fag/ emne relateres til et sammenligningsgrunnlag (Wahlström, 2015, s. 137). Grunnlaget for sammenligning som vurderingen relateres til er mål, eller normer. Den målrelaterte, eller kriterieorienterte vurderingen er basert på at det som skal læres og vurderes, og presiseres i form av faglige krav, generelle målbeskrivelser eller kriterier (Lysne, 1999, s. 39). Det er en utfordring å formulere eksakte kriterier slik at karakterer blir sammenlignbare (Lysne, 1999, s. 38), derfor kan en si at målkriteriene likevel blir normert for å oppnå mest mulig rettferdighet og likhet i vurderingen (Lysne, 1999, s. 234-235). Normrelatert vurdering derimot er relativ i forhold til at det er populasjonens gjennomsnittlige prestasjonsnivå som kvalitetsmålene bestemmes ut ifra, knyttet til normalfordelingsmønsteret (Lysne, 1999, s. 39-40). Rundt 4,00 i karakter er gjennomsnitt for en typisk avgangselev ved den 10-årige norske grunnskolen (Bakken & Elstad, 2012, s.21).

Lysne (1999, s. 135) påpeker at det har vært anbefalt veiledende prosentfordeling av karakterer i større populasjoner, for å løse problemet med skjev bruk av karakterskalaen i formell vurdering. Videre har det vært et problem at informasjonsverdien i karakterene devalueres ved overforbruk av de bedre karakterene, og en opprettholdelse av balanse i tildelingen noe som i praksis kunne innebære at medelever ble trukket opp og skjøvet andre ned på skalaen (Lysne, 1999, s. 137). Christina Wikström (2005) tar opp problemet med devaluering- inflasjon av gode karakterer i en studie som undersøker hvorfor karaktersnittet økte jevnt ved svenske videregående skoler etter overgangen til en kriteriebasert vurderingsform på midten av 1990-tallet. I et system der karakterer brukes som utslagsgivende instrumenter, kan karakterinflasjon ha negative konsekvenser både for karakttermottaker og utdanningssystemet og samfunnet i sin helhet, særlig med tanke på at det

minst én gang innebærer at noen får en karakter som ikke tilsvarer deres faktiske prestasjon (Wikström, 2005, s. 139), til fordel eller ulempe for seg selv. Karakterenes symbolverdi blir feilaktig, og rollen som kvalifikasjon til for eksempel videre utdanning har feil grunnlag.

I en rapport fra 2012 om Kunnskapsløftet og ulikheter i grunnskolekarakterer vises det til en svak økning i gjennomsnittskarakterer (Bakken & Elstad, 2012, ss. 68-69). I et forsøk på å begrunne dette, fremhever Bakken & Elstad (2012, s. 69) at det er vanskelig å svare på om elevene er blitt «bedre» eller «dårligere» da skolens læringskrav er tilpasset tiden. Økt karakternivå kan eventuelt knyttes til endret vurderingspraksis, noe Bakken & Elstad (2012, s. 69) ser i sammenheng med debatter med fokus på skoleflinke elever som ikke i tilstrekkelig grad belønnes for den faglige kvaliteten på sitt arbeid. I den samme rapporten fremkommer det at distribusjonen av toppkarakterer i standpunkt har økt markant mellom fra 3,7 % i 2002, til 6,8 % i 2011 (Bakken & Elstad, 2012, s. 70). Forfatterne presenterer heller ikke her en begrunnelse for økningene, men muligheten for at prestasjoner som før ble gitt karakteren fem nå belønnes med toppkarakter, indikeres (Bakken & Elstad, 2012, s. 71).

Vurderingspraksis og bruk av karakterskalaen blir altså relevant i en utvidet diskusjon om relateringsformer. Både mål- og normrelatert vurdering er basert på et normsystem for menneskelige prestasjoner og viser at det ikke finnes universelt vedtatte sannheter på hva som representerer lavt kontra høyt nivå, men at en er kommet til enighet om to brukbare løsninger for måling som med ulike utgangspunkt kan gi en pekepinn på prestasjoner som skiller seg fra et «gjennomsnittlig» nivå. Det innebærer at begge relateringsformene tar utgangspunkt i at prestasjoner ikke bare vurderes ut ifra sitt eget unike tilfelle, men vurderes i forhold til eller sammenlignes med forhåndsgitte kriterier eller nivået til medstudenter og gjør vurderingen mer valid. Sverre Tveit (2014, s. 230-231) påpeker viktigheten av sammenlignbarhet i forbindelse med hva slags grunnlag karakterer tildeles på, men at det i Norge har vært sterk skepsis mot nasjonale vurderingskriterier og standarder. I dag fungerer *kjennetegn på måloppnåelse* som en felles nasjonal retning for vurderingsarbeid og tar utgangspunkt i læreplanens kompetansemål dog uten at kriterier utvikles til alt som gjøres i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Forhåndsdefinerte kriterier og standarder kritiseres for å føre til instrumentell fremfor dyp læring (Tveit, 2014, s. 232). En diskusjon om standarder og sammenlignbarhet omfatter ikke prestasjoner på et fremragende nivå men er relevant for å tydeliggjøre behovet for enighet om prestasjoners kvalitet, og at eventuelle standarder fortsatt er et produkt av menneskelig vurdering og multiplum.

5.2.4 Karakterskalaen i ulike land og institusjoner

I det følgende presenteres karakterskalaer som er gjenstand for analyse; Norge og Nederland. I tillegg beskrives hovedtrekk fra utvalgte eksisterende og forhenværende karakterskalaer eller forslag til karakterskala, for å illustrere eksempler på ulike løsninger.

Norge

I Norge brukes et 6-delt karaktersystem fra grunnskolens 8. trinn t.o.m. videregående skole og på universiteter og høyskoler. Forskrift til opplæringsloven § 3-4. *Karakterar i fag mv.* sier at det i ungdomsskolen og på videregående skole benyttes tallkarakterene 1-6, mens på videregående er karakteren 2 laveste karakter for bestått (Forskrift til Opplæringsloven, 2006). De 6 karakterenes innhold beskrives slik:

- karakteren 6 uttrykkjer at eleven har framifrå kompetanse i faget
- karakteren 5 uttrykkjer at eleven har mykje god kompetanse i faget
- karakteren 4 uttrykkjer at eleven har god kompetanse i faget
- karakteren 3 uttrykkjer at eleven har nokså god kompetanse i faget
- karakteren 2 uttrykkjer at eleven har låg kompetanse i faget
- karakteren 1 uttrykkjer at eleven har svært låg kompetanse i faget

(Forskrift til Opplæringsloven; § 3-4, 2006)

Bokstavkarakterene bestått/ ikke bestått, og deltatt/ ikke deltatt er også i bruk i enkelte fag, men vil ikke bli diskutert her. Det er kompetansemålene i læreplanene for fag og slike er fastsatt i læreplanverket, som er grunnlaget for vurdering i fag (Forskrift til Opplæringsloven, 2006). Med andre ord er det kompetanse som vektlegges i karakterskalaens vurdering.

Om vurdering i høyskole og universitet sier universitets- og høyskoleloven § 3-9 (2005), sjette ledd at en skala fra A til F med E som laveste ståkarakter, eller bestått/ ikke bestått, er vurderingsuttrykkene ved eksamen, prøve, bedømmelse av oppgave eller annen vurdering, men ulikt fra grunnopplærings forskrift, beskrives ikke karakternivåene. I varierende grad beskriver derimot utdanningsinstitusjonene de enkelte karakterene. Universitetet i Oslo beskriver de enkelte karakterene generelt, i tillegg til at flere fagområder opererer med mer detaljerte beskrivelser og normer for karaktersetting (Universitetet i Oslo, 2014). De generelle beskrivelsene til UiO er kortfattede, men skildrer mer av prestasjonen enn den graderte adjektiv-bruken i vurderingsforskriften § 3-4 (2006). Om karakteren A skrives; «*Framifrå prestasjon som skil seg klart ut. Kandidaten syner særst god vurderingsevne og stor grad av*

sjølvstende» (Universitetet i Oslo, 2014). Hvor grunnopplæringen vektlegger kompetanse i karaktervurderingen, ser vi at det her er prestasjonsnivå som vurderes.

Nederland

I Nederland brukes et 10-delt karaktersystem i den videregående skolen og i høyere utdanning (Ep Nuffic, 2015, s. 15). Laveste karakter for bestått er i utgangspunktet 6 (Ep Nuffic, 2015, s. 15), selv om 4 og 5 i noen tilfeller kan kompenseres for med høye karakter i andre fag (Nuffic, 2013). De laveste karakterene 1 til 3, og de høyeste karakterene 9 til 10 tildeles sjelden (Ep Nuffic, 2015, s. 15), slik at det i praksis vanligvis opereres med karakterene; 6 og 7, men også 8. Det er prestasjonsnivå som vurderes (Nuffic, 2013).

Harvard University og Yale University i USA

Både på Harvard University (v/ fakultetet for *Arts and Sciences*) (Harvard University, 2016) og Yale University (2016) i USA brukes en bokstavbasert karakterskala slik som i Norges institusjoner for høyere utdanning. Forskjellen er at i disse skalaene fingeres karakterene D, C og B med minus, ren og pluss, uten gradering på stryk-karakteren, og med minus og ren for toppkarakteren A (Harvard University, 2016) (Yale University, 2016). Det opereres dermed med en skala på tolv trinn. Ved Yale beskrives karakteren A som *excellent* (glimrende, utmerket) (Yale University, 2016). Ved Harvard følger den mer utfyllende beskrivelsen for karakterene A- og A; “Earned by work whose excellent quality indicates a full mastery of the subject and, in the case of the grade of A, is of extraordinary distinction” (Harvard University, 2016). Gradsforskjellen mellom A- og A indikerer at det skilles mellom mestring og emneforståelse som oppfyller alle oppgavens krav, og et mestringsnivå som i tillegg regnes for av ekstraordinært kvalitet.

Paris-Sorbonne University I Frankrike

Ved Paris-Sorbonne University (2016) tildeles karakterer ut ifra en skala på 20 trinn, hvor 0 til 9 representerer ikke bestått, mens 16+ er høyeste nivå; *excellent* og er ekvivalent med ECTS-karakteren A. Den franske skalaen kan sammenlignes ved den nederlandske med tanke på at det er omtrent proporsjonalt antall karakterer for bestått og ikke bestått.

Universitet i Oslos karakterskala før år 2003

Universitet i Oslo tok i bruk dagens karaktersystem i år 2003, mens det forrige lovhjemlede systemet gjaldt fra 1997 til 2003 (Universitetet i Oslo, 2012). Den graderte skalaen gikk fra 1.0 som toppkarakter til 6.0 på bunn, men 4.0 var laveste ståkarakter, og var desimalbasert med trinn på 0,1 (Universitetet i Oslo, 2012). Bergan (2007, s. 106) påpeker at 1.0- 6.0-skalaen ble brukt ulikt, slik at distribusjonen av karakterer kunne avvike fullstendig mellom disipliner og fakulteter, eksempelvis at karakterer mellom 1.7- 2.0 kunne være «vanlig» i ett fagområde, men enestående i et annet. Denne erfaringen/observasjonen tilsier at skalaene vil gis ulik mening gjennom praktisk bruk.

En 9-delt karakterskala

Et forslag til utforming av karakterskala som er interessant å fremheve, kom fra arbeidsutvalget i Norsk Lektorlags gymnasutvalg ledet av Gorgus Coward (1964). I tilknytning til problemstillingen om hva som best kan måle elevprestasjoner, argumenterte de for at det i enkelte fag, spesielt skriftlige, ville være behov for flere trinn for å skille prestasjonene og *gi elevene inntrykk av fremgang eller tilbakegang*, mens det i andre fag ville være tilstrekkelig med kun få karaktertrinn, da prestasjonsforskjellene ville være mindre (Norsk Lektorlags gymnasutvalg, 1964, s. 48). Utvalget (1964, s. 49) viste til skalaen 1.0 til 6.0 som på datiden var i bruk ved universitetene med totalt 51 enheter som ble inndelt i blant annet «laudabilis» og «haud illaudabilis» (Norsk Lektorlags gymnasutvalg, 1964, s. 49; Universitetet i Oslo, 2012), og som både grovindelte og finindelte prestasjoner. Deres forslag bestod av en skala fra 0-8 i tre hovedgrupper; gode- middels og dårlige karakter, med tre karakterer i hver gruppe (se vedlegg 1) (Norsk Lektorlags gymnasutvalg, 1964, s. 49-50). Intendert frekvens av de ulike karakterene ble også diskutert, og utvalget (1964, s. 50-51) gav uttrykk for at de høyeste karakterene, særlig 8- som sto for *fremragende*- kun ytterst sjelden skulle tildeles.

5.3 Kvalifikasjoner

Til nå har kapitlet hovedsakelig fokusert på summativ vurdering uttrykt gjennom karakterer i en gitt skala, på hva slags grunnlag de relateres og hvordan de graderes, i et norsk perspektiv. I det følgende vil fokus gå over til internasjonale europeiske rammeverk og hvordan de bidrar til samkjøring av presentasjonen av utdanningsprogram på høyere utdanningsinstitusjoner,

hvor særlig ECTS er direkte relevant for vurdering og verdien av en felles forståelse av karakterer og tildeling. Begrepet *kvalifikasjoner* belyser sammenhengen mellom vurdering og dens rolle for selve utdannelsen, og utdanningens rolle i en mangfoldig og internasjonal sammenheng.

Bergan (2007) belyser den historiske og samtidige konteksten for hvorfor og hvordan kvalifikasjoner er viktig i utdanningssammenheng, både for enkeltmennesket og institusjoner. Som en konsekvens av samfunnets demokratisering ble tilgangen til høyere utdanning bredere, slik at studenttallet økte (Bergan, 2007, s. 23). Det vokste frem et mangfold av studieprogrammer og kvalifikasjoner, som førte til dagens bestrebelser på å definere læringsutbytte og kompetanse, og behovet for å dokumentere kvalifikasjoner (Bergan, 2007, s. 23-25). En formell kvalifikasjon er et diplom eller sertifikat som demonstrerer fullført grad innen høyere utdanning eller at annen utdanning som gir adgang til å søke høyere utdanning, er fullført (Bergan, 2007, s. 29). Komponenter i en kvalifikasjon er nivå, arbeidsmengde, kvalitet, profil og læringsutbytte (Bergan, 2007, s. 71). *Kvalitet* kan vurderes på både kollektivt og individuelt nivå, og individuell kvalitet er komponenten som berører vurdering og karaktersetting (Bergan, 2007, s. 101- 102). En kan si at kvalitetskomponenten i en kvalifikasjon erstatter prestasjon og kompetanse som begrep i definisjonen av skalaer, og at kvalifikasjonsbegrepet dessuten signaliserer større bredde.

5.3.1 Bologna-prosessen; kvalifikasjonsrammeverk og ECTS

Bologna-prosessen er et samarbeid innen høyere utdanning i Europa, og deklarasjonen ble undertegnet 19. Juni 1999 av 31 utdanningsministre, i dag er 47 land medlemmer (EHEA, 1999; 2014). Prosessen organiseres med minister-konferanser hvert 2. eller 3. år for å bestemme videre arbeid (EHEA, 2014). Hensikten med Bologna-prosessen var fra begynnelsen å styrke konkurransekraft og attraktivitet innen høyere utdanning i Europa, og gjennom introduksjon av et system med forståelige programmer og grader for å øke ansettelsesbarhet og mobilitet hos studenter var kvalitetssikring viktig (EHEA, 2014). *European Higher Education Area* ble for å sikre sammenlignbarhet, kompatibilitet og sammenheng i Europas systemer for høyere utdanning lansert i 2010 (EHEA, 2014). Dette inkluderer blant annet etableringen av verktøyet *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS) – et system for å gjøre studier og kurs mer transparente, og slik styrke kvaliteten på høyere utdanning (European Union, 2015, s. 6).

Oversettingsverktøyet European Qualifications Framework står for to rammeverk kompatible med hverandre, hvor læringsutbytte beskrevet i kunnskaper, ferdigheter og kompetanser (European Commission, 2016) brukes for å beskrive kvalifikasjonsgrader (European Union, 2015, ss. 19 og 71), basert på nivå og kompleksitet. Å beskrive kvalifikasjonene som utgjør et utdanningssystem i forhold til hva mennesker kan og vet på grunnlag av en gitt kvalifikasjon og hvordan kvalifikasjonene er relatert til hverandre og de lærende sin mobilitet mellom dem, beskriver Bergan (2007, s. 28) som et kvalifikasjonsrammeverk. Av de to europeiske kvalifikasjonsrammeverkene gjelder The European Qualifications Framework for Lifelong Learning of the EU (EQF-LLL) (European Union, 2015, s. 19), og The Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (QF-EHEA) som ble innført i 2005, og forplikter medlemsland til å innføre nasjonale rammeverk kompatible med det overgripende kvalifikasjonsrammeverket (European Union, 2015, ss. 19 og 71), noe som muliggjør forståelse for og sammenligning av grader i ulike land (European Commission, 2016). De nasjonale kvalifikasjonsrammeverkene (NQF/NKF) utvikles av offentlige myndigheter i samarbeid med interessegrupper, i det enkelte land (European Union, 2015, s. 73). Rammeverket består av de 3 syklusene bachelor, master og phd og hvor læringsutbyttet i hver syklus beskrives generisk basert på læringsutbytte og kompetanser, mens bachelor og mastergradene måles og representeres med et bestemt antall studiepoeng; ECTS (Eucen, 2009).

Norge fastsatte et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKF) for høyere utdanning i 2009, som ble innlemmet i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR) for livslang læring (Regjeringen, 2014a), fastsatt i 2011 (Regjeringen, 2014b). Nederland har også fastsatt et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NLQF, 2016)

Berit Karseth og Tone Dyrdal Solbrekke (2010) påpeker at tross fordelene som presenteres med EQF i form av for eksempel felles læringsutbytte, som medfører standardisering, så er autonomi kjerneverdier ved institusjoner for høyere utdanning, noe som kan bidra til forsinket implementering og manglende kulturell og epistemisk forståelse.

ECTS ble opprinnelig innført i 1989 i forbindelse med Erasmus-programmet for å overføre studiepoeng som studenter hadde tilegnet seg på utveksling utenlands, til poeng som var kompatible med systemet i sitt hjemland (European Union, 2015, s. 6). I dag er ECTS i sin helhet designet for å forenkle studenters` mobilitet mellom ulike institusjoner og land, og omfatter læringsvolumet i form av studiepoeng. *ECTS og studiepoengsystemet* fungerer som en slags universell valuta for oppnådde kvalifikasjoner, der ett år med fulltidsstudier tilsvarer

60 ECTS studiepoeng (Bergan, 2007, s. 93-94). ECTS innebærer også *læringsutbytte*; «learning outcome» som er relatert til måling, og på bakgrunn av transparente kriterier definerer forventet utbytte; hva en student skal kunne etter endt læringsprosess eller etter fullføring av et kurs eller emne, og brukes i kvalifikasjonsrammeverk (European Union, 2015, s. 10; Tine S. Prøitz, 2010, s. 119).

Selv om ECTS anerkjenner at det på grunn av forskjellige kulturelle og akademiske tradisjoner eksisterer ulike nasjonale karakterskalaer som også brukes forskjellig, understrekes viktigheten av å synliggjøre slike forskjeller og gjøre systemene transparente, slik at det skal foreligge en felles forståelse og riktig sammenligning av karakterene (European Union, 2015, s. 39). Arbeid med kalkulering av karakterfordeling og konvertering av karakterer og utvikling av oversikter og tabeller bidrar til dette (ECTS Users` Guide, 2015, s. 39). Når det gjelder karaktersetting innen ECTS-systemet viser Bergan (2007, s. 103) til at retningslinjene er en kombinasjon av standard- og statistisk distribusjon hvor 10% av de beste studentene normalt oppnår karakterene A, og de 10% dårligste tildeles E. Bergan (2007, s. 104-105) trekker frem at karaktersetting ikke er en eksakt vitenskap, og at de fem trinnene for bestått i ECTS gir indikasjon på *relativ* prestasjon.

5.3.2 Dokumentbeskrivelse

Her vil jeg gå nærmere inn på hva slags dokumenter karakterskalaene opptre i, og hva slags rammer dette gir for karakterskalaenes betydning og mottakere. Jeg vil også gå nærmere inn på karakterskalaene og hvordan de kan forstås, i tillegg til hvordan de blir forstått og brukt i analysen.

Dokumentene som vil ligge til grunn for analyse er offentlige dokumenter som redegjør for karaktersystemene i grunnopplæringen og i høyere utdanning i Norge og Nederland. De norske dokumentene er karaktersystemene slik de er gjengitt i Forskrift til opplæringsloven § 3-4 *Karakterar i fag mv.* (2006) og Universitets- og høyskoleloven § 3-9 (2005). De nederlandske dokumentene er skriv som beskriver det nederlandske karaktersystemet og hva en bør tenke på ved konvertering av karakterer mellom ulike karaktersystemer. Jeg tar hovedsakelig utgangspunkt i dokumentet «Grading systems in the Netherlands, the United States and the United Kingdom» (Nuffic, 2013); et «factsheet», som går innpå karakterkultur og forklarer det nederlandske systemets særtrekk, og viser hvorfor og hvordan karakterer konverteres mellom ulike karaktersystemer. Dette er relevant bakgrunnsinformasjon om

utdanningssystemet, selv om analysen tar utgangspunkt i selve skalaen. To andre dokumenter; «Education system- The Netherlands. The Dutch education system described» (Ep Nuffic, 2015a) og «Higher education system in the Netherlands» (Ep Nuffic, 2016) beskriver landets utdanningssystem og sammenligninger av kvalifikasjoner som kan oppnås i landet, og brukes kun som støtte til det første dokumentet. Alle de tre nederlandske dokumentene er selvstendige men overlapper hverandre delvis.

Lesergruppen for dokumentene kan være ulike i de to landene. Norges lover og forskrifter er i prinsippet tilgjengelige for alle, også på engelsk. Det er muligheter for at lesergruppen inkluderer flere lærere og ansatte i skole- og utdanningssektoren, jurister og eventuelt elever og studenter. De nederlandske dokumentene er publisert av Ep-Nuffic (/Nuffic) et service- og ekspertisesenter for internasjonalisering av skole- og utdanning i Nederland (Ep Nuffic, 2015b) Lesergruppen her er sannsynligvis også tilknyttet utdanningssektoren, men det er mulig at den består av flere studenter, også internasjonale, da informasjonen er tilpasset at leseren kanskje ikke kjenner til landets utdanningssystem.

Tabell 5.3.2:
Oversikt over trinnene i Nederland og Norges karakterskala
 Fet: Tildeles med «normal» frekvens
 Sort: Ståkarakter
 Rød: Strykkarakter
 Stjerne: Tildeles sjelden

(Nuffic, 2013; Ep Nuffic, 2015a)

Nederland	Norge
10*	6/A
9*	5/B
8	4/C
7	3/D
6	2/E
5	1/F
4*	
3*	
2*	
1*	

5.4 Oppsummering

Dette kapitlet har beskrevet skolesystemene i Norge og Nederland, europeiske rammeverk og ulike lands systemer når det gjelder vurdering, karakterer og karakterskalaen i tillegg til å presentere noen definisjoner på vurdering i pedagogisk faglitteratur. Skolesystemene i Norge og Nederland skiller seg fra hverandre, særlig på grunn av Nederlands stratifiserte system. Nederland har i de siste år mobilisert omfattende fokus og satsning på utdanning for begavede, mens Norge er i en startfase på dette arbeidet. Det skilles gjerne mellom formativ vurdering og summativ vurdering. Summativ vurdering har ulike oppgaver, hvor rangering og kvalifisering til videre utdanning har vært viktig. Gradert karaktersetting slik vi kjenner den i dag, stammer fra 1500-tallet. I Norge er det blitt benyttet ulike skalaer, og det er den 6-delte fra 1-6/F-A som brukes i dag. En karakterskala avgrensner en i teorien kontinuerlig skala av prestasjonsnivåer, og hvor fingradert skalaen bør være, har vært diskutert. For at karakterer skal fylle sin funksjon er sammenlignbarhet og tydelige vurderingskriterier utslagsgivende, og karakterer har en tydelig symbolverdi. Det skilles mellom norm- og målrelatert vurdering. Ved «skjev» bruk av skalaen, for eksempel gjennom for generøs tildeling av gode karakterer, kan det oppstå inflasjon og devaluering av karakterer. Individuell vurdering hører til kvalitetskomponenten i en formell kvalifikasjon. Bologna-prosessen (1999) er et samarbeid innen høyere utdanning i Europa for å styrke konkurransekraft og attraktivitet, og inkluderer ECTS og kvalifikasjonsrammeverk. Det er dessuten en variasjon i begrepsbruken tilknyttet vurdering og hva som vektlegges; både prestasjoner, kompetanse, mestringsnivå og kvalifikasjoner er blant termer som brukes, samtidig vil også hvordan skalaene brukes gi mening til hva som legges i skalaene. Dokumentene som skal analyseres er offentlig tilgjengelige og gir informasjon om karakterskalaen.

6 Analyse av karakterskalaer; sammenlignende innholdsanalyse

Analysen er basert på kunnskapsgrunnlaget tilegnet ved litteraturgjennomgang av vitenskapelige tekster om begavelse uttrykt som fremragende prestasjon og syntesen av denne, vitenskapelige tekster om karaktervurdering, samt policydokumenter og de faktiske karakterskalaene som ligger til grunn.

I tilknytning til analysen stilles spørsmålet om hva ved den 6-delte karakterskalaens mulighet har eller kan ha til å klassifisere og uttrykke fremragende prestasjoner, ved å sammenligne med den nederlandske skalaen. Sosiale mønstre undersøkes i et norsk, nederlandsk og internasjonalt perspektiv. Hovedanliggende blir likevel karakterskalaenes konstruerte egenskaper, og dette sees i sammenheng med begrepene begavelse og fremragende prestasjon slik de defineres og beskrives i faglitteratur. I et forsøk på å forklare karakterskalaene i forhold til sine hensikter som vurderingssystem generelt, og til fremragende prestasjoner spesielt, stilles spørsmålet om hvorfor (tilfellet) fremragende prestasjoner verdsettes likt eller ulikt, i henholdsvis den nederlandske og norske karakterskalaen. Drøftingen knyttes til det andre forskningsspørsmålet.

6.1 Beskrivelse av karakterskalaer

Den første delen av analysen består av en beskrivelse av karakterskalaene. Skalaene beskrives enkeltvis for å tydeliggjøre analysens utgangspunkt, og inkluderer informasjon som kildedokumentene gir om skalaene, og hvordan skalaene skal sammenlignes og brukes i analysen. Deretter beskrives skalaene parallelt med tanke på fellestrekk og ulikheter mellom dem, for å tydeliggjøre begrunnelsen for sammenligningen. Tabell 5.3.2 gir for øvrig en fremstilling av skalaene.

6.1.1 Norge

Den norske karakterskalaen består i grunnopplæringen og i høyere utdanning av seks trinn. Karakterene 1 til 6 hvor 6 er beste karakter gjelder fra 8. trinn på grunnskolens ungdomstrinn til og med videregående opplæring (Forskrift til Opplæringsloven, § 3-4, 2006). Forskriften (2006) uttrykker at kun hele tallkarakterer brukes, og fra videregående nivå tilsvarer som

hovedregel karakterene 2 til 6 bestått. Forskriften (2006) utdyper tallkarakterenes betydning med ett enkelt adjektiv eller et forsterkende adverb som skal illustrere nivå og som selv følger en nivåskala, fra «svært lav» til «framifrå». I høyere utdanning brukes bokstavkarakterene F til A, hvor A er beste karakter, og E er laveste ståkarakter (Universitets- og høyskoleloven, 2005). I loven utdypes ikke bokstavkarakterens betydning i form av adjektiver eller adverb.

Da karakterskalaen for grunnopplæring og høyere utdanning har tilsvarende antall trinn, hvorav 5 trinn som tilsvarende består, og ett trinn for ikke bestått (se tabell 6.3.1), vil disse skalaene behandles som én enhet i den sammenlignende analysen med Nederlands system, og de ulike benevnelser på karakter (tall og bokstav) uttrykkes slik: 6/A, 5/B osv. Det ses bort ifra at ikke strykkarakter nevnes angående karakteren 1 på ungdomstrinnet. Dette er fordi hovedfokuset vil være på de høyere karakterene, dessuten tilsvarende sammenligningsgrunnlaget videregående og høyere utdanning utdanningsnivåene som inngår i Nederlands karakterskala.

6.1.2 Nederland

Den nederlandske karakterskalaen for videregående skole og høyere utdanning består av ti trinn, hvor laveste karakter er 1 og høyeste er 10, med 6 som laveste ordinære ståkarakter (karakterene 5 eller 4 kan tolereres ved skoleavsluttende eksamineringer dersom det kompenseres med høye karakterer i andre fag) (Nuffic, 2013). Strykkarakterene 1-4 og toppkarakterene 9 og 10 tildeles sjelden- med en noe høyere frekvens på karakterene 4 og 9 (Nuffic, 2013; Ep Nuffic, 2015a, s. 15). Det påpekes dessuten at høye karakterer er noe mer frekvent i høyere utdanning, enn i videregående skole (Nuffic, 2013). Tallkarakterens betydning utdypes med et adjektiv eller et forsterkende adverb (Ep Nuffic, 2015a, s. 15). På samme måte som til den norske skalaen, ser funksjonen ut til å være å illustrere nivå og skalaens gradering. «Very poor» - representerer karakter 1, mens «very good» - veldig bra-illustrerer karakteren 9, og «outstanding»- betegner toppkarakteren.

I Nederland er det som nevnt en kultur for sjelden å tildele karakterene 9 og 10, *uavhengig* av de faktiske prestasjoner, noe som stammer fra skalaens innføring på slutten av 1800-tallet da det ble bestemt at 10 kun skulle tildeles ved *absolutt perfeksjon*, og at det ville være på grensen til blasfemisk for «vanlige dødelige» å skulle bestemme hva dette innebar, noe som også førte til at karakteren 9 bare var en tanke mer oppnåelig (Nuffic, 2013). I senere tid har disse karakterene riktignok kommet innen rekkevidde for de mest ambisiøse studentene, men fortrinnsvis på flervalgsprøver og ja/nei-oppgaver (Nuffic, 2013).

6.1.3 Fellestrekk- Norges og Nederlands karakterskala

Etter en innledende beskrivelse av de to landenes karakterskala, vil jeg se nærmere på skalaene parallelt. Samsvarer de på noen måte, og hvordan skiller de seg fra hverandre?

Begge karakterskalaer er tallbaserte og ved begge skalaer representerer fem av karakterene bestått. Både den norske presentasjonen av karakterskalaen for grunnopplæringa, og Nederlands skala inkluderer en beskrivende betegnelse som støtte til tallkarakteren.

6.1.4 Ulikheter- Norges og Nederlands karakterskala

Den mest åpenbare forskjellen mellom de to karakterskalaene er at Nederlands skala har fire flere trinn enn den norske. Disse «ekstra» trinnene representerer strykkarakterer; karakterer under karakter seks. Nederland har altså fem trinn for stryk, og fem trinn for bestått, mens Norge har ett trinn for stryk, og fem trinn for bestått. På hvilken måte er det da interessant å sammenligne karakterskalaene- siden hovedforskjellen ligger i antall nivåer for stryk, når oppgavens fokus hovedsakelig er på karakterene i den øvrige enden av skalaen? En sentral begrunnelse for sammenligning er at *Nederlands dokumenter eksplisitt uttrykker at visse karakterer- de laveste og de høyeste- sjelden tildeles*, men at dette ikke fremheves i tilknytning til det norske systemet. Denne betingelsen vurderes som interessant og relevant i forhold til undersøkelsens studie av hvorvidt fremragende prestasjoner uttrykkes i et 6-delt karaktersystem.

6.2 Analyse på bakgrunn av temaer om karakterervurdering

I denne delen av analysen undersøkes karakterskalaene på bakgrunn av sentrale temaer i litteraturgjennomgangen om karaktervurdering. På denne måten belyses de konkrete skalaene med overordnet blick i forhold til hvordan de forholder seg til vurdering generelt.

Karaktersetting er en måte å sortere prestasjoner i skole- og studiesammenheng, og karakterskalaen er et klassifikasjonssystem som muliggjør sortering i kjente og synlige (i motsetning til skjulte) kategorier. En kategori representerer et bestemt nivå. I Norge sorteres prestasjoner i 6 kategorier, i Nederland sorteres de i 10. Det innebærer at det i Nederland og Norge sannsynligvis ligger ulike oppfatninger til grunn for hva som er meningsfull, praktisk

og rettferdig karaktervurdering. At skalaene har ulikt antall trinn understreker Lysnes bemerkning (1999, s. 11) om at en karakterskala i teorien er kontinuerlig: Innenfor den «evige» skalaen er det satt nedre og øvrige grenser som illustrerer hva som ikke aksepteres som et verdig arbeid, og hva som må til for å oppnå ulike nivåer av aksept. Grenser og nyanser mellom de konstruerte nivåene er avgjørende innen skalaen. Det kan derfor oppfattes påfallende at Nederland bruker skalaen også til tilsvarende antall underkjente karakterer.

Da Nederland og Norge praktiserer en karakterskala med en differanse på 4 i antall trinn, virker Nederland med sine 10 trinn tilsynelatende mer fingradert, men graderingen forholder seg i like stor grad til de underkjente karakterene. I praksis kan en si at den nederlandske skalaen følger en *grovere* inndeling, da de i tillegg til flere trinn fremhever at visse karakterer sjelden tildeles, noe som gjelder de høyeste og laveste karakterene. Tabell 5.3.2 illustrerer hvordan frekvent tildelte karakterer i Nederland spenner over 5 nivåer; 2 for ikke bestått, og 3 for bestått. Til sammenligning vil det i Norge, som i de gjennomgåtte dokumenter ikke eksplisitt poengterer om noen karakterer tildeles sjeldnere enn andre, opereres med alle 6 skalatrinn, med 1 ikke bestått og 5 beståtte.

I kapitlet om karakterer ble en karakter omtalt som et symbol, der hvor karakteren symboliserer- refererer til prestasjonsnivået. Dette innebærer at karaktersymbolet på en meget forenklet måte summerer opp og informerer om kvaliteten på en prestasjon. Men som DeLoache (2013, s. 51) påpeker, så gir symbolgjenstanden to typer informasjon; både om referenten og symbolet selv. En karakter gir altså både informasjon om prestasjonen og seg selv, noe som krever at informasjonen som gis er korrekt. Karakterenes *relativitet* i forhold til hvor korrekte de til syvende og sist kan oppfattes som har vært tatt opp, men i en diskusjon om symbolikk oppstår flere spørsmål. Er symboler avgrensede og tydelige nok til at de betyr det samme for alle (og bidrar dessuten en tydelig avgrensing til unison enighet)? Finnes det dessuten symboler for alle prestasjonsnivåer? Dette spørsmålet kommer tilbake til de menneskelige prestasjonsnivåenes teoretiske uendelighet. Når det, i form av ulike karakterskalaer og symbolsystemer finnes tilsvarende symboler for tilsvarende prestasjoner som det refereres til, men som krever ulik forståelse og bruk, hvordan bidrar dette til karaktersymbolets stilling? Denne problemstillingen rettferdiggjør på sett og vis felles retningslinjer og rammeverk i form av felles karaktersystem. Et sentralt spørsmål er om hvis man ser karakterer som symboler, og da tenker at disse symbolene effektivt skal gi informasjon om et visst prestasjonsnivå- gjør de i alle tilfeller det? Er det med bruk av

toppkarakteren i en 6-delt skala mulig å kommunisere *fremragende* prestasjon, eller har toppkarakteren for mange konnotasjoner og «bruksområder»?

Karakterer tildeles i forhold til forhåndsbestemte kriterier eller en normfordeling- begge er menneskeskapte ordninger som skaper et visst system for å si om noe er av dårlig eller god kvalitet. I virkeligheten er ikke dette selvforklarende. Ved normrelatert vurdering er det mulighet for relative bedømminger på hva som regnes som fremragende prestasjon da sammenligningsgrunnlaget er mennesker som presterer eller ikke presterer på tilsvarende nivå, og en kan spørre om bedømmelsene da er valide- eventuelt om det er mulig å gjennomføre valide, objektive vurderinger av menneskelig prestasjon. Samtidig gir normalfordeling en viss pekepinn på utbredelse av tildelte karakterer. I den sammenheng er det interessant hvordan det i de nederlandske dokumentene uttrykkes at de laveste og høyeste karakterene svært sjelden tildeles. Opereres det her med normalfordeling i noe omfang, og havner i tilfelle de sjeldne karakterene utenfor en normalkurve?

Denne oppgaven sammenligner to skalaer, og kun overflattisk sett på andre varianter. Noen av disse eksemplene har egenskaper som belyser temaer som er sentralt i denne analysen. Harvard University (2016) og Yale University (2016). I USA bruker som nevnt en bokstavbasert skala slik som i Norges høyere utdanning, men på grunn av fingradering med pluss og minus blir skalaen i praksis mye lengre. Harvards løsning (2016) som skiller betydningen av A- og A viser anerkjennelsen for prestasjoner som overskrider en fullstendig mestring av emnet. Gymnasutvalget sitt forslag (1964) utformet en skala som kunne benyttes på to måter; som både grov- og fingradering av prestasjon, og intenderte dessuten at toppkarakter 8 skulle tildeles i sjeldne tilfeller. Forslaget er interessant ved at det kan både kan fin- og grovplassere en prestasjon.

Karakterenes betydning i utdanningen som helhet tydeliggjøres ved å «pakke ut» rollen som en komponent i en kvalifikasjon. Karakterer representerer kvalitet på individuelt nivå, noe som ifølge Bergan (2007, s. 101) betyr kvaliteten på kvalifikasjonen. Han (Bergan, 2007, s. 102) understreker verdien ved prestasjoner som overskrider minimumsstandarder og at vurdering av akademiske prestasjoner handler om å vurdere meritter i form av karakterer, men påpeker samtidig utfordringen med sammenligning av prestasjoner grunnet ulike skalaer eller ulik bruk av samme skala.

Bologna-prosessens arbeid for sammenlignbarhet og kompatibilitet tydeliggjøres gjennom kvalifikasjonsrammeverkene og ECTS. Nuffic (2013) demonstrerer også hvordan den nederlandske skalaen skal forstås og hvordan karakterene skal konverteres mellom andre skalaer. At karakterskalaer er ulikt utformet i form av ulikt antall trinn og ulike tradisjoner for frekvens av tildeling, men at sammenlignbarhet mellom dem likevel er ønskelig kan by på utfordringer ved felles forståelse av karakternivåene? Hvordan gis det dessuten rom for de få karakterene som i Nederland vill fått karakter 9 eller 10? At ulike skalaer er i bruk hindrer mulighet for rask oversettelse på tvers av nasjoner og eventuelt institusjoner, men egenskaper ved skalaer som skiller seg fra mengden møter også risikoen å bli tapt.

6.3 Analyse på bakgrunn av *karakterskalaen i seg selv, og dens forhold til fremragende prestasjon som begrep*

6.3.1 Verbal beskrivelse

Som nevnt utdypes den norske karakterskalaen for grunnopplæringa og den nederlandske skalaen med en verbal benevnelse. Ordvalget som beskriver den norske karakteren 6/A er *framifrå* som i ordboken beskrives (Nynorskordboka, 2015) som *framfor alt*, med synonymer som *førsteklasses*, *makeløs* og *ypperlig*, eller med *uvanlig* og *særskilt* som et forsterkende adverb. Selv om ikke universitetsloven utdyper karakterskalaen, kan man se at *framifrå* også benyttes ved Universitetet i Oslos egne karakterbeskrivelser, for karakteren A (Universitetet i Oslo, 2014). Toppkarakteren 10 i Nederland har betegnelsen *outstanding*- som oversettes med fremragende, enestående. Den nederlandske beskrivelsen av det høyeste nivået tilsvarende begrepsvalget til denne undersøkelsen, men begge landenes betegnelser av toppnivå illustrerer et særskilt høy nivå og kvalitet utenom det vanlige, noe som også uttrykkes i den norske definisjonen av ordet. Begge betegnelsene uttrykker et korresponderende toppnivå, til tross for at den nederlandske toppkarakteren kun tildeles meget sjelden. Dette kan innebære at standarden for toppnivå er lavere i Norge enn i Nederland, og betegnelsen *framifrå* meget sjenerøs. Kan den nederlandske benevnelsen oppfattes «sannere» ved at prestasjonen som tildeles karakteren 10 faktisk er *enestående*, altså sjelden? Eller representerer norsk og nederlandsk toppnivå opprinnelig tilsvarende prestasjoner, men at dette kan tolkes ulikt?

Det er interessant å se at det nest høyeste nivået, hvor karakteren 9 beskrives som *very good*-svært god, mot Norges *mykje god* for 5/B er beskrivelser som harmonerer. Tabellen 6.3.1 nedenfor viser hvordan likhetstrekk mellom skalaene opptrer dersom en ser bort fra at det i Nederlands system hovedsakelig deles ut karakterer fra 6 til 8. I følge denne tabellen er det særlig på de svakere nivåene at forskjellene utmerker seg.

Tabell 6.3.1:

Oversikt over trinnene i Nederland og Norges karakterskala med verbal beskrivelse

(Forskrift til Opplæringsloven, 2006; Universitetet i Oslo, 2014; Ep Nuffic, 2015a)

Nederland	Norge
10 Outstanding- fremragende, enestående	6/A Framifrå kompetanse
9 Very good- svært god	5/B Mykje god kompetanse
8 Good- god	4/C God kompetanse
7 More than satisfactory- mer enn tilfredsstillende	3/D Nokså god kompetanse
6 Satisfactory- tilfredsstillende	2/E Lav kompetanse (Ved UiO; tilstrekkeleg)
5 Almost satisfactory- nesten tilfredsstillende	1/F Svært lav kompetanse (Ved UiO; ikke greidd)
4 Unsatisfactory- utilfredsstillende	-
3 Very unsatisfactory- svært utilfredsstillende	-
2 Poor- dårlig	-
1 Very poor- svært dårlig	-

Bergan (2007, s. 105) påpeker i forbindelse med en beskrivelse av den nederlandske karakterskalaen og hvor nøyaktig det er mulig å måle prestasjoner i utdanning, at verbale beskrivelser av prestasjoner ikke er selvforklarende. Dette er interessant med tanke på den tolkende drøftingen som er gjennomført ovenfor, og hvordan man kan velge å forstå slike beskrivelser.

6.3.2 Karakterfrekvens

Det fremheves i de nederlandske dokumentene at de to høyeste karakterene tildeles sjelden. Hva innebærer det? I følge en statistisk oversikt fra VWO (*Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs*- en universitetsforberedende utdanning) (Nuffic 2013) gjengitt i hoveddokumentet (se vedlegg 2) ble i 2010 over 30% av studentene tildelt karakterene 6 og 7, deretter følger karakterene 5 og 8 med litt over 10%, og av de høye og *sjeldne* karakterene ble 9 gitt til 2,4% mens 0,1% fikk 10. Normalfordelingsmønsteret eller standard/statistisk distribusjon som er betegnelsen i ECTS-skalaen, nevnes ikke i tilknytning til den nederlandske skalaen, noe som kanskje heller ikke er egnet betegnelse med tanke på enkelte karakterers sjeldne forekomst? Det må nevnes at utdanningsprogrammet VWO som ble henvist til, er spesielt selektivt (Nuffic, 2013), men som tidligere påpekt så uttrykkes forekomsten av de laveste og høyeste karakterene som sjeldne i flere dokumenter, selv om ikke de eksemplifiserte eksakte tallene nødvendigvis er en regel. Kan man likevel snakke om en normalfordeling inni den lange skalaen, med flanker som kun opptrer unntaksvis og dermed ligger «utenfor» statistikken?

At Nederland kritiseres som en kultur av middelmådighet (De Boer, 2013, ss. 133 og 134) kan illustreres med eksempelet ovenfor; der vi ser at over 70% av studentene består- men med resultater som betegnes som «tilfredsstillende» (6) eller «mer enn tilfredsstillende» (7) (se tabell 6.3.1), og det er bare snakk om én promille som ble tildelt karakteren 10. Eller, opererer Nederland med høyere standarder for god kvalitet? Slik skalaen ser ut til å fungere, er det i hvert fall ikke problemer med karakterinflasjon når det gjelder de beste karakterene.

6.3.3 Karakterkonvertering og utnyttelse av skalaen

Nuffic (2013) vektlegger at konvertering av karakterer må baseres på frekvensen av de distribuerte karakterene, fremfor å stille skalaene parallelt, som skaper et misforhold. Karakterkonvertering er relevant for internasjonal studentmobilitet, men er sentralt for forståelse og bruk av toppkarakterene også i en mindre skala. Nuffic's konverteringstabell (2013) (se vedlegg 3) viser hvordan karakteren A i USA og Storbritannia differensieres-spennet over tre karakternivåer i Nederland, noe som i dette tilfellet innebærer at karakteren helt «nede» i 7.5 representerer en A. Med første bestått-karakter i Nederland som 6, virker 7.5 for A veldig «nærme», noe som viser A som en romslig karakter- om den benevnes med minus, pluss eller ikke.

Nederland og Norges karakterskala har like mange trinn for bestått, som forstås og brukes ulikt. At Nederland har fire trinn ekstra for underkjente karakterer er ikke direkte relevant for denne oppgavens fokus. Det er likevel interessant hvordan Nederland med disponeringen av sin titrinnskala rommer flere underkjente men sjeldent tildelte karakterer, - to toppkarakterer som sjeldent distribueres - og tre høyfrekvente karakterer, hvorav 7 som gis til omtrent 30 % av elevene og der 7.5 i USA og Storbritannia representerer en (svak) A (Se vedlegg 3), men i Nederland kategoriseres som ned mot middelmådig (De Boer et al, 2013). Dette paradokset åpner for flere spørsmål: Tilsvarende svak A middelmådighet, eller er konverteringen mellom skalaene vanskelig? Hvordan kan karakterer i Nederlands skala konverteres til det norske systemet- hvor det *ikke* fingerades med minus og pluss? Er Nederlands skala mer jevnt gradert enn det norske fordi den har flere trinn, eller bidrar «restriksjonene» på tildelingsfrekvens, samt den like fordelingen mellom underkjente og godkjente karakterer og som forkorter den reelle skalaen (for bestått), til at nivåene «bykser» fra ett nivå til ett annet? Fungerer bruken av den nederlandske skalaen godt til å markere særlig høye prestasjoner i Nederland, men toppnivået fremkommer mer diffust dersom en konverterer fra en 6-delt skala?

Disse spørsmålene illustrerer at sammenligning og konvertering av ulikt utformede karakterskalaer kan by på utfordringer, og man kan ikke nødvendigvis komme frem til nøyaktig samme meningsinnhold i den «nye» skalaen som den man konverterer fra, da konverteringen krever kompromisser. Uten å ta i betraktning de underkjente karakterene, er det selvforklarende at ved konvertering fra en 10-trinnskala til en 6-trinnskala går noen nivåer tapt, selv om en «maler ut» med pluss og minus. Dette kan forstås som at hvis en student gjennomfører studier i Nederland, for så å gjøre bruk av og konvertere sine resultater til en norsk karakterskala, står i fare for å «frarøves» betydningen av Nederlands toppkarakter(er) dersom dette var oppnådd, for å «bare» stå igjen med A/6, en karakter med langt større bredde. På den annen side ville en potensiell konvertering fra 6 til 10 trinn tillatt nye nivåer.

6.3.4 Fremragende prestasjon

Et sentralt formål med denne sammenlignende innholdsanalysen var å komme nærmere en forståelse av hvordan fremragende skole- og studieprestasjoner artikuleres i et 6-delt karaktersystem. Dette har blitt undersøkt gjennom sammenligning av Norges 6-delte skala

med Nederlands 10-delte. Kriteriene for hva som kan regnes som fremragende prestasjon uttrykkes på en symbolsk, stilisert måte gjennom tallbaserte og verbale nivåverdier. Men hva er kriteriene for hvordan skalaene på tydeligst måte kan aksentuere fremragende prestasjoner når begge skalaene har et tak- innebærer ikke et toppnivå i seg selv at man har nådd toppen? Siden begge land har fem beståtte trinn kan man ikke «godskrive» ekstratrinn til de aller beste prestasjonene. Likevel er det én forskjell som indikerer at det i Nederland tydeliggjøres at noen prestasjoner er i en egen liga; hvor ofte det er intendert at toppkarakterene skal frekventere. Den historiske bakgrunnen som sier at de færreste er kvalifisert til å bedømme hvorvidt en prestasjon er av den absolutte perfektjon, indikerer at en skal akte seg for å være for «raus med rosen» og uttrykker en anerkjennelse for at slike prestasjoner kan forekomme, men at det kan være vanskelig å vite sikkert når den har funnet sted, for deretter å sette en merkelapp på prestasjonen. Med denne forståelsen for og bruken av karakterskalaen kan en få forståelse for at det i Nederland er tatt høyde for begavelse som er kommet til uttrykk i form av fremragende prestasjoner. At det er snakk om to karaktertrinn på toppnivå som sjelden tildeles, er interessant sett i sammenheng med Gagné (2004) og Gross` (2009) nivåsystemer for begavelse som åpner for at det finnes grader av begavelse.

Karakteren 8; *godt-* er også en høy karakter, og som eksempelet viste at ble tildelt omtrent 10% av populasjonen. Er dette en «lettere» karakter å sette enn 9 og 10, for eksempel når eleven har svart på alle oppgavemålene, men likevel ikke overgått dem? Kan karakteren 8 sammenlignes med distinksjonen som gjøres ved Harvard hvor A- minus representerer full mestring av emnet, mens A står for en ekstraordinær prestasjon (Harvard University, 2016)?

I lys av disse fingergraderingene i den nederlandske skalaen kan 6/A som nevnt gi inntrykk av å være rommelig, ved å favne både prestasjoner som møter alle oppgavekrav, men også de som i ulik grad overgår kravene som forventes på det gitte nivået. Om dette er intendert, i lys av for eksempel en likhetstankegang, og et ønske om ikke for store uttrykte forskjeller mellom prestasjoner, harmonerer det likevel ikke med den verbale beskrivelsen *framifrå-* som står for framfor alt og *makeløs*; altså enestående og ingen lik. Denne beskrivelsen kunne like gjerne beskrevet Nederlands karakter 10, og til og med 9 som «bare» beskrives som «svært god». En prestasjon av *framifrå* kvalitet uttrykker ikke at alle gode eller «flinke» besvarelser får denne betegnelsen, men en besvarelse som skiller seg ut og står alene.

At Nederlands karakterskala tydelig skiller fremragende prestasjoner fra gode, er en annen måte å si at det for enkeltelever og studenter er vanskelig å oppnå de høyeste karakterene.

Samtidig er det viktig å påpeke at det ikke bare er høye karakterer i seg selv som gir tilgang til landets universiteter, det er også viktig å ha «riktig» vitnemål, det vil si at type videregående skole og eksamensfag gis større vekt enn de individuelle karakterene (Nuffic, 2013). Det tidligere nevnte VWO-programmet står for 17 % av studentpopulasjonen, og fungerer som en utvalgsmekanisme i seg selv (Nuffic, 2013). Dette innebærer at de 17 % som følger programmet ligger på et høyt nivå, allerede før en nærmer seg karakterer som 9 og 10. Denne seleksjonsprosessen kan settes i kontrast til det amerikanske systemet, hvor høye karakterer spiller en viktig rolle for universitetsinntak, men hvor karakterinflasjon er blitt et problem ved at karakteren A ofte tildeles, med hensikt om vel så mye å oppmuntre som å utpeke perfektjon (Nuffic, 2013).

6.4 Analyse på bakgrunn av fremragende prestasjon i forhold til karakterskalaen

I det følgende vil skalaen diskuteres i lys av sentrale temaer i litteraturgjennomgangen knyttet til begavelse og fremragende prestasjoner.

I drøftingen av mangel på konsensus i kapitlene 3 og 4 ble problematikken knyttet til hvordan en måler ulike evner. Karaktergivning er én måte å måle en demonstrert evne, eventuelt en enkeltprestasjon og som brukes innen et mangfold av fag og emner på opplærings- og utdanningsinstitusjoner, mens intelligenstesting er eksempel på et annet og mer begrenset måleinstrument. Denne oppgaven har tatt utgangspunkt i to karaktersystemer, som ved at de er ulikt utformet og følger ulike prinsipper for tildeling av karakterene, også kan sies å måle prestasjonene forskjellig.

Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er hva som skiller nivåene og hva som utgjør et nivå. Med Nederlands aversjon mot å tildele de høyeste karakterene, motsetter de seg også til en viss grad å vurdere hva disse karakternivåene kan innebære og hvor terskelen mellom nivåene går. På samme tid tas det høyde for at nivåene eksisterer, og som Gagné (2004), men særlig Gross (2009) fremhever, at det er innbyrdes nivåforskjeller innen høye prestasjoner, og anerkjenner at evners rekkevidde i teorien er uendelige. Ved at Nederland opererer med to skalatrinn som sjelden benyttes, kan denne avgrensede delen av skalaen fungere som en «spesialskala» innen hovedskalaen, for fremragende prestasjoner. Ved at noen prestasjoner er vanskeligere å måle, enn for eksempel sportslige resultater, åpner også muligheten for

subjektive bedømminger av prestasjoner. Nederlands restriksjoner for tildeling av toppkarakteren begrunnet med en nærmest blasfemi dersom vanlige «dødelige» skulle vurdere om noe representerer absolutt perfektjon, representerer en tankegang om at subjektive bedømminger ikke kvalifiserer til å vurdere hva som er det ypperste. Når er man eventuelt kvalifisert til å bedømme dette?

Hvordan kan man forstå terskelen fra ett nivå til et annet, for eksempel mellom 8 og 9, eller 9 og 10, altså fra et høyt nivå til eksepsjonelt høyt nivå? Som nevnt har dette vist seg vanskelig dersom en har med å gjøre prestasjoner som går utenfor absolutte kriterier, som riktig/ galt- og som for øvrig er oppgavetyper som har vist seg mest tilnærmelige for å oppnå de to øverste karakterene. Nederlands karakterskala ble satt i direkte sammenheng med utfordringer knyttet til ulike nivåer av begavelse og hvordan man kan forstå og vurdere dette. Det fremkommer at det i Nederland anerkjennes at eksepsjonelle nivåer av prestasjoner kan forekomme, men også at de er vanskelige å vurdere, det skal altså være meget tydelig og det skal mye til for å oppnå slike resultater.

6.4.1 Spørsmål til karakterskalaene

I begynnelsen av dette kapitlet stiltes spørsmålene *hva slags mulighet den 6-delte karakterskalaen har eller kan ha til å klassifisere og uttrykke fremragende prestasjoner, - og hvorfor fremragende prestasjoner verdsettes likt eller ulikt, i henholdsvis den nederlandske og norske karakterskalaen?* Disse spørsmålene har vært sentrale gjennom kapitlet, og i det følgende gjøres et forsøk på å summere de viktigste punktene.

Den 6-delte karakterskalaens mulighet til å uttrykke fremragende prestasjon

Den 6-delte karakterskalaen vi bruker i Norge ble sammenlignet med Nederlands 10-delte, og i tillegg til å inkludere kontekstuelle faktorer som landenes skolesystem generelt, så er karakterskalaens egenskaper undersøkt og satt i sammenheng med begavelse og fremragende prestasjon. Den verbale beskrivelsen av toppnivået på de to skalaene skiller seg i liten grad fra hverandre, hvor synonyme til både fremragende og framifrå er ord som enestående og makeløs; begreper som beskriver et nivå som skiller seg fra andre prestasjoner. Slik forhindres ikke den 6-delte skalaen fra å anerkjenne prestasjoner på et særlig høyt nivå på en tydelig måte. Det fremkommer i analysen at toppnivået i denne skalaen i liten grad er så spesialisert. Selv om studien ikke har undersøkt hvilke prestasjoner som får toppkarakter og

deretter analysert resultatene, eller frekvensen av tildelte 6/A'er, så indikerer sammenligningen med Nederlands 10-delte skala at den 6-delte skalaen ikke forbeholder toppnivået til helt spesielle tilfeller, slik som det Nederlandske systemet uttrykker eksplisitt.

Forklaringen av toppnivået på karakterskalaen i Norge hindrer altså ikke at 6/A blir vanskeligere å oppnå, ved at karakteren kun tildeles til *fremragende prestasjoner*. Dette krever nødvendigvis at prestasjoner som ellers ville fått toppkarakter ved at alle mål i faget/emnet er oppnådd, dyttes ned til 5/B. Men er dette «riktig»? Hvis karakteren er satt i henhold til grad av måloppnåelse, kan man da rokkere for å skape et eget rom til fremragende, men etter Nederlands oppfatning å dømme- sjeldne prestasjoner? Er det greit at toppnivået i den 6-delte skalaen rommer flere prestasjonsnivåer, eller demonstreres svakheter ved skalaen når den sammenlignes med den nederlandske?

Hvordan fremragende prestasjoner uttrykkes- forskjellig i Norge og Nederland

Forskjellene mellom Norge og Nederlands karakterskala ble undersøkt i forhold til deres hensikt som vurderingssystem generelt, og i forhold til fremragende prestasjoner spesielt, for å belyse hvilke egenskaper dette har gitt skalaene og hva det har å si for hvordan fremragende prestasjoner artikuleres. Om den norske skalaen i henhold til hvordan nivåene beskrives skulle være i stand til å uttrykke fremragende prestasjoner gjennom toppkarakteren som en avgrenset kategori, så er det likevel flere faktorer å ta hensyn til. Dersom skalaen er knyttet direkte til konkrete kriterier for måloppnåelse, vil det som nevnt kreve at karaktergivingen går imot kriterieforståelsen, da prestasjoner som har oppfylt alle mål, men likevel ikke er *fremragende* slik ordet forstås i denne teksten, og prestasjoner under dette nivået dyttes ned på skalaen, slik skalaen i dag er utformet. Dagens utforming med 6 (i praksis 5 beståtte) trinn, muliggjør i liten grad rommet til å belønne enestående prestasjoner. En annen faktor er hvordan karakterskalaen og prestasjoner i seg selv, brukes og forstås. Vi vet at Norge og Nederland er ulike i utdanningssammenheng ved hvordan karakterskalaen er utformet og hvordan den brukes, og at elevene i Nederland stratifiseres fra ung alder. Er det en sammenheng mellom disse kjensgjerningene gjennom en aksept for å skille nivåer, og inkluderer dette også et rom for de spesielt gode prestasjoner? Fungerer de ekstra nivåene som en særlig anerkjennelse for evner, eller åpner systemet for elitetenking, til tross for hvor få som «inkluderes» på dette nivået?

Denne oppgaven kan ikke fullt ut svare på de nye spørsmålene som har oppstått i forbindelse med den forsøksvise oppsummeringen av analysekapitlet, men spørsmålene tydeliggjør at karakterskalaene, og fortrinnsvis den 6-delte har egenskaper og potensielle sårbarheter i forhold til hvordan fremragende prestasjoner kan uttrykkes med karakterer. I tillegg er det mulig at kontekstuelle forskjeller mellom utdanningssystemene i Norge og Nederland også har betydning for synet på fremragende prestasjoner.

7 Drøfting

I den første delen av oppgaven ble det gjennomført en litteraturgjennomgang og syntese av fagfeltet begavelse med særlig blikk på den uttrykte begavelse og nivå, fagområder, dybde og utbredelse. Kunnskapsgrunnlaget om begavelse og fremragende prestasjon ble sett som nødvendig for en grunnleggende forståelse for emnet og for å kunne gå videre med en komparativ analyse av karakterskalaer, der hovedanliggende nettopp handler om å studere hvordan fremragende prestasjoner kommer til uttrykk. Gjennomgangen og syntesen resulterte i en forståelse for begavelse der *nivå* er et nøkkelord, men at beskrivelsen av selve nivået er utfordrende dersom det ikke kan måles absolutt. Hvorvidt en prestasjon kan måles absolutt; altså presist og objektivt eller bedømmes personlig, ser også ut til å være av betydning for strevet etter konsensus om hva og når man kan kalle en evne en begavelse.

I analysen av karakterskalaene fremkom det at selv om det forventes visse egenskaper av karakterer- for eksempel sammenlignbarhet, tydelige vurderingskriterier og en tydelig symbolverdi, så demonstrer forskjellene mellom Norge og Nederlands ulik utforming og bruk av skalaen, at disse egenskapene kan forstås ulikt. En sentral forskjell mellom de to landenes karakterskalaer er at i Nederland både uttrykkes det eksplisitt, og er tradisjon for å forbeholde toppkarakterer til helt særegne tilfeller og prestasjoner, selv om karakterskalaens verbale beskrivelse av toppnivå i de to landene er relativt like. Kan disse forskjellene tilskrives generelle systemforskjeller i de to landenes skole- og utdanning, for eksempel Nederlands åpenhet for tidlig stratifisering av elevene, og derfor også en særlig anerkjennelse for fremragende evner og prestasjoner?

Denne studien har undersøkt hvordan litteraturen beskriver uttrykt begavelse i form av fremragende prestasjoner, og hvordan slike prestasjoner artikuleres i en 6-delt karakterskala gjennom en sammenligning av Norges og Nederlands karakterskala. Den 6-delte karakterskalaen ble «problematisert» gjennom fokuset på fremragende prestasjoner, og studien har vist at ulike forfattere har ulikt fokus når de skriver om begavelse, og dessuten at hvordan en måler nivåer og hva som måles har ulikt utgangspunkt og derfor skaper utfordringer for definisjon. Samtidig tas det i den vitenskapelige litteraturen til orde for at det eksisterer flere nivåer av begavelse (Gagné, 2004; Gross, 2009). I den sammenlignende analysen av karakterskalaer fremkom det at de ulikt utformede skalaene også har ulike

egenskaper i forhold til nivåforskjeller, som fører til at fremragende prestasjoner kommer til uttrykk i større eller mindre grad i den enkelte karakterskalaen.

I oppgaven har begreper- og hvordan de defineres, beskrives og forstås, vært sentralt. Tidlig i oppgaven ble «fremragende prestasjon» introdusert og valgt som det gjennomgående begrepet i teksten, begrunnet med sitt potensial til å relatere seg til både karaktermessig høy ytelse og til demonstrert begavelse, basert på både induktive funn i dataene og gjennom en a priori fenomenforståelse, og kan som et tema slik besvare spørsmålet om *hva er dette uttrykket et eksempel på* (Ryan & Russell, 2003). Begrepet, eller temaet *fremragende prestasjoner* har gjentatt seg (Ryan & Russell, 2003) i ulike tekster, og er talende for oppgavens tema. Første del av oppgaven studerte hvordan selve begrepet *fremragende prestasjoner*- som i seg selv er tenkt å uttrykke et visst nivå, defineres, beskrives og forstås, mens den neste delen av oppgaven har studert karakterskalaers mulighet til å uttrykke de fremragende prestasjonene.

Jeg valgte fortsatt å bruke «prestasjon» som målebegrep, men som det fremkom i ulike policytekster så brukes også andre mål i skalaene for å beskrive hva man har oppnådd og hva det kalles eller fører til i vurderingen. I noen policytekster kommer målebegrepet ikke så tydelig frem. I Nederland tydeliggjøres ikke målbegrepet, likevel opptrer betegnelsen *prestasjon* i teksten (Nuffic, 2013). Ved Universitetet i Oslo (2014) brukes betegnelsen *prestasjon* i forbindelse med karakterskalaens nivåer. I norsk grunnopplæring er det grad av *kompetanse* som vektlegges i karakterskalaens vurdering (Forskrift til Opplæringsloven, 2006). Det er interessant igjen å vise til Gagnés fremheving (2004) av kompetansens rolle i generell utdanning, mens man snakker om talent i «gifted education». I grunnopplæringen knyttes nivåfokuset med andre ord til en «gjennomsnittlig» bredde av nivåer, noe som kanskje kan forklare hvorfor særlig høye prestasjoner i liten grad kommer spesielt til uttrykk. Ved Harvard University (2016) snakker man om *mestring* eller *emneforståelse*, som knytter seg til selve faget. *Kvalifikasjoner* er fortrinnsvis tilknyttet høyere utdanning, og er et bredere begrep som inkluderer flere faktorer enn *kvaliteten* på eget arbeid (Bergan, 2007), og slik kan omfatte både prestasjon og kompetanse. Bergan (2007, s. 102) trekker dessuten frem relativ *meritt* som det som formelt uttrykkes i karakterer.

Innledningsvis ble oppgaven på det praktiske plan beskrevet som et bidrag til å tenke videre i forhold til dagens karakterskala og hvordan den oppfyller sin hensikt, og var åpen for spørsmålet om andre muligheter finnes. Spørsmålet er derfor om det er fremkommet gode eksempler på resultater eller alternativer til dagens karakterskala. *Gode eksempler* forstås her

som i større grad å være i stand til å artikulere prestasjoner av et fremragende nivå gjennom karakterer. Kan en eventuell endring eller adopsjon av et nytt karaktersystem rettferdiggjøres på bakgrunn av at forvaltningspraksisen og karakterskalaen slik den i dag er utformet og brukes, ikke inkluderer alle og særlig høye nivåer av prestasjon? Eller illustreres det at problemstillingen er smal i en større utdanningskontekst?

Vil det for eksempel være kritikkverdig å endre et system med en skala som fungerer for de aller fleste og dessuten neglisjere at den eksisterende skalaen er del av en større kontekst gjennom det enkelte lands` utdanningssystem og tradisjoner? Eller er det kanskje kritikkverdig at ved å endre skalaen så åpnes det for større forskjeller mellom elevene/studentene og kan betraktes som elitisme? På bakgrunn av slike spørsmål, og særlig med tanke på karakterskalaens forankring i utdanningssystemet i sin helhet, ville en eventuell endring av bruk og utforming av skalaen kanskje kreve mer enn hva det ville være verdt, tatt i betraktning hvor utbredt det tas høyde for at fremragende prestasjoner er (Gagné, 2004; Gross, 2009).

Til sist vil jeg likevel kort drøfte to alternative løsninger i forhold til karakterskalaens utforming og bruk med spesiell tanke på fremragende prestasjoner. Den første varianten går tilbake til den tidligere nevnte 9-delte skalaen foreslått av Gorgus Cowards gymnasutvalg (1964) (kapittel 5.2.4), og er dessuten inspirert av den nederlandske skalaen. Denne skalaen skiller seg markant fra den nåværende norske, men er interessant av to årsaker. For det første tilbys flere nivåer å sette karakterer på, hvorav de(n) øverste forbeholdes helt spesielle prestasjoner, slik som toppkarakteren i den nederlandske skalaen. For det andre åpner denne løsningen for en tredeling av skalaen slik at alle prestasjoner *ikke* trenger å spesifiseres til nivå i utstrakt grad. Med andre ord åpner karakterskalaen basert på Gorgus Cowards forslag (1964) for både mer og mindre fingradering av prestasjoner enn dagens skala muliggjør.

Den andre løsningen krever ingen endring av karakterskalaens utforming eller bruk, foruten at det tillegges en ekstra grad utover dagens 6 og A, med en * eller + som markerer at oppgavens krav er oppfylt og utover de kjente kriteriene ligger på et ekstraordinært nivå, slik som distinksjonen mellom A- og A ved Harvard University beskrives (Harvard University, 2016). Nuffic`s konverteringstabell (se vedlegg 3) demonstrerer dessuten graderte A`er i USA og Storbritannia. Forbildene til denne løsningen følger også et A til F karaktersystem. For å fylle funksjonen med å anerkjenne prestasjoner av et fremragende nivå, er det ikke nødvendig med differensiering i form av – (minus) og + (pluss) i den øvrige skalaen. * eller + kan ha

potensial til å understreke symbolverdien i en toppkarakter, ved at kun denne karakteren har et tillegg i sin benevnelse, og med dette understreker at det er snakk om en *sjeldent* god prestasjon.

8 Avslutning

I denne kvalitative studien har jeg tatt utgangspunkt i problemstillingen; *Hvordan kan vurdering i form av et nivådelt karaktersystem trekke veksler på vitenskapelige definisjoner og beskrivelser av fremragende prestasjoner?* Forskningsspørsmålene har vært; *hvordan defineres og beskrives fremragende prestasjoner i pedagogisk-psykologisk litteratur? Og; hvordan er karakterskalaer i Norge og Nederland utformet med tanke på å skille mellom ulike prestasjonsnivåer, fortrinnsvis fremragende prestasjoner?* En litteraturgjennomgang og syntese ble gjennomført for å besvare det første forskningsspørsmålet, og en sammenlignende analyse av Norge og Nederlands karakterskala hovedsakelig knyttet seg til det andre.

8.1 Oppsummering og hovedfunn

Funnene fra litteraturgjennomgangen og syntesen, som hadde som mål å komme nærmere en forståelse av fenomenet uttrykt begavelse og fremragende prestasjoner, viser at utfordringene knytter seg til at begavelse kan forekomme innen ulike fagområder, og som igjen ikke kan måles, vurderes og bemerke seg på tilsvarende måter. Nivå, og grader av nivå er sentralt i diskusjonen om fremragende prestasjoner, men litteraturgjennomgangen tyder på at det kan være vanskelig å konkretisere hva nivået og da også begavelsen innebærer når det er snakk om fagområder som ikke lar seg måle presist eller absolutt. Når noen evner i større grad kan måles objektivt, mens andre er avhengig av subjektive bedømminger, kan det by på utfordringer i å komme til en tydelig enighet om begavelse, da forståelse for nivåene ikke er mulig å samkjøre. Det har ikke vært denne studiens anliggende å forsøke å utvikle et målingsbegrep som kan dekke den lange rekken fagområder som begavelse kan komme til uttrykk i.

Formålet med å forsøke å få en større forståelse for fenomenet begavelse slik det defineres og beskrives i faglitteratur, var knyttet til den etterfølgende analysen av hvordan fremragende prestasjon uttrykkes i et 6-delt karaktersystem. Om det ikke er utviklet en større samlet forståelse for fenomenet, så er det utviklet en oppfatning om hvorfor det er problematisk med enighet innen fagfeltet. Forskning har som formål å komme frem til nye og bedre innsikter (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 9). Derigjennom er konteksten for å definere begreper annerledes inn i en utdanningspolitisk kontekst hvor målingsskalaer brukes for andre formål. Likevel vil jeg si at nivå og skalaer fungerer som en begrepsmessig kobling

mellom begavelsesfeltet og karakterskalaen som jeg har gitt større fokus i den neste delen av oppgaven.

Funn fra den sammenlignende analysen viser at ulik utforming og bruk av den 6-delte og 10-delte skalaen tillater at prestasjonsnivåer uttrykkes på ulik måte, og at den nederlandske i større grad muliggjør artikulering av fremragende prestasjoner innen avgrenset nivå, mens toppkarakteren i den 6-delte som benyttes i Norge ifølge analysen inkluderer et større spekter av gode prestasjoner. Den verbale beskrivelsen av de to skalaenes toppnivå gir likevel inntrykk av å omhandle prestasjoner av samme kaliber. Selv om toppnivået i den 6-delte skalaen ikke omfatter et så spesialisert og høyt prestasjonsnivå, er det utfordringer også knyttet til nederlandske skalaen. For det første skiller karakterskalaen seg med sine 10 trinn og spesialiserte bruk fra den 6-delte som vi har sett benyttes i flere land og systemer. For det andre kan distribusjonen i form av dårlige karakterer som sjelden tildeles, middelmådige karakterer som ofte tildeles, og veldig gode karakterer som igjen sjelden tildeles bli «vanskelig» sammenlignet med den 6-delte som i større grad omfatter et mer «sømløst» spekter av nivåer.

Slik karakterskalaen i Norge i dag er utformet og brukes, uttrykkes fremragende prestasjoner ikke eksplisitt i en særegen kategori, men gjennom dagens toppkarakter 6/A – i selskap med prestasjoner som ikke nødvendigvis holder samme nivå, men som har besvart alle oppgavens kriterier. Dersom toppkarakteren i dagens system skulle forbeholdes fremragende prestasjoner alene, ville dette innebære en omrokking av hvordan karakterskalaen brukes, ved at alle andre prestasjoner dyttes ned på skalaen.

8.2 Svar på problemstilling og nye spørsmål

Sammenligning med Nederlands karakterskala har muliggjort å komme nærmere en oppfatning om positive, så vel som mer mangelfulle egenskaper ved den norske karakterskalaen, i tillegg til å belyse egenskaper med den nederlandske skalaen, med et gjennomgående fokus på fremragende prestasjoner. Dette har bidratt til å besvare forskningsspørsmål og problemstilling, mens datamaterialet i form av litteratur og policy-tekster har bidratt til å belyse det perspektivet som oppgaven har tatt. Det har hele tiden vært et bevisst valg å gjøre en tekstanalyse, da jeg var særlig interessert i egenskaper og muligheter ved først og fremst den norske karakterskalaen, og hvordan den fremstår sammenlignet med

en karakterskala som er i bruk i en annen samfunnskontekst. Dette fokuset retter seg hovedsakelig mot skalaens egenskaper i seg selv og når den «settes på prøve» av fenomenet fremragende prestasjoner.

Studien kunne selvsagt vært vinklet annerledes, for så å oppnå annen type kunnskap. Jeg kunne for eksempel henvendt meg til lærere, og intervjuet dem i forhold til deres oppfatning av karakterskalaen, prosedyrer og prinsipper når de setter toppkarakterer og om eventuell erfaring med prestasjoner som overgår den skalaen de har til rådighet. Denne vinklingen kunne bidratt med kvalitativ kunnskap vedrørende hvorvidt problemstillingen jeg presenterer er reell i praksis, eventuelt om lærerne opplevde tematikken som ukjent, interessant, relevant eller annet. Studien kunne også vært vinklet mer kvantitativt, med fokus på statistikk tilknyttet karakterer og tildelingsfrekvens for toppkarakterene for å gi et innblikk i norsk praksis sammenlignet med for eksempel Nederland, med hensyn til blant annet fordelingsprinsipper og utvikling gjennom år. Eventuelt kunne den statistiske undersøkelsen henvendt seg direkte til begavelsesfeltet og vurderingspraksis. De alternative rammene og metodene for studien illustrerer at det eksisterer flere problemstillinger knyttet til feltet som åpner for eventuelle fremtidige diskusjoner eller forskning.

8.3 Temaet i en større kontekst og fremtidige diskusjoner

Opgaven har koblet seg mot to fagfelt innen pedagogikk, og belyst både begavelse og karaktervurdering. Fremragende prestasjoner er blitt løftet frem i et karaktervurderingsperspektiv og undersøkt og utfordret den gjeldende karakterskalaens egnethet til å uttrykke fremragende prestasjoner. *Formålet* har vært å bidra som et kunnskapstilfang til diskusjoner omkring karakterskalaen og karakterer som vurderingsform ved å berøre problemstillinger som angår karakterenes funksjon og hensikt og hvordan dette oppfylles, med særlig fokus på de høyeste prestasjoner, og til å tenke videre i forhold til bruken av dagens karakterskala.

Et sentralt spørsmål er hvor viktig denne problemstillingen er, - både i begavelse- og vurderingssammenheng, og om ikke dagens system fungerer på en tilfredsstillende måte. Er karakterspørsmål som denne trivielle i en diskusjon om begavelse, nettopp på grunn av at det handler om evner som langt overgår «gjennomsnittet»? Er problemstillingen for smal for

vurdering- og karakterfeltet ved at den berører for få individer, og dagens system ser ut til å fungere brukbart for de fleste parter?

Jeg argumenterer for at problemstillingen er relevant innen begge fagfelt. Når vi i dag ser en voksende satsning på begavede og evnerike elever, er det et aktuelt aspekt også hvordan de vurderes. Inngående kjennskap til karakterskalaens rekkevidde, og en forståelse for at løsningen som brukes ikke er den eneste mulige men at den kan ha mangler, sett i lys av et annet fagfelt som også kretser rundt nivåer, kan være et bidrag til informerte evalueringer av policy, som tidligere nevnt, men også som et selvstendig kunnskapsgrunnlag.

Studien har satt søkelys på sentrale egenskaper ved karakterskalaen som benyttes i Norge, og den nederlandske skalaen som ble brukt som sammenligningsgrunnlag. Det er også blitt gjort forsøk på å komme nærmere en forståelse for fenomenet *fremragende prestasjoner*, og hvorfor dette har vist seg vanskelig. Dette har belyst vurderings- og målingsproblematikk generelt, og i tilknytning til karaktervurdering av de fremragende prestasjonene spesielt. Fokuset på fremragende prestasjoner har tillatt å belyse og undersøke karakterskalaen på en mer inngående måte, enn hvis skalaen ikke hadde blitt «utfordret», fordi det høye prestasjonsnivået har kastet lys over temaer som kanskje ikke kommer like sterkt til uttrykk i en diskusjon om «gjennomsnittlige» prestasjonsnivåer. Dette gjelder for eksempel toppkarakterens utbredelsesfrekvens og verbale beskrivelser av toppkarakteren. Studien har gjennom sammenlignende analyse rettet søkelyset på og drøftet både utfordringer og styrker ved de to karakterskalaene, i tillegg til å se på mulige alternativer til dagens, og hva disse eventuelt kan tilføre dagens løsning.

I dagens karaktersystem i Norge er det ikke mulig å få en høyere karakter enn 6/ A som skoleelev eller student, uansett hvilket nivå i utdanningen man er på. Det er mye karakteren ikke sier eller kan si noe om- for eksempel selve besvarelsen på oppgaven som produkt. Karakteren er bare et sammenfattende symbol. Men jo mer symbolet representerer hva det utgir seg for, jo sterkere kraft er det sannsynlig at det får, spesielt om symbolet representerer en toppkarakter.

Mulige spørsmål for fremtidige diskusjoner og videre forskning kan som tidligere foreslått ta utgangspunkt i lærererfaringer eller vinkles mer kvantitativt mot vurderingspraksis eller tildelingsfrekvens. Andre aktuelle temaer kan være om det er mulig å utnytte karakterens symbol og kommunikasjonseffekt i tilknytning til eventuelle tiltak eller behov for

enkeltelever som ledd i en helhetlig satsning på begavede og høyt presterende elever, og i tilfelle hvordan dette skulle la seg gjøre. I forhold til måling- og vurderingsproblematikk innen begavelses- og karakterfeltet, og på grunn av utfordringer med å komme til begrepsmessig enighet om hva som menes med begavelse blant forskere i et vitenskapelig felt- kan det være interessant å undersøke hvordan og hvem som kan bedømme om og når en prestasjon er *fremragende*, og problemstillinger rundt dette.

Litteraturliste

- Arkivloven. (1992). Lov om arkiv m.v. av 4. desember 1992 nr. 126
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (Rapport nr 7/12). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA rapport
- Begavelse (2015). I *Bokmålsordboka*. Hentet 22. mai 2016, fra Bokmålsordboka http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=begavelse&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bege=+&ordbok= begge
- Bergan, S. (2007). *Qualifications- Introduction to a concept*. Council of Europe higher education series No. 6. Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Black, P.; Harrison C.; Lee C.; Marshall B. & Wiliam D. (2003) *Assessment for learning. Putting it into practice*. London: Open University Press
- Blaikie, N. (2007). *Approaches to Social Enquiry: Advancing Knowledge*. (2. utg.). Cambridge: Polity Press
- Bloom, B. (Red); Englehart, M. D.; Furst, E.; Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: Longmans, Green and Co., Inc.
- Børte, K.; Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial. En forskningsoppsummering*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Carroll, J. B. (1993). *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-analytic Studies*. New York: Cambridge University Press
- Cattell, R. B. (1971). *ABILITIES: Their Structure, Growth and Action*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Coffey, A. (2014). Analysing Documents. I (red.) U. Flick, *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. 367-380. London: SAGE Publications Ltd
- Dai, D. Y. & Chen, F. (2013). Three paradigms of Gifted Education: In Search of a Conceptual Clarity in Research and Practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151-168, DOI: 10.1177/0016986213490020
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E.L. (2008). *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Daniels, V. I. (2003). Students with Gifts and Talents. I F. E. Obiakor, C. A. Utley & A. F. Rotatori (Red.), *Advances in Special Education Volume 15, Effective Education for Learners with Exceptionalities*. (ss. 325-348) Oxford: Elsevier
- Davidson, J. E. (2009). Contemporary Models of Giftedness. I L. V. Shavinina (Red.), *International Handbook on Giftedness* (ss. 81-97). New York, NY: Springer /Quebec: Springer Science+ Business Media
- De Boer, G. C.; Minnaert, A. E. M. G. & Kamphof, G. (2013). Gifted Education in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 36, 133-150, DOI: 10.1177/0162353212471622
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 25. mai 2016, fra De nasjonale forskningsetiske komiteene https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

- DeLoache, J. S. (1995). Early symbolic understanding and use. I D. L. Medin (Red.), *The Psychology of learning and motivation*, 33. (ss.65-114) New York: Academic Press
- DeLoache, J. S. (2013). The Pygmalion Problem in Early Symbol Use. I L. L. Namy (Red.), *Symbol Use and Symbolic Representation. Developmental and Comparative Perspectives* (ss. 47-67) New York: Psychology Press
- Doyle, L. H. (2003). Synthesis through meta-ethnography: paradoxes, enhancements, and possibilities, *Qualitative Research*, 3(3), 321-344
- EHEA. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Hentet 26. mai 2016, fra EHEA http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
- EHEA. (2014). *Bologna Process- European Higher Education Area. History*. Hentet 22. mai 2016, fra EHEA <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3>
- Ep Nuffic. (2015a, 4. januar). *Education system The Netherlands. The Dutch education system described*. (2. utg.) Hentet 25. mai 2016, fra Ep Nuffic <https://www.epnuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-the-netherlands.pdf>
- Ep Nuffic. (2015b). *About us*. Hentet 26. Mai 2016, fra Ep Nuffic <https://www.epnuffic.nl/en/about-us/about-us>
- Ep Nuffic. (Februar 2016). *Higher Education system in the Netherlands*. Hentet 26. Mai 2016, fra Ep Nuffic <https://www.epnuffic.nl/en/files/documents/factsheet-higher-education-system-in-the-netherlands.pdf>
- Ericsson, A. K.; Roring, R. W. & Nandagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: an account based on the expert performance framework. *High Ability Studies*, 18(1), 3-56, DOI: 10.1080/13598130701350593
- Ericsson, A. K.; Nandagopal, K. & Roring, R. W; (2009). An Expert Performance Approach to the Study of Giftedness. I L.V Shavinina, (Red.): *International Handbook on Giftedness*. (s. 129-153) New York, NY: Springer
- European Union. (2015). *ECTS Users`Guide*. DOI: 10.2766/87192.
- Evnerik (2015). I *Bokmålsordboka*. Hentet 22. mai 2016, fra Bokmålsordboka http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=evnerik&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge
- Eucen. (2009). *European Qualifications Frameworks, National Qualifications Frameworks, Higher Education, State of Play*. Hentet 26. Mai 2016, fra Eucen <http://www.eucen.eu/EQFpro/GeneralDocs/FilesFeb09/STATEofPLAY.pdf>
- European Commission. (2016). *Find information on the EQF, NQF's*. Hentet 26. Mai 2016, fra European Commission [https://ec.europa.eu/ploteus/search/site?f\[0\]=im_field_entity_type%3A97](https://ec.europa.eu/ploteus/search/site?f[0]=im_field_entity_type%3A97)
- Eurydice/ European Commission. (Juni 2006). *Specific Educational Measures to Promote all Forms of Giftedness at School in Europe, Working Document*. Hentet 24. mai 2016 fra Indire http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Specific_measures_giftedness_EN.pdf
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, Talent, Expertise, and Creative Achievement. I R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of Giftedness* (s. 64-79) (2. Utg.) New York: Cambridge University Press
- Forskrift til Opplæringsloven (2006). *Forskrift til opplæringsloven. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 23. juni 2006 med hjemmel i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) § 3-4 Karakterar i fag mv. Kapittel 3 endra 1. juli 2009 nr. 964 (i kraft 1 aug 2009)*. Hentet 25. mai

- 2016, fra Lovdata https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Freeman, J. (2005). Permission to Be Gifted. How Conceptions of Giftedness Can Change Lives. I R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of Giftedness* (ss. 80-97) (2. Utg.) New York: Cambridge University Press
- Framifrå (2015). I *Nynorskordboka*. Hentet 22. mai 2016, fra Nynorskordboka http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+framifr%C3%A5&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=nynorsk
- Fremragende (2015). I *Bokmålsordboka*. Hentet 22. mai 2016, fra Bokmålsordboka http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=fremragende&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=bege
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory, *High Ability Studies*, 15(2), 119-147, DOI: 10.1080/1359813042000314682
- Gagné, F. (2005). From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model. I R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of Giftedness* (s. 98-119) (2. Utg.) New York: Cambridge University Press
- Gagné, F. (2009). Debating Giftedness: Pronat vs. Antinat. I L.V Shavinina, (red.): *International Handbook on Giftedness*. (s.155-204) New York, NY: Springer /Quebec: Springer Science+ Business Media
- Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books
- Gardner, H. (1995) Reflections on Multiple Intelligences, *Phi Delta Kappan* 77(3), 200-209.
- Gardner, H. (1999) *Intelligence Reframed*. New York: Basic Books
- Gottfredson, L. S. (1997). Why g Matters: The Complexity of Everyday Life, *Intelligence*, 24(1), 79-132
- Gross, Miraca U. M. (2009). Highly Gifted Young People: Development from Childhood to Adulthood. I L. V. Shavinina, (red.): *International Handbook on Giftedness*. (s. 337-351) New York, NY: Springer /Quebec: Springer Science+ Business Media
- Hagen, R. & Gudmundsen, A. (2011). Selvreferanse og refleksjon. Forholdet mellom teori og empiri i forskningsprosessen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 52(4), 459-489.
- Hart, C. (1998). *Doing a Literature Review*. London: SAGE Publications Ltd
- Harvard University. (2016). *The Grading System*. Hentet 25. mai 2016, fra Harvard University <http://infoforfaculty.fas.harvard.edu/book/grading-system>
- Hatch, J. A. (2002) *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press
- Idsøe, E. C. & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn: en utfordring for skolen*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Jensen, K. B. (2002). The complementary of qualitative and quantitative methodologies in media and communication research. I K. B. Jensen (red.), *A Handbook of Media and Communication Research. Qualitative and Quantitative Methodologies* (s. 254-272). New York: Routledge
- Johannessen, A.; Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag
- Karseth, B. & Solbrekke, T. D. (2010). Qualifications Frameworks: the avenue towards the convergence of European higher education? *European Journal of Education*, 45(4), 563-576

- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice & Using Software*. London: SAGE Publications Ltd
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I Thorleif Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-78). Oslo: Unipub AS
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Lysne, A. (1999). *Karakterer og kompetanse. Stridstema i norsk skolehistorie. Bind 1: Utviklingen fram til 1970-årene*. Haslum: AVA Forlag.
- Montgomery, D. (2009). Why Do the Gifted and Talented Underachieve? How Can Masked and Hidden Talents Be Revealed? I D. Montgomery (Red.), *Able, Gifted and Talented Underachievers* (s. 3-40) (2. Utg.) Chichester: Wiley-Blackwell.
- Namy, L. L. (2013). Preface. I L. L. Namy (Ed.), *Symbol Use and Symbolic Representation. Developmental and Comparative Perspectives* (ss. vii-x) New York: Psychology Press
- Nieven, N. & Kuiper, W. (2012). Balancing Curriculum Freedom and Regulation in the Netherlands. *European Educational Research Journal*, 11(3), 357- 368
- Nissen, P.; Kyed, O.; Baltzer, K. & Skogen, K. (2012). *Talent i skolen. Identifisering, undervisning og utvikling*. (Norsk utgave). Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag AS.
- NLQF. (2016). *Dutch Qualification Framework (NLQF)*. Hentet 26. Mai 2016 fra Nationaal Coördinatiepunt <http://www.nlqf.nl/information-in-english>
- Nokut. (2016). *Generelt om norsk utdanning*. Hentet 24. mai 2016 fra Nokut <http://www.nokut.no/no/fakta/det-norske-utdanningsystemet/om-norsk-utdanning/>
- Norsk Lektorlags Gymnasutvalg (1964). *Gymnaset I søkelyset II. Miljø- Fag- Metode*. Oslo: J. W. Cappelens forlag
- Nuffic. (Juli 2013). *Grading systems in the Netherlands, the United States and the United Kingdom*. Hentet 25. Mai 2016, fra Ep Nuffic <https://www.epnuffic.nl/en/publications/find-a-publication/grading-systems-in-the-netherlands-the-united-states-and-the-united-kingdom.pdf>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa LOV-1998-07-17-6*, § 5-1 Rett til spesialundervisning. Endret med lov 17 juni 2005 nr. 105. Hentet 22. mai 2016, fra Lovdata https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa LOV-1998-07-17-6*, § 1-3 Tilpassa opplæring og tidleg innsats. Føyd til med lov 20 juni 2008 nr. 48 Hentet 25. mai 2016, fra Lovdata https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6
- Overheid. (2016). *Dutch government websites*. Hentet 23. mai 2016, fra Overheid <https://www.overheid.nl/english/dutch-government-websites/>
- Paris-Sorbonne University. (2016). *Academic Grades and Notation at Paris-Sorbonne University*. Hentet 25. mai 2016, fra Paris-Sorbonne Université http://www.paris-sorbonne.fr/IMG/pdf/Academic_grades_notation_Paris-Sorbonne-2.pdf
- Prestasjon (2015). I *Bokmålsordboka*. Hentet 22. mai 2016, fra Bokmålsordboka http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=prestasjon&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge
- Prestere (2015). I *Bokmålsordboka*. Hentet 22. mai 2016, fra Bokmålsordboka http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=prestere&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge

- Prøitz, T. S. (2010). Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(2), 119-137
- Punch, K. F. & Oancea, A. (2014). *Introduction to Research Methods in Education*. London: SAGE Publications Ltd
- Radboud University. (2016) *Master`s specialisation in Gifted Education*. Hentet 25. mai 2016, fra Radboud University <http://www.ru.nl/english/education/masters/gifted-education/>
- Regjeringen. (2014a, 13. oktober). *Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning*. Hentet 26. mai 2016, fra Regjeringen <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk/id564809/>
- Regjeringen. (2014b). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. Hentet 26. mai 2016, fra Regjeringen <https://www.regjeringen.no/contentassets/e579f913fa1d45c2bf2219afc726670b/nkr.pdf>
- Regjeringen. (2015a, 18. september). *Offisielt fra statsråd 18. september 2015*. Hentet 22. mai 2016, fra Regjeringen <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/offisielt-fra-statsrad-18.-september-2015/id2440504/>
- Regjeringen. (2015b, 21. september). *Nytt utvalg om høyt presterende elever*. Hentet 22. mai 2016, fra Regjeringen <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nytt-utvalg-om-hoyt-presterende-elever/id2440524/>
- Regjeringen. (2015c). *Mandat*. Hentet 22. mai 2016, fra Regjeringen <https://www.regjeringen.no/contentassets/56af3fef2ede4bbd9e7a3ea9f936c4ec/mandat.pdf>
- Renzulli, J. S. (1986). The Three-Ring Conception of Giftedness: A developmental model for Creative Productivity. I R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of Giftedness* (ss. 53-92). New York: Cambridge University Press
- Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. I R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of Giftedness* (ss. 246-279) (2. Utg.) New York: Cambridge University Press
- Ryan, G. W. & Bernard, H. R. (2003) Techniques to Identify Themes. *Field Methods*, 15(1), 85-109, DOI: 10.1177/1525822X02239569
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. London: SAGE Publications Ltd
- Silverman, L. K. (1993). *The Characteristics of Giftedness Scale*. Hentet 24. februar 2016 fra Gifted Development Center <http://www.gifteddevelopment.org>
- Smedsrud, J. (2012). Sentrale utfordringer ved definisjon, utredning og identifisering av evnerike barn, *Psykologi i kommunen*, 5, 5-12.
- Smedsrud, J. & Skogen, K. (under utgivelse). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Snyderman, M. & Rothman, S. (1988). *The IQ Controversy, the Media and Public Policy*. New Brunswick: Transaction Books
- Spearman, C. (1932). *The Abilities of Man. Their Nature and Measurement*. London: Macmillan and Co., Limited.
- Sternberg, R. J. (1999). Successful intelligence: finding a balance, *Trends in Cognitive Sciences*, 3(11), 436-442
- Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as Developing Expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies*, 12(2), 159-179, DOI: 10.1080/13598130120084311

- Sternberg, R. J. (2003). WICS as a model of giftedness. *High Ability Studies*, 14(2), 109-137, DOI: 10.1080/1359813032000163807
- Study in Holland. (2016). *Study in Holland*. Hentet 23. mai 2016, <https://www.studyinholland.nl/>
- Tveit, S. (2014). Educational assessment in Norway. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 221-237, DOI: 10.1080/0969594X.2013.830079
- Universitetet i Oslo. (2012, 22. august). *Karaktersystemet før 2003*. Hentet 25. mai 2016, fra Universitetet i Oslo <http://www.uio.no/studier/admin/eksamen/karakterskala/tidlegare-karaktersystem.html>
- Universitetet i Oslo. (2014, 30. oktober). *Karakterskala*. Hentet 25. mai 2016, fra Universitetet i Oslo <http://www.uio.no/studier/admin/eksamen/karakterskala/>
- Universitetet i Oslo. (2016a). Søkeord; "Vurdering for læring". Hentet 22. mai 2016, fra Universitetet i Oslo https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo_library/libweb/action/dlSearch.do?query=any%2Ccontains%2C%22vurdering+for+1%C3%A6ring%22&institution=UBO&vid=UBO&search_scope=default_scope&lang=nor&afterPDS=true&queryTemp=%22vurdering+for+1%C3%A6ring%22
- Universitetet i Oslo. (2016b). Søkeord; "Vurdering av læring". Hentet 27. mai 2016, fra Universitetet i Oslo https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo_library/libweb/action/search.do?jsessionid=6EC4E8FD8BB2A6991F5746D09F32FE85?fn=search&ct=search&initialSearch=true&mode=Basic&tab=default_tab&indx=1&dum=true&srt=rank&vid=UBO&frbg=&tb=t&v1%28freeText0%29=%22vurdering+av+1%C3%A6ring%22&scp.scps=scope%3A%28SC_OPEN_ACCESS%29%2Cscope%3A%28DUO%29%2Cscope%3A%28%22UBO%22%29%2Cprimo_central_multiple_fe
- Universitetet i Oslo. (2016c). Søkeord; "Karakterer". Hentet 27. mai 2016, fra Universitetet i Oslo https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo_library/libweb/action/search.do?fn=search&ct=search&initialSearch=true&mode=Basic&tab=default_tab&indx=1&dum=true&srt=rank&vid=UBO&frbg=&tb=t&v1%28freeText0%29=karakterer&scp.scps=scope%3A%28SC_OPEN_ACCESS%29%2Cscope%3A%28DUO%29%2Cscope%3A%28%22UBO%22%29%2Cprimo_central_multiple_fe
- Universitetet i Oslo. (2016d). Søkeord; "Karaktersystem". Hentet 27. mai 2016, fra Universitetet i Oslo https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo_library/libweb/action/search.do?fn=search&ct=search&initialSearch=true&mode=Basic&tab=default_tab&indx=1&dum=true&srt=rank&vid=UBO&frbg=&tb=t&v1%28freeText0%29=karaktersystem&scp.scps=scope%3A%28SC_OPEN_ACCESS%29%2Cscope%3A%28DUO%29%2Cscope%3A%28%22UBO%22%29%2Cprimo_central_multiple_fe
- Universitetet i Oslo. (2016e). Søkeord; "Karakterskala". Hentet 27. mai 2016, fra Universitetet i Oslo https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo_library/libweb/action/search.do?fn=search&ct=search&initialSearch=true&mode=Basic&tab=default_tab&indx=1&dum=true&srt=rank&vid=UBO&frbg=&tb=t&v1%28freeText0%29=karakterskala&scp.scps=scope%3A%28SC_OPEN_ACCESS%29%2Cscope%3A%28DUO%29%2Cscope%3A%28%22UBO%22%29%2Cprimo_central_multiple_fe
- Universitets- og høyskoleloven. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler* LOV-2005-04-01-15, §3-9 Eksamen og sensur. Endret ved lov 19 juni 2009 nr. 96 . Hentet 25. mai

- 2016, fra Lovdata https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15#KAPITTEL_1-3
- Utdanningsdirektoratet. (2014, 18. august). *Mål, kriterier og kjennetegn*. Hentet 25. mai 2016, fra Utdanningsdirektoratet <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Mal-kriterier-og-kjennetegn/Mal-kriterier-og-kjennetegn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Vurdering for læring*. Hentet 22. mai 2016, fra Utdanningsdirektoratet <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>
- von Károlyi, C. & Winner, E. (2005). Extreme Giftedness. I R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of Giftedness* (s. 377-394) (2. Utg.) New York: Cambridge University Press
- Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Wikström, C. (2005). Grade stability in a criterion-referenced grading system: the Swedish example. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 12(2), 125-144, DOI: 10.1080/09695940500143811
- Yale University. (2016). *The Grading System*. Hentet 25. mai 2016, fra Yale University <http://catalog.yale.edu/handbook-instructors-undergraduates-yale-college/grades/grading-system/>
- Yin, Robert K. (2007). *Fallstudier: Design och genomförande*. Malmö: Liber.
- Yin, Robert K. (2012). *Applications of Case Study Research* (3. Utg.). London: SAGE Publications Ltd

Vedlegg

Vedlegg 1

Arbeidsutvalget i Norsk Lektorlags gymnaskomité v/ Gorgus Coward sitt forslag til utforming av karakterskala, gjengitt fra Norsk Lektorlags Gymnasutvalg (1964):

Klassifikasjon	Tallverdi	Spesifikk betydning
Gode karakterer	8	Fremragende
	7	Meget godt
	6	Godt
Middels karakter	5	Noe over middels
	4	Middels
	3	Noe under middels
Dårlige karakterer	2	Dårlig
	1	Svært dårlig
	0	Uantagelig

Vedlegg 2

Statistisk data om eksamensresultater fra VWO (Vorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs); et studieprogram som forbereder til universitetsutdannelse, avdekker følgende distribusjon av tildelte karakterer i 2010, prosentvis:

Karakter	%
10	0,1
9	2,4
8	12,5
7	34,3
6	38,5
5	10,7
4	1,4
3	0,08
2	0,01
1	0,0

Vedlegg 3

Konverteringstabell basert på tilgjengelig data fra videregående skoles eksamineringer i Nederland og Storbritannia. Karakterutskriftene fra USA er fra lavere grads utdanning utstedt av amerikanske universiteter (Nuffic, 2013):

NL	UK	US
10	A*	A+
9,5	A*	A+
9	A*	A+
8,5	A*	A+
8	A	A
7,5	A-	A
7	B	B+
6,5	C	B
6	D	C
5,5	E	D
5	F	F
4	F	F
3	F	F
2	F	F
1	F	F