



Vurdering i VGO – hvor er vi og hvilke dilemmaer står vi overfor?

Henning Fjørtoft

Professor i norsk fagdidaktikk, Institutt for
lærerutdanning, NTNU Trondheim

Professor II, Nord Universitet Levanger



Hvor er vi?



LEKTORBLOGGEN

Indre og ytre motivasjon for læring er ikke nødvendigvis motsetninger

er gir umotiverte barn

at elevene skal få karakterer i barneskolen. Men slik motivasjon til å lære - snarere tvert om.

Vi har alltid vært bekymret for karakterer

Men

Eksamen må avlyses og endres i fremtiden

AUF mener at vårens eksamener i grunnskole og videregående skole må avlyses og at eksamensordningene for fremtiden må endres slik at de blir i takt med tiden vi lever i, skriver innleggsforfatter Hanne Thode i AUF.



Vi har alltid vært bekymret for karakterer

Karakterenes negative konsekvenser for elevene var diskutert allerede på 1920-tallet.

Skepsis til læreres karaktersetting ledet til innføring av et normalfordelt system i 1939.

Normalfordelingen skulle skje på systemnivå. Skoleledelsen hadde ansvar.

Det har i alminnelighet vist seg en tendens til å gi urimelig gode karakterer. Dette har ofte ført til at karakterene har mistet den betydning som det opprinnelig var meningen at de skulle ha, og karakterene er også blitt brukt meget forskjellig av de forskjellige lærere. Dette har vært til skade på flere måter. **Derfor må først og fremst lærerne selv, men også overlærerne og skoleinspektøren gjøre alt hva de kan for å hindre utglidning her.**

Normalfordeling. Når disse karakterer blir brukt riktig, skal et større antall karakterer (f. eks. flere tusen karakterer) være fordelt pst.-vis således:

Karaktergrader:	<i>S</i>	—	<i>M</i>	—	<i>G</i>	—	<i>N</i>	—	<i>L</i>
Normalfordeling:	4	—	24	—	44	—	24	—	4

Denne normalfordeling skal være til rettleiing ved karaktergivingen og gjelder for hvert enkelt fag og for alle fag under ett. I en klasse på ca. 30 elever der det gis f. eks. ca. 400 karakterer, vil nok så å si alltid fordelingen av disse karakterer avvike mer eller mindre til den ene eller annen kant fra normalfordelingen.

[Normalplan for byfolkeskolen \(1939\)](#)

Vi har alltid vært bekymret for karakterer

- 1970-tallet: sterke politiske spenninger for/mot karakterer i grunnskolen som helhet landet på et politisk kompromiss: karakterfri barneskole fra 1973
- Forsøk på å innføre karakterfri ungdomsskole fra 1978 ble kritisert også av elever
- 1980-/-90-tallet: «helhetlig vurdering» innebar en blanding av individrelatert og målrelatert vurdering
- 2000-tallet: innføring av LK06 med et målrelatert system, men også sterkere vekt på formativ vurdering. Ingen revisjon av karaktersetting (standpunkt eller eksamen).
- Innføringen av VfL er et eksempel på et vellykket «skolepolitisk lån», trolig fordi VfL samsvarte godt med eksisterende skolekultur og profesjonsverdier.

I dag har vurdering i VGO flere formål



Forbedre elevers læring

(utbytte, progresjon, motivasjon, deltakelse, endre undervisning osv.). Bør være variert i form og innhold for å sikre et bredt og gyldig bilde.



Sertifisering og utvelgelse

(signalisere hva en elev kan, grunnlag for utvelgelse til jobb og utdanning). Bør være pålitelig, troverdig og uten manipulering eller korrupsjon)



Ansvarsstyring (accountability)

(utdanningsstatistikk på systemnivå, øke transparens, muliggjøre forbedring)

Ulike land har ulike veier til høyere utdanning

- **Åpne systemer** Alle som oppfyller minimumskrav kan starte i høyere utdanning. Krav er ofte bestått vgo-eksamen, men ikke alle eksamener teller (f.eks. Baccalauréat i Frankrike)
- **Selektive systemer** HU-institusjoner kan selv stille krav, f.eks. opptaksprøver eller intervjuer (f.eks. Finland, Sverige)
- **Noen få land bruker overveiende VGO-eksamen** til inntak (England, Irland, Skottland)

Eksamen i Norden

De nordiske landene har relativt like utdanningssystemer, men relativt ulike eksamenssystemer

- **Norge og Danmark:** standpunktkarakterer og eksamen. Eksamen er også kvalitetssikring av standpunkt.
- **Sverige og Island:** kun standpunktkarakterer på vitnemålet. Sverige: nasjonale prøver er kvalitetssikring av standpunkt.
- **Finland:** Kun standpunktkarakterer, ingen eksamen, men *Studentexamen* må tas for å komme inn i høyere utdanning
- **Alle land:** Elever kan klage på eksamensresultat, men som regel kun på tekniske eller rettslige aspekter. Norge: kan også klage på vurderingen av innholdet.



Rapport
2022:18

Kartlegging av nordisk forskning på eksamen

Elisabeth Hovdhaugen, Frida Flobakk-Sitter, Sabine Wollscheid,
Lone Wanderås Fossum og Lene Korseberg

Fordelene med det norske systemet

- Det norske karaktersystemet vektlegger læreres helhetlige dømmekraft og har et mestringsorientert lærings- og vurderingssyn
- 80/20-regelen for vitnemål har tverrpolitisk støtte

Men:

- Vi har hatt lite forskning på eksamen i Norge
- Lærere har få retningslinjer for standpunktsetting. Det gir stor autonomi og fleksibilitet, men kan også svekke reliabilitet og rettferdighet.

**DU SKA KVAR DAG
TA EIT BARN PÅ FERSK
GJERNING I Å GJERA
NOKO GODT,
OG LA DET FÅ VETA AT
DU HAR SETT DET!! :)**



Hvilke dilemma
står vi overfor?

«Nesten uansett hvordan vi ga tilbakemeldinger, var de fleste elevene kun opptatt av tallkarakterene.»

Thomas Hetland Hauge, lærer ved Ringshaug ungdomsskole

TEKST Marianne Ruud | mr@utdanningsnytt.no

FOTO Tom-Egil Jensen

– **Karakterfri hverdag** var ikke min idé. Lærerne ønsket selv å prøve dette, forteller Mette Krogh, rektor ved Ringshaug ungdomsskole i Tønsberg i Vestfold. Utdanning møter Krogh, to lærere og to elever for å få høre om vurderingspraksisen som har pågått siden skoleåret 2014/15.

skal fullføre og bestå, sier Krogh.

– *Hvorfor kan dere ikke gi elevene skriftlig og muntlig vurdering og tallkarakterer i tillegg?*

– Karaktervurderingene hadde over lengre tid ført til mye frustrasjon blant oss lærere. Vi forsøkte selvsagt å gi mer innholdsrike tilbakemeldinger enn «godt jobba», vi også. Men vi opplevde at nesten uansett hvordan vi ga tilbakemeldinger, var de fleste elevene kun opptatt av tallkarakterene, sier



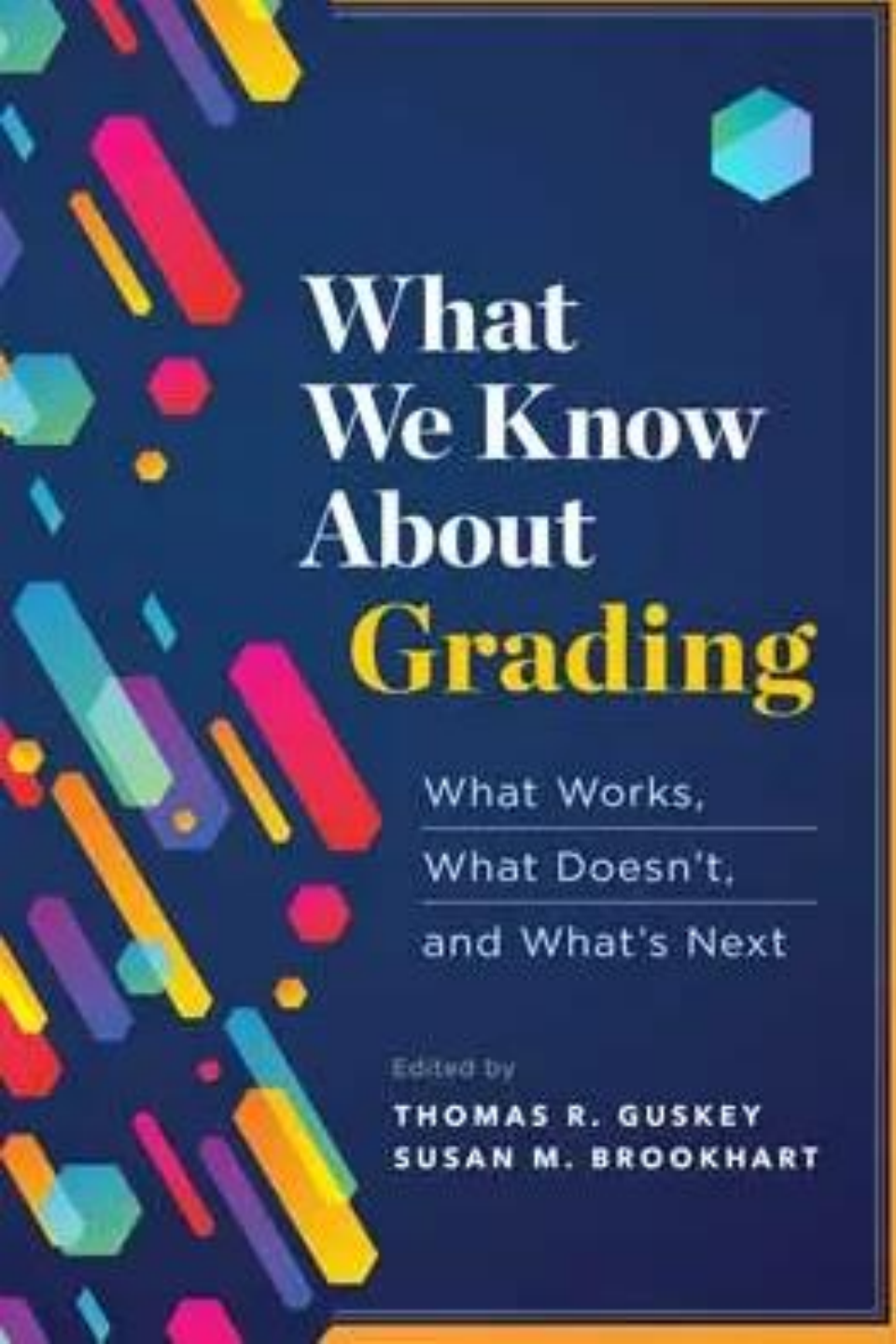
Skal lønne seg å jobbe hardt

Det vil bli krevd resultater når jeg kommer ut i høyere utdanning og arbeidslivet, og da skjønner ikke jeg hvorfor den norske skolen nå skal tegne et bilde av at livet kun er dans på roser uten karakterer og prøver, for det gjenspeiler ikke virkelighetsbildet!

*Arina Aamir, Nestleder i Aker Unge Høyre og
Saksleder i Sentralt Ungdomsråd*

<https://www.tv2.no/a/14349254>





What We Know About Grading

What Works,
What Doesn't,
and What's Next

Edited by

THOMAS R. GUSKEY
SUSAN M. BROOKHART

Hvordan setter lærere karakterer?

- Lærernes dømmekraft er en essensiell del av rettferdig og presis karaktersetting
- Elevens innsats er en nøkkelfaktor.
- Lærere opptrer som talspersoner for elevene ved å hjelpe dem å oppnå høye karakterer
- Lærere bruker et mangfold av faktorer når de setter karakterer (både læringsutbytte og andre) når de skal støtte læring og motivasjon og når de skal dokumentere elevenes akademiske prestasjoner. Mangfoldet kan bli idiosynkratisk.

Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H., Smith, J. K., Smith, L. F., Stevens, M. T., & Welsh, M. E. (2016). A Century of Grading Research: Meaning and Value in the Most Common Educational Measure. *Review of Educational Research*, 86(4), 803–848. <https://doi.org/10.3102/0034654316672069>

CHALLENGING THE CONVENTIONS
OF GRADING AND REPORTING

ON YOUR MARK



THOMAS R. GUSKEY

Karakterer tjener flere formål

- Kommunisere til elev/foreldre om elevens samlede læringsutbytte
- Gi elevene tilbakemelding om hvor de står akkurat nå
- Finne og velge ut elever til bestemte emner/programmer/fordypninger
- Oppmuntring til å lære mer
- Evaluere hvor godt undervisningen fungerer
- Straffe elever for svak innsats eller manglende selvdisiplin

«The simple truth is that no single reporting instrument can serve all of these purposes well»

(Guskey, 2015, s. 14)

Hva sier norske lærere om karaktersetting?

- De fleste er komfortable med å sette karakterer.
- De færreste opplever press fra foreldre som er uenige i karakterene
- Et felles begrepsapparat for lærere og elever gjør at elevene kan sette ord på egen kompetanse og utvikling
- Svært mange lærere synes det er et sterkt karakterpress *blant elever*
- Lærere opplever mest press fra *elever* i forbindelse med karaktersetting
- Eksamen virker både stressende og motiverende
- Lærere på tiende trinn er mer positive til karakterfri skole enn lærere på Vg1
- Vgs-lærere som har erfaring med karakterfri skole, understreker at skolen må bygge profesjonsfellesskap rundt vurderingsarbeidet og satse på strukturert pedagogisk arbeid

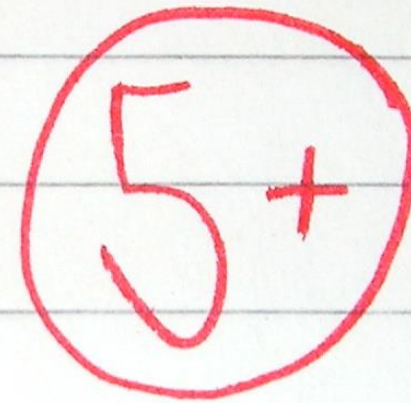
Rambøll Management Consulting. (2020). *Vurdering i skolen*. Rambøll. https://utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/rapport_ramboll_vurdering-i-skolen_okt_2020.pdf

Hvordan virker karakterer på elever?

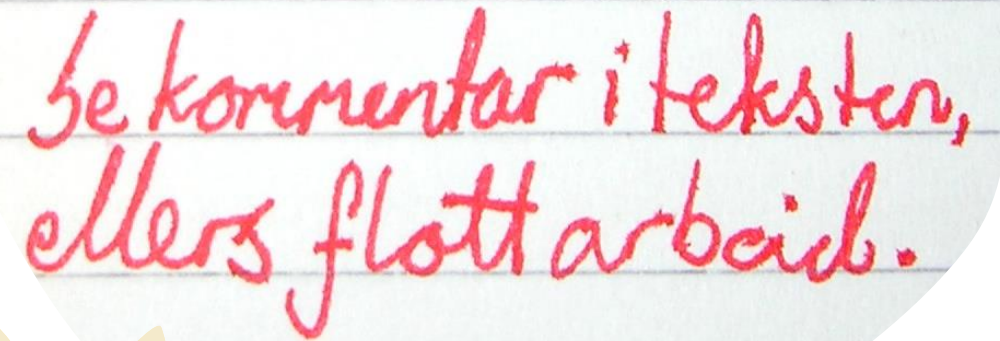
Forholdet mellom karakterer og kommentarer er komplekst og påvirkes av mange ulike faktorer (Guskey, 2019).

Det finnes ikke forskning som støtter ideen om at dårlige karakterer motiverer elever til å jobbe hardere (Guskey, 2015).

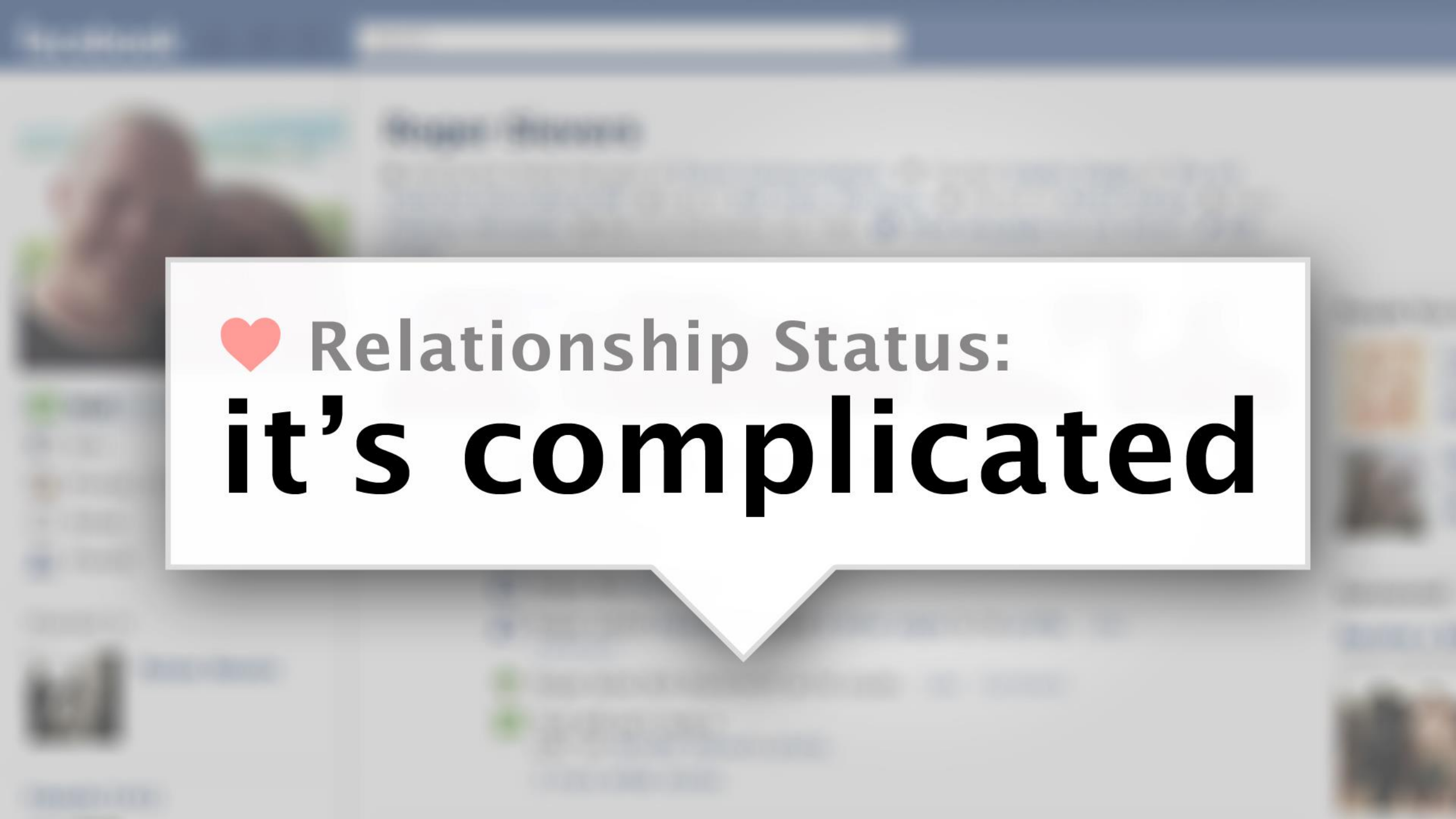
Karakterer kan skade elevene som trenger mest støtte (Koenka et al., 2021)



5+



Se kommentar i teksten,
ellers flott arbeid.

The background is a blurred screenshot of a Facebook profile page. It shows a profile picture of a man on the left, a cover photo at the top, and various posts and navigation elements in the background, all out of focus.

♥ Relationship Status:
it's complicated

Hvordan lager vi en god eksamen?

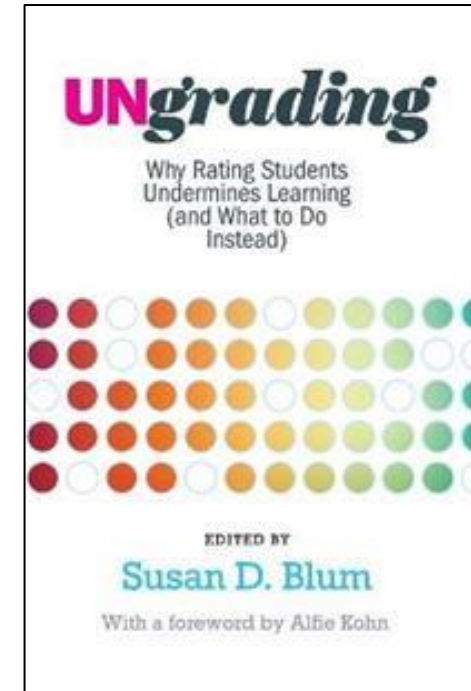
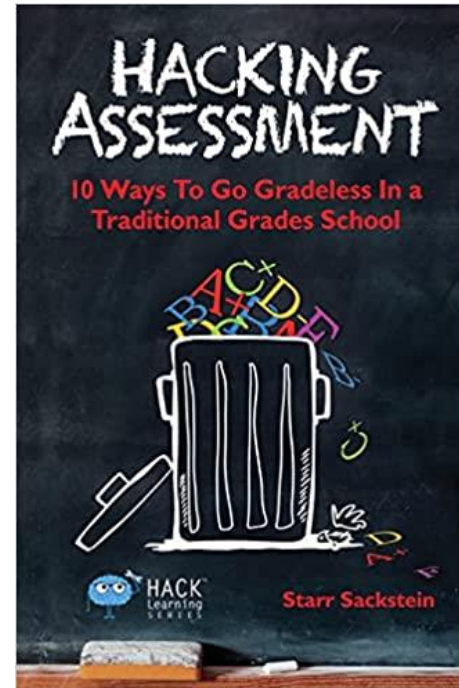
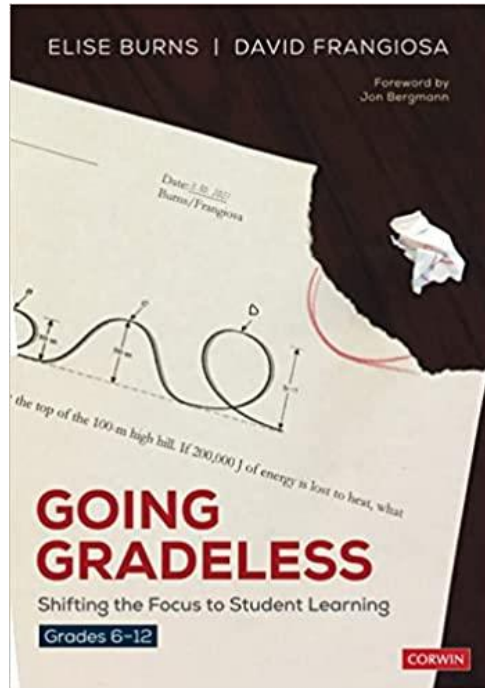
Reliabilitet	Kan vi stole på at ulike lærere vurderer likt, og at samme lærer vurderer likt over tid?
Validitet	Gjenspeiler eksamen den faglige kompetansen til en kandidat på en troverdig måte?
Håndterbarhet	Er oppgavene tilpasset tidsrammen og i tråd med tilgjengelige ressurser (f.eks. hvilke hjelpemidler kandidatene kan bruke)?
Rettferdighet	«Rettferdighet handler om at oppgaver, vedlegg og lignende verken skal være støtende for enkelte grupper, eller utilsiktet favorisere en gruppe framfor andre grupper for eksempel ved valg av tema, hvordan oppgavene er utformet eller hvordan vurderingskriteriene er utformet»

Utdanningsdirektoratets Rammeverk for eksamen LK20/LK20S (2021)

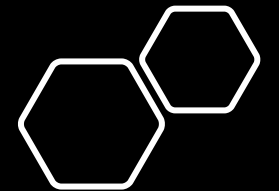
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/rammeverk-skriftlig-eksamen-i-lk20-og-lk20s/4.-kvalitetskriterier-for-utvikling-av-eksamen/>



Kan vi slutte å gi
karakterer?



Going gradeless-trenden:
drevet av praktikere og
konsulenter

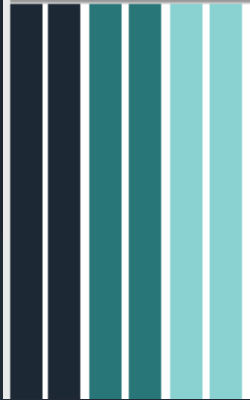


Forsøk i Danmark (Aarhus kommune)

- «der er fordele og ulemper både ved formativ feedback såvel som ved karaktergivning»
- «Flere elever oplever, at færre karakterer reducerer stress og forventningspres i hverdagen. Andre elever oplever, at det kan være frustrerende ikke at få den kontekstafklaring, som karaktererne giver»
- ”implementeringen af færre karakterer i hverdagen er både tids- og ressourcekrævende.”
- «netværksmøder for lærere og ledere (...) har været centrale for de deltagende skolars mulighed for at udvikle og implementere brugen af formativ feedback i hverdagen.”

**Karakterfri hverdag i
fire udvalgte skoler i
Aarhus Kommune**

https://www.aarhus.dk/media/69654/endelige_slutrapport_karakterfri_hverdag.pdf



Going gradeless in upper secondary school

Exploring how reduced grading affects Norwegian school communities

(2019-2025)

Kunnskapsoppsummering av internasjonal forskning på «reduced grading» (karakterdemping)

Teaching and Teacher Education 135 (2023) 104336



Contents lists available at ScienceDirect

Teaching and Teacher Education

journal homepage: www.elsevier.com/locate/tate



Review article

Reduced grading in assessment: A scoping review

Dan-Anders Normann^{*}, Lise Vikan Sandvik, Henning Fjørtoft

Department of Teacher Education, NTNU Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:
Reduced grading
Theory of action
Assessment
Scoping review

Increasingly, educators are adopting reduced grading practices to enhance the desired or lessen the undesired aspects of assessment. This review traces the scholarly origins of reduced grading and maps research on the phenomenon. Using citation analysis and qualitative content analysis and drawing on a theory of action perspective, we explore how reduced grading is conceptualised in the literature. The citation analysis uncovered two clusters of publications: one investigating primary and secondary education and the other covering higher education. The content analysis revealed four categories: rationales, contextual conditions, implementation, and consequences of reduced grading. Supported by a variety of rationales, reduced grading has been conceptualised in various ways, and the research field is divided into two sub-domains. We discuss the implications of these results for practitioners and researchers.

1. Reduced grading in assessment: a scoping review

Although the use of grading as an assessment tool is widespread in education (Schneider & Hutt, 2014), educators are increasingly opting to reduce or eliminate grading. Reducing or eliminating grading has been suggested as a means of enhancing the desired aspects (e.g., improving feedback and increasing equity or authenticity) or decreasing the undesired aspects (e.g., reducing teachers' workloads, students' stress, and grade inflation) of assessment (Blum, 2020a; Burns & Frangiosa, 2021; Sackstein, 2015). The practice is variously termed going gradeless (Burns & Frangiosa, 2021; Sackstein, 2015), ungrading (Blum, 2020a), and becoming grade-free (Gillespie & Burner, 2019). However, little is known about the underlying assumptions of reduced grading or how it impacts teachers and students.

Grading can refer to evaluating individual pieces of students' work or reviewing students' work to determine their overall grades for a longer period (McEntarffer, 2022). Grades are used for multiple purposes (Guskey, 2015, p. 13), such as predicting and identifying students who may experience academic or socio-behavioural challenges, and are considered "useful indicator [s] of numerous factors that matter to students, teachers, parents, schools, and communities" (Brookhart et al., 2016, p. 833). Furthermore, grades and other classroom assessment measures are used for purposes such as teacher professional development and accountability (DeLuca & Braund, 2019). Grading practices vary between contexts and may emphasise different aspects of student learning and achievement (Brookhart, 2013; Brookhart et al., 2016).

Although some teachers tend to include less reliable factors (e.g., behaviour and effort), achievement-based criteria have been deemed the most important factors when grading (Brookhart, 2013; Chen & Bonner, 2017; Randall & Engelhard, 2010). Grades therefore represent multiple factors that teachers value in assessments (Brookhart et al., 2016).

In schools, grades can be used for internal purposes (e.g., record keeping, guiding decision-making about which courses students should take, and reporting to students and parents) or external purposes (e.g., certification by examination bodies, selection for higher education, and accountability; Harlen, 2005). There is an extensive body of research on the perceived unreliability of teacher-assigned grades (Brookhart et al., 2016), and some view standardised tests as a more objective means of measuring students' academic achievement (e.g., Dox, 2023). In many contexts, attempts have been made to codify professional standards for how teachers report assessment results to parents and other stakeholders (Wyatt-Smith & Looney, 2016). However, more recent research has argued that teacher-assigned grades are a valuable measure of student academic achievement and engaged classroom participation, and that the construct of school achievement is not fully defined by standardised test scores grades constitute a strong predictor of overall schooling outcomes, complementing other measures (Bowers, 2020; Brookhart et al., 2016).

The relationship between teachers' use of grades and other kinds of feedback is an important but complex phenomenon (Brookhart et al., 2016; Guskey, 2019). Feedback is considered a powerful influence on student learning and performance (Kluger & DeNisi, 1996) and can

^{*} Corresponding author. 7049 TRONDHEIM, Norway.
E-mail addresses: dan.a.normann@ntnu.no (D.-A. Normann), lise.sandvik@ntnu.no (L.V. Sandvik), henning.fjortoft@ntnu.no (H. Fjørtoft).

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104336>

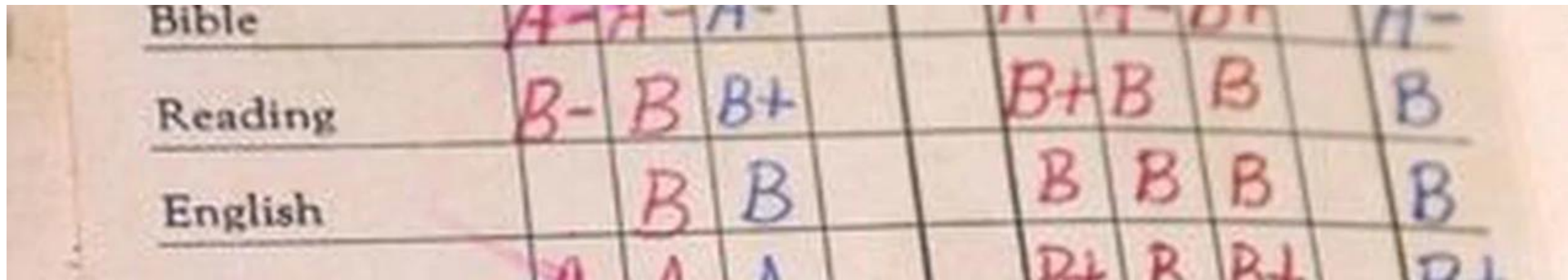
Received 21 April 2023; Received in revised form 15 August 2023; Accepted 31 August 2023

Available online 11 September 2023

0742-051X/© 2023 The Authors. Published by Elsevier Ltd. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Kontekstuelle vilkår

- Svenske barneskolelærere fikk velge å starte med karaktersetting i 6. eller 7. trinn. Tidlige karakterer hadde negative innvirkning på senere skoleprestasjoner.
- Nasjonal oppmerksomhet om stress hos universitetsstudenter i Singapore stimulerte til lokale forsøk med “karakterfri” vurdering i høyere utdanning
- Høy grad av lærerautonomi oppfordrer norske lærere til å eksperimentere med karakterdemping



Bible	A	A	A				
Reading	B-	B	B+			B+	B
English		B	B			B	B
	A	A	A			B+	B

Hvorfor begynner lærere med karakterdemping?

- 1) Feedback** blir ansett som mer verdifullt for læring enn karakterer. Feedback med detaljert og beskrivende informasjon var mest verdifullt, mens karakterer var ineffektive .
- 2) Psykologiske begrunnelser:** Karakterer kan påvirke læring negativt og begrense virkningen av feedback. Karakterer gir ikke tilstrekkelig informasjon om elevers læring
- 3) Sosio-relasjonelle faktorer:** et ønske om å skape trygge læringsmiljø, forbedre elevers/studenters velvære/helse og studievaner, fremme livslang læring, selvregulering og læringsfremmende strategier, forbedre relasjoner og samarbeid eller begrense konkurranse mellom elever/studenter.

Hvordan blir karakterdemping gjennomført?

- 1) Endre fra bokstav-/tallkarakterer til bestått/ikke bestått
- 2) Redusere eller kutte ut karakterer (og erstatte dem med strategier som detaljert feedback eller formativ vurdering)
- 3) Gi feedback før karakterer



Hva skjedde?

Karakterdemping påvirket elevers/studenters velvære positivt

- Redusert stress, økt risikovilje, evne til å lære av feil.

Karakterdemping økte trolig indre motivasjon

- lærerne tilrettela i større grad for refleksjon og selvregulering

Imidlertid dukket det opp uforutsette utfordringer:

- Karakterdemping ble en ny kilde til stress eller forvirring for elevene/studentene. Det kan underminere eventuelle gevinster eller lede til utvikling av uønskede studievaner.
- Endringer i vurdering måtte forankres på organisasjonsnivå i institusjonens kontinuerlige utviklingsarbeid og krevde en strategi for vellykket implementering.

Karakterdemping lokalt tok lite hensyn til karakterenes funksjon på systemnivå.

Veien videre:

1. Vi trenger et vurderingssystem som er gyldig, pålitelig, håndterbart og rettferdig. Det inkluderer læreres karaktersetting, eksamen, yrkesopplæringen og opptak til høyere utdanning.
2. Det trengs mer kunnskap om konsekvensene av karaktersetting og karakterdemping i ulike fag, programmer og på systemnivå
3. Forsøk med nye vurderingsformer bør kobles med annet profesjonelt samarbeid, skoleutvikling og etter-/videreutdanning for lærere og ledere.
4. Definere problemene tydelig før vi bestemmer hva løsningen skal være på problemer som f.eks. karakterinflasjon
5. Tilliten til læreres karaktersetting er en nøkkel til å videreutvikle det norske vurderingssystemet
6. Unngå **One size fits all**. Spør heller «**Hva virker, for hvem, og under hvilke vilkår**»? (Bryk et al., 2015)

