

mnasiet

r karakterer,
ilgang til læring



Karaktergivning i gymnasiet

En undersøgelse af, hvordan lærere giver karakterer,
og hvordan karakterer påvirker elevers tilgang til læring

2016

Karaktergivning i gymnasiet

© 2016 Danmarks Evalueringsinstitut

Trykt hos Rosendahls

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:

Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms

ISBN 978-87-7958-935-3

Foto: Polfoto

Indhold

Forord	7
1 Resumé	9
1.1 Relevans, faglig kontekst og målgruppe	9
1.2 Resultater	10
1.3 EVA's anbefalinger til at styrke læringskulturen i et gymnasium med karakterer	13
1.4 Om datagrundlaget	15
2 Indledning	17
2.1 Undersøgelsesspørgsmål	18
2.2 Baggrund, relevans og afgrænsning	19
2.2.1 Afgrænsning	20
2.3 Undersøgelsens design og organisering	21
2.3.1 Analysedesign	21
2.3.2 Datagrundlag	22
2.3.3 Projektgruppe	23
2.3.4 Ekspertgruppe	23
2.4 Rapportens opbygning	24
3 De formelle rammer og regler	25
3.1 Kriteriebaseret karaktergivning med absolut skala	25
3.2 Krav om standpunktskarakterer og årskarakterer	26
3.3 Metodefrihed i forbindelse med den løbende interne evaluering	28
3.4 Fra indholdsstyring til målstyring og kompetenceorientering	28
4 Undersøgelsens grundlag og begreber	29
4.1 Summativ og formativ evaluering af læring	29

4.1.1	Læreren som vejleder og bedømmer	30
4.1.2	Karakterernes validitet og reliabilitet	30
4.2	Lærernes karaktergivning	31
4.2.1	Tre typer af karaktergivning	31
4.2.2	Karaktergivning som beregning eller vurdering af målopfyldelse	32
4.3	Bedømmelse, feedback og elevernes læring	33
4.3.1	Bedømmelse er et tveægget sværd	33
4.3.2	Fixed eller growth mindset	34
4.3.3	Lærings- eller præstationsorientering	35
4.3.4	Feedbackens betydning for elevernes læring	36
5	Karakterers funktioner	37
5.1	Når elever bruger karakterer som pejlemærke	37
5.2	Karakterer som pejlemærke for læreren	37
5.2.1	Forskelle mellem årskarakterer og prøvekarakterer kan give anledning til refleksion	38
5.3	Ledelsens brug af karakterer	38
5.3.1	Karakterer giver et billede af de enkelte elever, klasser og fag	39
5.3.2	Karakterer som kvalitetsindikator for skolen samlet set	40
5.4	Karakterernes mange funktioner kan sætte lærerne i et krydspres	41
6	Lærernes karaktergivning	43
6.1	Sådan bliver karakterer til	43
6.2	Fra faglige mål til konkrete bedømmelseskriterier	44
6.2.1	Rammerne for karaktergivning efterlader et fortolkningsrum	44
6.2.2	Fokus på læring, men arbejdsindsats spiller ind	46
6.2.3	Større fortolkningsrum i nogle fag end i andre	47
6.2.4	Forskelligt fokus i forbindelse med vurdering af mundtligt og skriftligt niveau	48
6.3	Rationaler bag karaktergivningen varierer over tid	48
6.3.1	Lærerne inddrager også hensyn til elevernes læring i deres karaktergivning	48
6.3.2	Skal årskarakterer matche prøvekarakterer?	50
6.4	Bedømmelsesgrundlag	53
6.4.1	Hvad er et retvisende bedømmelsesgrundlag?	53
6.4.2	Lærernes arbejde med at sikre sig et tilstrækkeligt bedømmelsesgrundlag	54
6.4.3	Variation i lærernes behov for at dokumentere mundtlige præstationer	57
6.4.4	Utilstrækkeligt kendskab til eleverne ved første standpunktskarakter	58

7	Karaktergivning er primært en individuel praksis	61
7.1	Karaktergivning som individuel praksis	61
7.1.2	Hvorfor drøftes karakterer sjældent?	62
7.1.3	Individuel praksis muliggør uens praksis	65
7.1.4	Særligt nye lærere savner at arbejde med deres karaktergivningspraksis	69
7.2	Understøt lærerne i deres karaktergivning	71
7.2.1	Opmærksomhedspunkter med hensyn til arbejdet med karaktergivningspraksis	72
8	Karakterers indflydelse på læringskulturen	75
8.1	Eleverne har forskellige tilgange til karakterer	75
8.1.1	Interesseorienteret tilgang	75
8.1.2	Karakterorienteret tilgang	76
8.1.3	Karakterdistanceret tilgang	77
8.1.4	Forskydninger i elevtilgangene	79
8.2	Karakterer virker forskelligt på elevers motivation	80
8.2.1	Karacterspiraler	81
8.2.2	Karactermotivation hænger sammen med elevens egne forventninger	82
8.3	Karakterers betydning for elevernes tilgang til læring	83
8.3.1	Karakterer kan understøtte en målrettet og seriøs tilgang til skolegang	83
8.3.2	Karakterer kan skabe en cost-benefit-baseret tilgang til læring	84
8.3.3	Karakterer kan skabe præstationsstrategier frem for læringsstrategier	85
8.3.4	Snævert fokus på karaktermål går ud over bredere nysgerrighed	86
8.3.5	Karakterer spiller ind på den didaktiske kontrakt mellem lærer og elev	87
8.3.6	Karakterer tillægges uforholdsmæssig stor betydning af nogle elever	91
9	Sæt fokus på læringskulturen	93
9.1	Synlig bedømmelse	93
9.1.1	Karakterer bygger på tavs viden	94
9.1.2	Manglende synlighed kan give eleverne forkerte forståelser af, hvad de bedømmes på	95
9.1.3	Lærernes metoder til at synliggøre bedømmelsen af eleverne	96
9.1.4	Synlighed med hensyn til faglig bedømmelse kan være svær	99
9.1.5	Risiko for dilemma mellem synlig bedømmelse og kompleks læring	102
9.1.6	Opmærksomhedspunkter i arbejdet med synlig bedømmelse	103
9.2	Feedback	103
9.2.1	Forskellige feedbackrum	103
9.2.2	Karakterbunden feedback i forbindelse med standpunktskarakterer	104
9.2.3	Karaktervalgfri feedback	108
9.2.4	Karakterfri feedback	111

9.2.5	Opmærksomhedspunkter i forbindelse med feedback til eleverne	112
9.3	Et trygt og positivt læringsmiljø	113
9.3.1	Vær-sikker-kultur blandt elever	114
9.3.2	Lærerens dobbeltrolle som bedømmer og vejleder	115
9.3.3	Erfaringer med at skabe et læringsmiljø, hvor elever tør deltage	117
9.3.4	Karakterer – hvornår og hvordan?	119
9.3.5	Opmærksomhedspunkter i arbejdet med at skabe et trygt og positivt læringsmiljø	120
9.4	En styrket læringskultur i et gymnasium med karakterer	121

Appendiks

Appendiks A:	Metode	125
Appendiks B:	Litteraturliste	135

Forord

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) præsenterer i denne rapport resultaterne af en undersøgelse af karaktergivning i gymnasiet. Undersøgelsen bidrager med ny viden om, hvordan lærerne på de treårige gymnasiale uddannelser, stx, htx og hhx, griber opgaven med at give interne karakterer an. Undersøgelsen sætter desuden fokus på, hvilken betydning de interne karakterer har for elevernes tilgang til læring set fra både et lærer- og et elevperspektiv.

EVA har i tidligere rapporter belyst anvendelsen af karakterer i uddannelsessystemet og fundet, at de karakterer, som gives, afspejler de unges generelle studiekompetence.

Danske gymnasielærere er således gode til at give karakterer, men de kan blive endnu bedre.

Mit ønske er, at rapporten kan være med til at kvalificere og nuancere den tilbagevendende debat om karakterer i gymnasiet, der ofte bliver reduceret til et spørgsmål om at være for eller imod karakterer frem for en debat om, hvordan karakterer bruges hensigtsmæssigt.

Samtidig håber jeg, at rapporten kan understøtte lærere og ledelser på gymnasierne i at videreudvikle den eksisterende praksis og kultur med hensyn til karakterer på en måde, der på den ene side kan styrke kvaliteten af og ensartetheden i lærernes karaktergivning, og som på den anden side kan sikre, at karaktergivning understøtter elevernes læring.

God læselyst.

Mikkel Haarder
Direktør for EVA

1 Resumé

Denne rapport belyser den interne karaktergivning på de treårige gymnasiale uddannelser, det vil sige den karaktergivning, som foregår i forbindelse med standpunktskarakterer, årskarakterer og løbende i forbindelse med afleveringer, tests, fremlæggelser og lignende. Undersøgelsen, der ligger til grund for rapporten, bygger på 30 interviews med lærere og elever, seks fokusgruppeinterviews med i alt 33 lærere og elever samt en spørgeskemaundersøgelse blandt rektorerne.

1.1 Relevans, faglig kontekst og målgruppe

Karakterer udgør en vigtig del af gymnasiets kvalitetssikringssystem, fordi de gør det muligt at vurdere elevernes faglige præstationer på tværs af de enkelte uddannelser. Samtidig fungerer karakterer som et pejlemærke for den enkelte elev med hensyn til fagligt niveau og videre uddannelsesmuligheder.

Der er imidlertid begrænset viden om, hvordan lærerne på de treårige gymnasiale uddannelser giver de interne karakterer, og hvad den interne karaktergivning betyder for elevernes tilgang til læring. EVA har tidligere vist, at karaktererne fra gymnasiet samlet set kan være gode til at indikere, hvordan studerende på de videregående uddannelser vil klare sig på uddannelserne¹. Samtidig har andre EVA-undersøgelser vist, at karaktergivning ikke er og i sin natur heller ikke kan være en eksakt videnskab eller en kontekstafhængig praksis. Fx er der forskel på de årskarakterer, som elevernes egne lærere giver, og de karakterer, som eksterne censorer giver eleverne i forbindelse med mundtlige og skriftlige prøver².

¹ EVA-rapporten Gymnasiekarakterernes betydning for succes på de videregående uddannelser (2015) viser, at karaktergennemsnittet fra gymnasiet ud fra nogle udvalgte faktorer (førsteårsfrafald på bacheloruddannelser, påbegyndelse af en ph.d.-uddannelse og dimittendledighed) kan forudsige elevernes succes på de danske universiteter. Tilsvarende viser EVA-analysen Måler gymnasiekarakterer det samme eller forskellige kompetencer? fra 2016, at gymnasieelever, der opnår høje karakterer i ét fag, ofte også opnår høje karakterer i andre fag, hvilket kan ses som udtryk for, at karaktergennemsnittet afspejler en generel studiekompetence.

² Jf. EVA-rapporten 7-trins-skalaen – Evaluering af anvendelsen af karakterskalaen (2013).

Karakterer i gymnasiet skal opfylde flere formål – både som redskab til løbende evaluering af elevernes faglige niveau og som sorteringsmekanisme for videre uddannelse. Samtidig efterlader uddannelsesbekendtgørelserne et vist rum for gymnasierne til selv at fastlægge, hvordan og hvor ofte de vil give karakterer som en del af den løbende evaluering. EVA sætter med denne undersøgelse fokus på, hvordan selve karaktergivningingen på de gymnasiale uddannelser foregår, og hvilken betydning karakterer kan have for elevernes tilgang til læring.

Rapporten henvender sig til politikere samt til lærere og ledelser på de gymnasiale uddannelser.

1.2 Resultater

Undersøgelsen viser, at lærerne oplever at stå meget alene med den komplekse opgave, det er at omsætte de faglige mål til en samlet helhedsvurdering af eleverne, og at der derfor er en begrænset fælles praksis for, hvordan lærerne griber karaktergivningingen an. De faglige mål, som udgør grundlaget for lærernes karaktergivning, er formuleret overordnet og abstrakt, hvorfor den enkelte lærer selv må fortolke og omsætte de opstillede mål og kompetencer til sin egen undervisning for at kunne bedømme eleverne på baggrund af dem. Den komplekse opgave til trods handler fælles drøftelser om karakterer på gymnasierne primært om afgivne karakterer og sjældent om det at give karakterer.

Standpunktskarakterer bruges som et pædagogisk redskab

Formålet med karaktergivningingen ændrer sig, ifølge lærerne, i løbet af elevernes gymnasietid, afhængigt af om der er tale om standpunktskaraktererne eller de afsluttende årskarakterer. De faglige mål udgør grundlaget for lærernes karaktergivning igennem hele gymnasietiden, men standpunktskarakterer bruges også af lærerne som et pædagogisk redskab til at understøtte elevernes progression og læring. Det kan handle om et uforløst potentiale hos eleven, som læreren gennem sin karaktergivning skubber til. Omvendt forsøger nogle lærere at undgå, at karakterer bliver en sovepude, og forsøger derfor at holde eleverne til ilden ved at give lavere karakterer. Andre lærere belønner især fagligt svage elever for at yde en ekstra indsats.

Samtidig fortæller flere af de interviewede lærere, at det kan være svært at skelne vurderingen af elevens faglige standpunkt fra vurderingen af elevens indsats og deltagelse i undervisningen. Karaktergivning kommer derfor i praksis til at involvere andet og mere end alene en måling af elevens aktuelle faglige standpunkt.

Når det gælder årskarakterer, lægger lærerne dog de pædagogiske overvejelser på hylden; årskaraktererne skal afspejle elevernes reelle faglige niveau. For en del lærere er det et mål, at årskaraktererne matcher prøvekarakterer, mens andre finder bedømmelsessituationen og vilkårene så forskellige, at der vil være en naturlig variation mellem de to typer af karakterer.

Karaktergivning er nemmere i naturvidenskabelige fag og i fag med både skriftlig og mundtlig bedømmelse

Lærerne i undersøgelsen oplever, at bedømmelsen er nemmere i de naturvidenskabelige fag end i de humanistiske og samfundsvidenskabelige fag. Det skyldes, at de naturvidenskabelige fag i højere grad har et konkret facit og flere håndgribelige kompetencer, og dermed er bedømmelsen af eleverne mere håndterbar for den enkelte lærer.

Desuden finder lærerne, at bedømmelsesgrundlaget er bedre i de fag, hvor der er både skriftlige og mundtlige karakterer. Det hænger sammen med, at der kan være forskel på, hvad og hvor meget eleverne viser mundtligt og skriftligt, men også med, at forskellige dimensioner af de faglige mål og kompetencer kan komme til udtryk i henholdsvis det mundtlige og det skriftlige.

Særligt nye lærere er usikre på det at give karakterer

I undersøgelsen oplever de nye lærere, at de i forbindelse med karaktergivning lades alene med en krævende opgave, som er svær at gå til. De oplever kun i mindre udstrækning at blive præsenteret for og introduceret til karaktergivning som nyansatte på gymnasiet og i pædagogikum. Hovedparten (70 %) af rektorerne finder i overensstemmelse hermed, at de nye lærere kun i nogen grad eller i mindre grad igennem pædagogikum bliver klædt tilstrækkeligt på til at give karakterer.

Drøftelser af karaktergivning med rektor hører til sjældenhederne

41 % af rektorerne svarer, at de i mindre grad eller slet ikke drøfter karakterer med lærerne. Og når det sker, er der, ifølge lærerne, for det meste fokus på de afgivne karakterer – og ikke på det at give karakterer. Drøftelserne kan foregå som generelle udmeldinger fra rektors side om gældende regler for karaktergivning eller om en stor afvigelse mellem henholdsvis prøvekarakter og årskarakter eller som en påmindelse om at bruge hele karakterskalaen. Selve processen med at give karakter berøres, ifølge lærerne, sjældent. Generelt oplever lærerne, at rektor har tillid til, at de på kvalificeret vis løser opgaven med at give karakterer.

Karaktergivning drøftes uformelt og ad hoc

Drøftelser af karaktergivning lærerne imellem foregår ifølge lærerne i undersøgelsen kun i begrænset omfang. Når det foregår, sker det i uformelle sammenhænge, fx over frokosten. Samtidig er det sjældent, at der fra ledelsens side er rammesat fælles drøftelser af karaktergivning. Ca. en tredjedel af rektorerne svarer, at de ikke har haft sat systematisk fokus på det at give karakterer blandt lærerne i indeværende og sidste skoleår. 33 % af rektorerne svarer, at de har drøftet temaet på en pædagogisk dag, men ifølge lærerne i undersøgelsen sker det typisk som korte, overordnede udmeldinger vedrørende karaktergivning og ikke i form af en egentlig drøftelse af gymnasiets karaktergivningspraksis.

Lærerne efterspørger fælles drøftelser af praksis for karaktergivning. Det kræver ifølge lærerne, at ledelsen sørger for en anledning til at drøfte det at give karakterer – især med kolleger. Det kan ske i forbindelse med intern bedømmelse med kolleger på gymnasiet eller i rollen som censor eller eksaminator ved eksamener med ekstern censur.

Bedømmelsesprocessen er uigennemskuelig for eleverne

Det er ikke altid tydeligt for eleverne, præcis hvad karakterer er et udtryk for. Komplexiteten i lærernes karaktergivning og deres individuelle praksis betyder, at eleverne generelt oplever, at det er uigennemskueligt, hvad de bliver bedømt på, og hvornår de bliver bedømt. Den manglende synlighed i bedømmelsen giver nogle elever forkerte forståelser af, hvad de vurderes på baggrund af, og dermed af, hvad de skal have fokus på at lære, og hvilke kompetencer de bør tilegne sig. Eleverne har særligt svært ved at gennemskue, hvad de bliver bedømt på, når de får mundtlige karakterer. De kan eksempelvis få det indtryk, at det afgørende for deres mundtlige karakterer ikke er, hvad de siger, men hvor meget de siger i timerne, eller at karakterer er en vurdering af dem som personer frem for af deres faglige formåen. Manglende klarhed med hensyn til, hvornår de bliver bedømt og ikke bedømt, og opfattelsen af at de hele tiden bliver bedømt, kan betyde, at nogle elever får et ensidigt fokus på at markere, hvad de ved, og i mindre grad på at forstå og lære det, de ikke ved.

Eleverne bruger karakterer som et pejlemærke for fagligt niveau

Karakterer fungerer på flere måder som et pejlemærke for eleverne i gymnasiet. For det første kan karakterer i 1. g være med til at spore de nye gymnasieelever ind på, hvordan niveauet og kravene ændrer sig fra grundskolen til gymnasiet. For det andet bruger eleverne løbende karakterer, fx i forbindelse med afleveringer eller i form af standpunktskarakterer, som indikator for deres faglige niveau i de enkelte fag og for, om de er på rette vej. For det tredje giver karakterer eleverne en indikator for, hvilke muligheder for videre uddannelse de har. Nogle elever justerer deres indsats i gymnasiet efter, hvilket karaktergennemsnit de behøver for at blive optaget på deres drømmeuddannelse.

Tre forskellige tilgange til karakterer blandt eleverne

Eleverne har meget forskellige tilgange til karakterer, og der er betydelig forskel på, hvor meget eller hvor lidt karakterer fylder for dem i deres daglige skolegang. De interviewede lærere og elever beskriver samlet set tre typer af tilgange blandt eleverne: en interesseorienteret tilgang, en karakterorienteret tilgang og en karakterdistanceret tilgang:

- Den karakterorienterede elev har karakterer som hovedfokus i gymnasiet og arbejder strategisk på at få høje karakterer.
- Den interesseorienterede elev har primært fokus på de fag, han eller hun interesserer sig for, og ser ikke karakterer som det primære mål.

- Den karakterdistancerede elev får typisk lave karakterer og beskytter sig mod nederlag ved at signalere distance og afstandstagen til skolearbejdet.

Alle tre tilgange er til stede i gymnasiet i dag, men det er forskelligt fra skole til skole og fra klasse til klasse, hvor meget karakterer fylder for eleverne. Nogle elever peger på, at et stort fokus på karakterer i undervisningen og blandt klassekammeraterne kan betyde, at man som elev kan blive presset væk fra en interesseorienteret tilgang og i retning af enten en karakterorienteret eller en karakterdistanceret tilgang.

Karakterer har betydning for elevernes tilgang til læring

Lærere og elever i undersøgelsen er enige om, at karakterer i forskellig udstrækning kan have betydning for læringskulturen. Nogle lærere og elever beskriver, at karakterer kan have en positiv effekt ved at understøtte en målrettet og seriøs tilgang til læring, fordi karakterer kan bruges af læreren til at signalere, at undervisningen er vigtig. For andre lærere og elever i undersøgelsen fylder det mere, at et stort karakterfokus kan have en række u hensigtsmæssige konsekvenser for elevernes tilgang til læring.

Lærere og elever peger på, at karakterer for nogle elever kan skabe en cost-benefit-tilgang til læring, hvor eleverne tilrettelægger deres indsats i fagene ud fra en overvejelse om, hvordan de kan få mest ud af det karaktermæssigt – og ikke nødvendigvis lære mest. Præstation og læring behøver ikke at være hinandens modsætninger. Men eleverne oplever selv, at karakterer kan betyde, at de bliver snævert fokuserede på at præstere og demonstrere evner frem for på at lære og tilegne sig nye kompetencer. Det kan medføre, at de koncentrerer sig om lige præcis det, der skal til for at få en god karakter, frem for at arbejde med forskellige kompetencer og en bredere nysgerrighed i faget.

1.3 EVA's anbefalinger til at styrke læringskulturen i et gymnasium med karakterer

På baggrund af undersøgelsens resultater kan vi pege på en række anbefalinger til arbejdet med at styrke læringskulturen på gymnasierne. Anbefalingerne kan følges inden for de gældende karakter- og uddannelsesbekendtgørelser.

Lærerne skal synliggøre for eleverne, hvad de bliver bedømt på og hvornår

Eleverne peger på, at det, for at karakterer skal fungere som et pejlemærke for dem, er vigtigt, at lærerne synliggør, hvad eleverne bliver bedømt på og hvornår. EVA anbefaler derfor, at lærerne sætter fokus på synlig bedømmelse, fordi synlig bedømmelse bidrager til at synliggøre læring for eleverne, ved at læreren sammen med eleverne sætter ord på målene for, *hvad* eleverne skal lære, og *hvornår* de har lært det. Lærerne kan arbejde med at synliggøre den faglige bedømmelse

ved at oversætte fagets læringsmål i dialog med eleverne og inddrage dem i bedømmelsesprocessen, fx ved at lade dem bedømme egne eller anonyme opgaver.

En anden måde at tydeliggøre på, hvad eleverne bliver bedømt på og hvornår, er en klarere adskillelse af, hvornår eleverne befinder sig i et såkaldt øverum, og hvornår de befinder sig i et såkaldt prøverum. Dette kan samtidig være med til at understrege over for eleverne, at undervisningen overvejende er et læringsrum, og derved bidrage til at skabe et mere trygt læringsmiljø, hvor eleverne i højere grad tør deltage, stille spørgsmål og fejle for derved at blive klogere.

Karakterer skal suppleres med andre typer feedback

Lærerne understreger, at karakterer ikke i sig selv indeholder information til eleverne om, *hvordan* de kommer videre i deres udvikling og læring. EVA anbefaler derfor, at karakterer ikke står alene, når det handler om at understøtte elevernes læring, men får følgeskab af formativ feedback. Der er behov for at videreudvikle brugen af andre feedbackformer på gymnasierne og udvikle et fælles sprog om, hvordan lærere og elever kan tale om elevernes videre læring, som ikke centrerer sig om karakterer.

Behov for systematiske forsøg på sektorniveau

Spørgeskemaundersøgelsen blandt gymnasiernes rektorer viser, at 28 % af de gymnasier, der har deltaget i undersøgelsen, har igangværende forsøg med karakterer. I forlængelse af gymnasiernes forsøgsarbejde anbefaler EVA, at der på sektorniveau tages initiativ til et større og mere systematisk udviklingsarbejde og en systematisk videndeling om arbejdet med karaktergivning. Det kunne fx være i form af et ministerielt forsøgs- og udviklingsprogram.

Der kunne være tale om systematiske forsøg med initiativer, der sigter mod at skabe en højere grad af fælles praksis for karaktergivningen, forsøg med hensyn til karaktergivningens omfang og tidspunkter samt videreudvikling af andre feedbackformer, der kan understøtte elevernes læring.

EVA anbefaler:

- At lærerne arbejder med at synliggøre bedømmelsesgrundlaget og bedømmeskriterierne for eleverne for at tydeliggøre, *hvad* eleverne skal lære, og *hvornår* de har lært det.
- At lærere og elever arbejder med at udvikle et fælles sprog om læring og andre feedbackformer, der ikke er centreret omkring karakterer, men som kan bruges i læringsdialogen om, *hvordan* eleverne skal lære og udvikle sig.
- At lærerne skaber en klarere adskillelse af øverum og prøverum i undervisningen.

- At der fortsat igangsættes forsøg med hensyn til omfang af og tidspunkter for karaktergivning.
 - At der igangsættes systematiske forsøg på sektorniveau med udvikling og videndeling med hensyn til det at arbejde med de ovenstående anbefalinger.
 - At rektorerne sætter fokus på det at give karakterer frem for blot de afgivne karakterer og skaber tid og rum til, at lærerne kan have fælles drøftelser om karaktergivning.
-

1.4 Om datagrundlaget

Undersøgelsen bygger på data fra tre forskellige datakilder: 30 kvalitative interviews, 15 med lærere og 15 med elever, seks fokusgruppeinterviews, tre med lærere og tre med elever, samt en spørgeskemaundersøgelse blandt rektorerne på de treårige gymnasiale uddannelser, stx, htx og hhx. De kvalitative interviews og fokusgruppeinterviewene bruges til at afdække, hvordan lærerne griber karaktergivningen an, og hvilke overvejelser der ligger bag. Desuden bidrager de til at belyse, hvilken betydning karakterer ifølge lærere og elever har for elevernes tilgang til læring, og hvordan man kan skabe det bedst mulige læringsrum i et gymnasium med karakterer. Spørgeskemaundersøgelsen bidrager med indsigt i, hvilke rammer der er for karaktergivning på gymnasierne, og hvordan ledelsen gør brug af afgivne karakterer.

2 Indledning

Karakterer udfylder en række centrale funktioner i gymnasiet. For det første udgør karakterer en vigtig del af gymnasiets kvalitetssikringssystem, fordi de gør det muligt at vurdere elevernes faglige præstationer på tværs af de enkelte uddannelser. For det andet fungerer karakterer som et pejlemærke for den enkelte elev i forhold til fagligt niveau og videre uddannelsesmuligheder. Karaktergennemsnittet fra gymnasiet har således, siden 1976 udgjort adgangsbilletten til mange videregående uddannelser. Foruden de karakterer, der indgår i elevens karaktergennemsnit på eksamensbeviset, bruges karakterer i forbindelse med lærernes løbende evaluering af og feedback til eleven om elevens faglige standpunkt. Karakterer og den måde, karaktergivningen i gymnasiet foregår på, har på den måde betydning for både elevernes mulighed for læring, mens de går i gymnasiet, og deres muligheder for videre uddannelse efter gymnasiet.

I de senere år har karakterer fyldt stadigt mere i den danske uddannelsesdebat generelt³ og i gymnasiesektoren specifikt. Der er fokus på karakterer som optagelseskriterium til de videregående uddannelser, der indføres karakterkrav i forbindelse med optag på ungdomsuddannelserne⁴, og gymnasiernes løfteevne, målt på karakterer, er i fokus både centralt og lokalt. Samtidig er der både i forskningen og på gymnasierne øget fokus på, hvordan karaktererne spiller sammen med elevernes læring i gymnasiet. Flere gymnasier har i den forbindelse iværksat forsøg, hvor de giver færre karakterer undervejs i undervisningen og i stedet udvider brugen af andre feedback-former⁵.

De treårige gymnasiale uddannelser, stx, htx og hhx, er, hvad angår karaktergivning, kendetegnet ved, at karakterer givet internt af de enkelte faglærere – nemlig årskarakterer – har betydning for

³ En Infomediasøgning på artikler i de landsdækkende dagblade, hvor ordet "karakter" indgår i overskriften, viser følgende udvikling i antallet af artikler: 1985: 0 artikler. 1995: 56 artikler. 2005: 166 artikler. 2015: 196 artikler.

⁴ Der blev med EUD-reformen i 2014 indført adgangskrav på 02 i dansk og matematik for erhvervsuddannelserne, og med det indgåede forlig om en gymnasierreform i juni 2016 har forligsparterne besluttet, at der fra 2019 indføres karakterkrav for de gymnasiale uddannelser.

⁵ Denne undersøgelses spørgeskemaundersøgelse blandt rektorerne på de treårige gymnasiale uddannelser viser, at der på 28 % af gymnasierne er igangværende forsøg vedrørende karakterer og karaktergivning.

elevens eksamensgennemsnit. I eksamensgennemsnittet indgår nemlig både de prøvekarakterer, som eleven opnår ved prøver med ekstern censur, og de årskarakterer, som gives af de enkelte faglærere ved afslutning af fagene. Samtidig er de treårige gymnasiale uddannelser præget af, at karakterer traditionelt har været det primære omdrejningspunkt for den løbende evaluering og feedback til eleverne. Her indgår løbende standpunktskarakterer og de karakterer, lærerne giver, i forbindelse med feedback på afleveringer, tests, præsentationer m.m. De interne karakterer og den interne karaktergivning betyder således relativt meget på de treårige gymnasiale uddannelser, når man sammenligner med øvrige dele af uddannelsessystemet.

Der er imidlertid begrænset viden om, hvordan lærerne på de treårige gymnasiale uddannelser giver de interne karakterer, og hvad den interne karaktergivning betyder for elevernes tilgang til læring på disse uddannelser. Uddannelsesbekendtgørelserne efterlader et vist rum for gymnasierne til selv at fastlægge, hvordan og hvor ofte de vil give karakterer som en del af den løbende evaluering, men praksis med hensyn til karaktergivning er et felt, der kun sjældent har været genstand for selvstændig undersøgelse i dansk kontekst. I lyset af hvor stor betydning karaktererne har for eleverne og hvor væsentlig en del, det at give karakterer udgør af lærernes arbejde, er det bemærkelsesværdigt, at selve karaktergivningen og karaktergivningens betydning for eleverne ikke er et mere belyst område.

Derfor sætter EVA med denne undersøgelse fokus på den interne karaktergivning på de treårige gymnasiale uddannelser. Undersøgelsen ser på, hvordan selve karaktergivningen på de gymnasiale uddannelser foregår, hvilken betydning karakterer har for elevernes tilgang til læring, og hvordan man på gymnasierne kan arbejde med at skabe en kultur og praksis omkring karaktergivning, der både understøtter ensartetheden og kvaliteten i de karakterer, der gives, og elevernes læring.

Til efteråret 2016 følger en kvantitativ undersøgelse af de afgivne årskarakterer og prøvekarakterer på de gymnasiale uddannelser med fokus på fag samt mundtlig kontra skriftlig bedømmelse.

2.1 Undersøgelsesspørgsmål

Undersøgelsens overordnede undersøgelsesspørgsmål er:

Hvordan foregår karaktergivning på stx, htx og hhx, og hvilken betydning oplever lærere og elever, at karaktergivning har for elevernes tilgang til læring?

Undersøgelsesspørgsmålet vil blive afdækket ved hjælp af følgende delspørgsmål, som i rapporten udgør hver deres kapitel:

- a. Hvilke formål og funktioner tildeles afgivne karakterer af henholdsvis elever, lærere og ledelse på gymnasierne?
- b. Hvordan griber lærerne arbejdet med at give karakterer an, og hvilke overvejelser og hensyn spiller ind på, hvordan lærerne giver karakterer?
- c. I hvilken grad kan lærernes karaktergivningspraksis karakteriseres som en individuel eller kollektiv praksis, og hvordan kan en kollektiv praksis understøttes?
- d. Hvilke erfaringer har eleverne med at få karakterer, og hvilken betydning oplever elever og lærere, at karaktergivning har for læringskulturen og elevernes tilgang til læring i gymnasiet?
- e. Hvilke elementer i læringskulturen oplever lærere og elever som vigtige, hvis karakterer og læring ikke skal være modsatrettede hensyn?

2.2 Baggrund, relevans og afgrænsning

Der er flere grunde til, at det er relevant at undersøge praksis med hensyn til den interne karaktergivning på de treårige gymnasiale uddannelser og dennes betydning for elevernes tilgang til læring.

For det første skal lærernes praksis med hensyn til karaktergivningen have en kvalitet og en ensartethed, der står mål med den betydning, karaktererne har for eleverne efterfølgende. EVA har i en række tidligere undersøgelser vist, at gymnasierne samlet set er gode til i karaktergivningen at vurdere elevernes faglige niveau og generelle studiekompetence, når man ser det i forhold til hvordan eleverne klarer sig på en videregående uddannelse efterfølgende. Jo højere elevernes karaktergennemsnit er, jo større sandsynlighed er der således for, at eleverne på en række centrale faktorer får succes på den videregående uddannelse, de starter på⁶. Karaktersystemet synes dermed samlet set at fungere.

For det andet skal karakterer i gymnasiet opfylde flere forskellige formål – både som redskab til løbende evaluering af elevernes faglige niveau og som sorteringsmekanisme med hensyn til videre uddannelse. De forskellige formål kan kalde på forskellige hensyn, hvorfor karaktergivning ikke nødvendigvis er en dilemmafri opgave. Det er imidlertid ikke undersøgt selvstændigt, hvilke dilemmaer lærerne oplever i forbindelse med intern karaktergivning, og hvordan de håndterer dem. Samtidig har andre EVA-undersøgelser af karaktergivning i gymnasiet vist, at karaktergivning ikke er og i sin natur heller ikke kan være nogen eksakt videnskab eller kontekstafhængig praksis. Fx viser EVA's evaluering af 7-trinsskalaen fra 2013, at der er forskel på de karakterer, som elevernes

⁶ EVA-rapporten Gymnasiekarakterernes betydning for succes på de videregående uddannelser (2015) viste, at karaktererne fra gymnasiet ud fra nogle udvalgte faktorer (førsteårsfrafald på bacheloruddannelser, påbegyndelse af en ph.d.-uddannelse og dimittendledighed), kan forudsige elevernes succes på de danske universiteter, hvis man ser på de studerendes karaktergennemsnit. Tilsvarende viser EVA-analysen Måler gymnasiekarakterer det samme eller forskellige kompetencer? fra 2016, at gymnasieelever, der opnår høje karakterer i ét fag, ofte også opnår høje karakterer i andre fag, hvilket kan ses som udtryk for, at karaktergennemsnittet afspejler en generel studiekompetence.

egne lærere giver eleverne i forbindelse med årskarakterer, og de karakterer, som udefrakommende bedømmere giver eleverne i forbindelse med mundtlige og skriftlige prøver⁷.

En undersøgelse fra Sverige peger på, at karaktergivning i høj grad foregår som en individuel praksis frem for som resultat af en fælles, kollegial karaktergivningskultur⁸. Den individuelle praksis kan forstærke den kontekstafhængige karaktergivning og stille læreren alene med de dilemmaer og forskelligartede hensyn, karaktergivningen kan indebære. Her er det interessant at undersøge, om det samme gør sig gældende i en dansk kontekst, og hvilke muligheder og eventuelle fordele der ville være ved en mere fælles karaktergivningskultur.

Endelig har både dansk og international forskning i de senere år sat fokus på, hvordan det at få karakterer påvirker elevernes tilgang til læring. Flere undersøgelser peger på, at et for stort fokus på karakterer undervejs i undervisningen kan komme til at fjerne fokus fra, hvordan eleverne rykker sig – og kan rykke sig – læringsmæssigt⁹. Dette fordi karakterer først og fremmest giver information om, hvor eleverne ligger fagligt på et bestemt tidspunkt og ikke om, hvad eleverne skal gøre for at forbedre sig fagligt. Flere undersøgelser og udviklingsprojekter peger i forlængelse heraf på, at det kan være hensigtsmæssigt at adskille evaluering *af* læring – forstået som karakteren – og evaluering *for* læring – forstået som feedback på hvordan eleven kan forbedre sig¹⁰.

Da karakterer traditionelt har været omdrejningspunktet for den løbende evaluering og feedback til eleverne på de treårige gymnasiale uddannelser, er det relevant at give et empirisk billede af, hvordan elever og lærere på uddannelserne aktuelt oplever karaktergivningen i forhold til læringskulturen og elevernes tilgang til læring. Undersøgelsen er tænkt som et bidrag til debatten om, hvordan man bedst muligt holder fokus på elevernes læring i et gymnasium med karakterer.

2.2.1 Afgrænsning

Undersøgelsen beskæftiger sig med den interne karaktergivning på de treårige gymnasiale uddannelser, stx, hhx og htx, som grundlæggende har samme karaktersystem, og hvor karakterbekendtgørelsen er den samme. Der er således fokus på at afdække kendetegn ved den interne karaktergivning på tværs af de treårige gymnasiale uddannelser – ikke på en komparativ analyse af uddannelserne enkeltvis. Med den interne karaktergivning forstås standpunktskarakterer og årskarakterer (afsluttende standpunktskarakterer) samt løbende karakterer for afleveringer, tests, fremlæggelser m.v. Dette fokus er valgt ud fra et ønske om at undersøge, hvordan karaktergivning foregår i dagligdagen på gymnasierne, hvor lærerne optræder i rollen som både bedømmere

⁷ Jf. EVA-rapporten 7-trins-skalaen – Evaluering af anvendelsen af karakterskalaen (2013).

⁸ Skolverket (2009).

⁹ Se eksempelvis Nordenbo et al. (2009); Andersen & Ulriksen (2015).

¹⁰ Andreassen et al. (2013); Uddannelsesdirektoratet (2014).

og vejledere over for eleverne. Undersøgelsen behandler således ikke, hvordan bedømmelsen foregår i forbindelse med afgivning af prøvekarakterer med ekstern censur.

Hf er ikke en del af undersøgelsen, fordi den fokuserer på de interne karakterer. På hf gives der ikke standpunkts- og årskarakterer, men udelukkende prøvekarakterer.

Undersøgelsen har fokus på lærernes praksis med hensyn til karaktergivning og på, hvordan lærere og elever oplever, at karaktergivning foregår i praksis på gymnasierne. Undersøgelsen har således ikke til formål at afdække karakterers forudsigelseskraft – og dermed deres validitet i funktionen som sorteringsmekanisme, når eleverne skal videre i uddannelsessystemet, hvilket tidligere undersøgelser fra EVA som nævnt har beskæftiget sig med. Undersøgelsen er heller ikke en evaluering af 7-trinsskalaen, hvilket EVA tidligere har gennemført¹¹.

Endelig skal det understreges, at undersøgelsen har fokus på, hvordan lærere og elever *oplever*, at karaktergivning har betydning for elevernes tilgang til læring. Undersøgelsen afdækker altså ikke effekten af karaktergivning på læring.

2.3 Undersøgelsens design og organisering

I det følgende præsenteres undersøgelsens analysedesign og datagrundlag. En nærmere beskrivelse findes i rapportens metodeappendiks.

2.3.1 Analysedesign

Undersøgelsen bygger på en kombination af kvantitative og kvalitative datakilder, som tilsammen udgør et mixed-methods-design. Der er tale om individuelle interviews såvel som fokusgruppeinterviews med både lærere og elever på stx, htx og hhx kombineret med en spørgeskemaundersøgelse blandt rektorerne på de tre gymnasiale uddannelser. Hovedvægten er lagt på de kvalitative dele. Dette skyldes for det første, at karaktergivningspraksis som genstandsfelt er relativt uudforsket land. Derfor har undersøgelsen en eksplorativ tilgang, som bedst tilgodeses af en kvalitativ metode, hvor mulige svar ikke er givne på forhånd. For det andet vurderer vi, at rationaler og erfaringer med karakterer og karaktergivning bedst indfanges af kvalitative interviews, hvor der gives plads til at komme i dybden med emnerne.

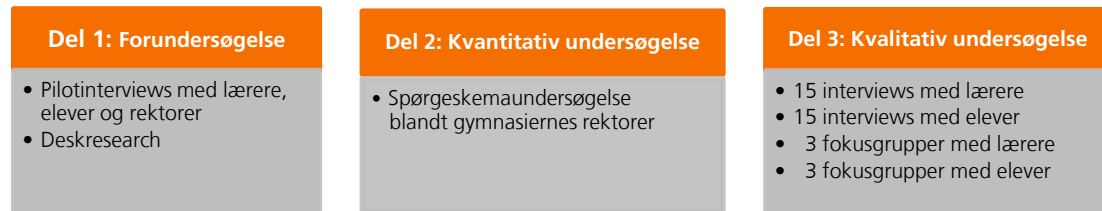
Analysedesignet er sekventielt, i den forstand at de enkelte dele føder ind i og kvalificerer hinanden. I undersøgelsens opstartsfasen blev der foretaget en forundersøgelse, som dannede grundlag for spørgeskemaet til rektorerne og de individuelle interviews med lærere og elever. På baggrund

¹¹ EVA (2013).

af resultaterne fra disse datakilder blev der gennemført fokusgruppeinterviews med lærere og elever med henblik på at validere og udfolde fundene fra de individuelle interviews.

2.3.2 Datagrundlag

Lægges man de individuelle interviews og fokusgruppeinterviewene sammen, bygger undersøgelsen på interviews med 31 lærere og 32 elever samt en totalundersøgelse blandt rektorer på samtlige gymnasier med stx-, hhx- og htx-linjer i form af spørgeskemaundersøgelsen. De forskellige elementer i undersøgelsen er illustreret nedenfor. I det følgende beskrives elementerne kort.



Til efteråret 2016 følger en kvantitativ undersøgelse af de afgivne årskarakterer og prøvekarakterer på de gymnasiale uddannelser.

Forundersøgelse

Som en del af undersøgelsen blev der foretaget en forundersøgelse. Projektgruppen foretog et mindre litteraturstudie for at læse sig ind på eksisterende viden om karaktergivning. I forlængelse heraf besøgte vi to gymnasier og gennemførte her eksplorative pilotinterviews med en gruppe lærere, en gruppe elever samt gymnasiernes rektorer. Formålet var at kvalificere projektets design og metodevalg, spore projektet ind på, hvilke perspektiver og tematikker der var særligt væsentlige inden for feltet, og få input til udarbejdelsen af interviewguider og spørgeskemaet.

Spørgeskemaundersøgelse blandt rektorer

Undersøgelsens kvantitative element består af en spørgeskemaundersøgelse blandt rektorerne på de enkelte gymnasier. Formålet med spørgeskemaundersøgelsen var at kortlægge de organisatoriske rammer for karaktergivning på de treårige gymnasiale uddannelser, rektorernes brug af karakterer samt deres syn på et eventuelt vidensbehov på området.

Individuelle interviews med lærere og elever

Projektgruppen har foretaget enkeltinterviews på i alt otte gymnasier fordelt over hele landet. Fire besøg var på stx, to på hhx, og to på htx. De otte gymnasier er valgt ud fra et kriterium om, at de skulle dække hele landet og både større og mindre byer. Derudover er gymnasierne udvalgt på baggrund af registerdataoplysninger om elevernes karakterer fra folkeskolen, sådan at der er sik-

ret repræsentation af gymnasier med elever med forholdsvis høje karaktergennemsnit fra folkeskolen, gymnasier med elever med et middelhøjt karaktergennemsnit samt gymnasier med elever, som havde et karaktersnit under middel. Der er gennemført individuelle interviews med 15 lærere og 15 elever fordelt på de otte gymnasier. I forbindelse med udvælgelsen af lærere er der lagt vægt på, at fagene dansk, matematik, engelsk og samfundsfag var nogenlunde ligeligt fordelt, for at sikre repræsentation af forskellige faggrupper. Samtidig er gymnasierne blevet bedt om at sikre variation med hensyn til lærernes anciennitet. Udvælgelsen af elever er sket med henblik på at sikre diversitet i elevernes studieretninger samt repræsentation af elever, der karaktermæssigt præsterer både over middel, middel og under middel. Eleverne har været 3. g'ere ud fra et ønske om, at de har gjort flest mulige erfaringer med karaktergivning.

Fokusgruppeinterviews med lærere og elever

I forlængelse af de individuelle interviews er der blevet gennemført seks fokusgruppeinterviews på tre gymnasier: et stx-, et htx- og et hhx-gymnasium. Der er gennemført tre fokusgruppeinterviews med i alt 17 elever og tre fokusgruppeinterviews med i alt 16 lærere. For lærernes vedkommende har vi interviewet lærere fra forskellige gymnasier sammen for at få så mange perspektiver som muligt i spil. For elevernes vedkommende har der været tale om elever fra samme gymnasium, men fra forskellige studieretninger.

2.3.3 Projektgruppe

Bag undersøgelsen står en projektgruppe bestående af følgende medarbejdere:

- Evalueringskonsulent Sarah Richardt Schoop (projektleder)
- Specialkonsulent Katrine Strange
- Metodekonsulent Søren Haselmann
- Specialestuderende Marie Munch-Andersen
- Metodemedarbejder Rosa Hansen
- Metodemedarbejder Søren Olivarius
- Evalueringsmedarbejder Signe Illum Lindegren Pedersen
- Evalueringsmedarbejder Johan Juliussen.

2.3.4 Ekspertgruppe

Ud over EVA's projektgruppe har der været nedsat en ekspertgruppe, hvis rolle har været at kvalificere projektets dataindsamling og analyse samt den efterfølgende formidling.

Ekspertgruppen har bestået af:

- Jens Dolin, professor, Institut for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet
- Alli Klapp, dr.phil., Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet
- Allan Kjær Andersen, rektor på Ørestad Gymnasium.

2.4 Rapportens opbygning

I første del af rapporten opridses de formelle rammer og regler for karaktergivning på de gymnasiale uddannelser, som karakterbekendtgørelsen og uddannelsesbekendtgørelserne udstikker (kapitel 3). Dernæst introduceres de begreber vedrørende karaktergivning, som vi rapporten igennem gør brug af, ligesom vi præsenterer den eksisterende viden om, hvordan lærere giver karakterer, og hvilken betydning bedømmelse og feedback har for elevers læring (kapitel 4).

Herefter går vi over til at behandle undersøgelsens resultater, først med fokus på lærernes karaktergivning. Indledningsvis opridser vi, hvordan afgivne karakterer anvendes af både elever, lærere og ledelse til at udfylde en række både summative og formative funktioner (kapitel 5). På den baggrund fokuserer denne del af rapporten på, hvordan lærere giver karakterer, og hvilke overvejelser der ligger bag deres karaktergivningspraksis (kapitel 6). Samtidig behandler denne del også, i hvilken grad karaktergivning på de gymnasiale uddannelser har karakter af en individuel eller en fælles praksis, samt hvordan lærerne kan understøttes i forbindelse med karaktergivningen (kapitel 7).

Endelig sætter vi spot på læringskulturen i et gymnasium med karakterer. I denne del af rapporten belyser vi, hvad der karakteriserer læringskulturen i et gymnasium, hvor karakterer er en fast ingrediens i evalueringen og bedømmelsen af eleverne (kapitel 8). I forlængelse heraf peger vi på, hvilke opmærksomhedspunkter og mulige greb EVA anbefaler, at det er værd at holde sig for øje i arbejdet med at sikre det bedst mulige læringsrum for eleverne. Det drejer sig om synlig bedømmelse, feedback samt et trygt og positivt læringsmiljø (kapitel 9).

Til slut følger rapportens metodeappendiks samt litteraturliste.

3 De formelle rammer og regler

I dette kapitel opridser vi de formelle rammer og regler for den interne karaktergivning¹² på de gymnasiale uddannelser. Kapitlet bygger på karakterbekendtgørelsen for 7-trinsskalaen samt uddannelsesbekendtgørelserne for henholdsvis stx, htx og hhx¹³.

3.1 Kriteriebaseret karaktergivning med absolut skala

I det danske uddannelsessystem anvendes 7-trinsskalaen. Skalaen blev taget i brug på de gymnasiale uddannelser i 2006 og indført i de øvrige dele af uddannelsessystemet i løbet af 2007. 7-trinsskalaen afløste den hidtidige 13-skala, som havde været anvendt siden 1963.

Karakterfastsættelsen skal ske ud fra en samlet vurdering af, i hvilken grad eleven opfylder de faglige mål, der er opstillet for faget eller det flerfaglige forløb set i forhold til omfanget af fejl og mangler. 7-trinsskalaen skal anvendes absolut i forhold til de opstillede mål. Bedømmelsen skal derfor ske uafhængigt af de øvrige elevers niveau og præstationer og må således ikke være relativ¹⁴. Dog har 7-trinsskalaen ved prøverne en tilsigtet fordeling af de beståede karakterer, der lægger sig op ad ECTS-skalaens fordeling. Denne fordeling forventes ikke opfyldt i den enkelte klasse eller på det enkelte gymnasium i et bestemt år, men på landsplan over tid¹⁵. Denne fordeling forudsættes også at gælde de afsluttende standpunktskarakterer, men ikke de øvrige standpunktskarakterer.

¹² Kapitlet præsenterer reglerne for standpunktskarakterer, som led i den løbende evaluering, standpunktskarakterer ved skoleårets afslutning i fag, der ikke afsluttes, og afsluttende standpunktskarakterer (årskarakterer) samt løbende brug af karakterer i forbindelse med afleveringer, tests, fremlæggelser og lignende, mens rammerne for bedømmelse ved interne prøver (fx terminsprøver og årsprøver) og prøvekarakterer med ekstern censur ikke behandles.

¹³ Undervisningsministeriet (2007); Undervisningsministeriet (2013a), (2013b) og (2013c).

¹⁴ Undervisningsministeriet (2007).

¹⁵ Karakterkommissionen (2004).

7-trinsskalaen

Karakter	Betegnelse	Beskrivelse
12	Den fremragende præstation	Karakteren 12 gives for den fremragende præstation, der demonstrerer udtømmende opfyldelse af fagets mål, med ingen eller få uvæsentlige mangler.
10	Den fortrinlige præstation	Karakteren 10 gives for den fortrinlige præstation, der demonstrerer omfattende opfyldelse af fagets mål, med nogle mindre væsentlige mangler.
7	Den gode præstation	Karakteren 7 gives for den gode præstation, der demonstrerer opfyldelse af fagets mål, med en del mangler.
4	Den jævne præstation	Karakteren 4 gives for den jævne præstation, der demonstrerer en mindre grad af opfyldelse af fagets mål, med adskillige væsentlige mangler.
02	Den tilstrækkelige præstation	Karakteren 02 gives for den tilstrækkelige præstation, der demonstrerer den minimalt acceptable grad af opfyldelse af fagets mål.
00	Den utilstrækkelige præstation	Karakteren 00 gives for den utilstrækkelige præstation, der ikke demonstrerer en acceptabel grad af opfyldelse af fagets mål.
-3	Den ringe præstation	Karakteren -3 gives for den helt uacceptable præstation.

Kilde: Bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse.

3.2 Krav om standpunktskarakterer og årskarakterer

Uddannelsesbekendtgørelserne for stx, htx og hhx fastlægger de overordnede rammer for intern evaluering af den enkelte elev. Ifølge bekendtgørelserne skal elevernes udbytte af undervisningen evalueres jævnligt, så der bliver grundlag for en fremadrettet vejledning af den enkelte elev i arbejdet med at nå de faglige mål og for justering af undervisningen. Dermed peger bekendtgørelserne på, at evalueringen af eleverne ikke kun skal have et summativt formål – det vil sige at opsummere elevens faglige niveau på det givne tidspunkt. Eleverne skal også evalueres med et formativt sigte – det vil sige med henblik på at understøtte deres faglige udvikling og læring.

Den enkelte elevs faglige standpunkt evalueres ved brug af standpunktskarakterer, interne prøve-karakterer og eventuelle udtalelser. Uddannelsesbekendtgørelserne for stx, htx og hhx foreskriver, at eleverne får følgende tre typer af internt givne karakterer:

- 1 Standpunktskarakterer som led i den løbende evaluering
- 2 Standpunktskarakterer ved skoleårets afslutning i fag, der ikke afsluttes
- 3 Afsluttende standpunktskarakterer (årskarakterer) ved afslutningen af de enkelte fag.

Standpunktskarakterer indgår i den løbende evaluering af eleven. De optræder ikke på elevens eksamensbevis. Dog kan de standpunktskarakterer, der gives ved skoleårets afslutning i fag, der ikke afsluttes, indgå i en vurdering af, om eleven kan rykkes op til næste klassetrin. De afsluttede standpunktskarakterer, ofte kaldet årskarakterer, som eleven modtager ved afslutningen af et fag, overføres derimod til eksamensbeviset og tæller derfor med i elevens eksamensgennemsnit fra gymnasiet.

Standpunktskarakterer skal udtrykke graden af den enkelte elevs opfyldelse af målene for faglig viden, indsigt og metode i den pågældende læreplan set i forhold til det tidspunkt, hvor karakteren gives. Det vil sige, at standpunktskarakterer, ifølge uddannelsesbekendtgørelserne, skal være et billede på, hvor godt eleven klarer sig i forhold til de faglige mål på tidspunktet for karaktergivningen.

Uddannelsesbekendtgørelserne foreskriver, at eleverne får løbende tilbagemeldinger på deres faglige standpunkt, men gymnasiets ledelse fastsætter tidspunkterne for afgivelse af standpunktskarakterer og antallet. Typisk afgives der standpunktskarakterer tre gange i løbet af et skoleår: én gang i efteråret, én gang i starten af det nye kalenderår og én gang i foråret. I fag, der afsluttes, er den tredje standpunktskarakter den afsluttende standpunktskarakter (årskarakter), der kommer på eksamensbeviset.

I fag, der har skriftlig prøve som eksamensform, samt i en række andre fag (fastsat i den enkelte uddannelsesbekendtgørelse), får eleverne både en skriftlig standpunktskarakter og en mundtlig standpunktskarakter. I de øvrige fag får eleverne kun én standpunktskarakter.

De enkelte karakterer, der indgår i det samlede karaktergennemsnit, tæller med forskellig vægt ved beregning af gennemsnittet. Eksempelvis har A-niveaufag og studieretningsprojektet (SRP) i stx vægt 2, B-niveaufag og almen studieforbereelse (AT) vægtes 1,5, mens C-niveaufag har vægt 1.

3.3 Metodefrihed i forbindelse med den løbende interne evaluering

For hvert fag på hvert niveau (A-, B- og C-niveau) er der opstillet en række faglige mål, som beskriver, hvad eleverne skal kunne ved fagets afslutning for at opfylde fagets mål, samt et kerne-stof, som oplister fagets centrale stofområder.

Ud over de standpunktskarakterer, som det kræves, at lærerne afgiver, er det op til det enkelte gymnasium eller den enkelte lærer at beslutte, i hvilket omfang den øvrige løbende interne evaluering af eleverne skal være med eller uden karakterer. Der er således ikke centralt fastsatte regler for, om eksempelvis afleveringer, løbende tests eller fremlæggelser skal karakterbedømmes efter karakterbekendtgørelsen eller ej.

3.4 Fra indholdsstyring til målstyring og kompetenceorientering

Med gymnasiereformen fra 2005 fulgte nye læreplaner, hvor man overgik fra indholdsstyring til målstyring med vægt på at udvikle elevernes kompetencer til at anvende stoffet i relevante faglige sammenhænge. Dette har betydning for lærernes arbejde med at bedømme eleverne, fordi de nu skal give eleverne karakterer på baggrund af en helhedsvurdering af, i hvilken grad de opfylder fagets forskellige faglige mål. Hvor lærernes bedømmelsesopgave tidligere i høj grad bestod i meget konkret at teste, om eleverne kunne pensum, omfatter de faglige mål i dag også mere end den traditionelle kernefaglighed, idet der er inkluderet mål vedrørende eksempelvis anvendelsesorientering, perspektivering og refleksion.

4 Undersøgelsens grundlag og begreber

I dette kapitel introducerer vi de begreber vedrørende karaktergivning, som vi gør brug af rapporten igennem, ligesom vi præsenterer de eksisterende undersøgelser, vi i undersøgelsen står på.

4.1 Summativ og formativ evaluering af læring

Afhængigt af formålet med evalueringen skelner man traditionelt mellem summativ og formativ evaluering. Summativ evaluering er en afsluttende evaluering og bagudrettet, i den forstand at den skal fungere som en opsummering af det opnåede faglige niveau og de opnåede kompetencer. Altså evaluering *af* læring. I forbindelse med formativ evaluering er fokus derimod fremadrettet, idet evalueringen udgør en integreret del af læringsprocessen ved at give feedback, der skal fremme læringen. Altså evaluering *for* læring¹⁶.

Karakterer i gymnasiet har et tydeligt summativt formål, idet de bruges som en sorteringsmekanisme, der kan sortere eleverne ud fra deres faglige niveau. Karakterer har denne funktion udover i gymnasiet, hvor de vurderer elever, ud fra hvor godt de klarer sig i de enkelte fag. Men særlig tydelig bliver denne funktion, når karaktergennemsnittet fra gymnasiet bliver afgørende for, om de unge lever op til adgangskravene på de videregående uddannelser eller ej.

Men de løbende karakterer, der gives i løbet af gymnasietiden, indgår samtidig i den formative evaluering af eleven. Karakterer for enkelte afleveringer og fremlæggelser samt standpunktskarakterer kan bruges som information til eleven om vedkommendes faglige niveau og som et pejlemærke for, om konkrete præstationer opfylder de krav, der er stillet til præstationen, samt som afsæt for dialog om elevens videre læring. At karakterer bruges med et formativt sigte, er dog ikke nødvendigvis ensbetydende med, at de også har en formativ virkning, idet karakterer i sig selv ikke indeholder information om, hvad eleven skal gøre for at forbedre sig.

¹⁶ Damberg et al. (2013).

Summativ og formativ evaluering

	Summativ evaluering	Formativ evaluering
Formål	Dokumentere opnåede kompetencer. Evaluering af læring.	Feedback med henblik på at fremme læring. Evaluering for læring.
Fokus	Bagudrettet med fokus på det afsluttede.	Løbende og fremadrettet med fokus på læringsprocessen.
Parterne i evalueringens ageren	<ul style="list-style-type: none">• Den evaluerede fremviser sit bedste og skjuler fejl og mangler.• Den evaluerende holder afstand som neutral dommer.• Fejl ses som mangler i forhold til mål.	<ul style="list-style-type: none">• Den evaluerede fremviser sit bedste såvel som usikkerhed, tvivlsspørgsmål og fejl.• Den evaluerende involverer sig for at understøtte udvikling.• Fejl ses som potentiale for udvikling og læring.

4.1.1 Læreren som vejleder og bedømmer

Da lærerne indtager en dobbeltrolle over for eleverne som både vejleder og bedømmer, kan de karakterer, der gives i gymnasiet, bruges med både summative og formative formål. I rollen som vejleder er det nemlig lærerens opgave at understøtte elevens læringsproces og faglige progression, mens læreren i rollen som bedømmer skal sætte et tal på resultatet af selv samme læringsproces. De to roller kan potentielt konflikte med hinanden. Tanja Miller, der har skrevet en ph.d.-afhandling om karaktergivning i gymnasiet, beskriver, hvordan eleven i en summativ vurderingssituation vil forsøge at fremstille sig selv så godt som muligt og forsøge at skjule eventuelle fejl og mangler over for læreren¹⁷. En evaluering med et formativt sigte kræver derimod, at eleven tør åbne op for både styrker og svagheder over for sin lærer for på den vis at blive klogere. Begge funktioner er indbygget i lærerrollen, men lærerens dobbeltrolle indebærer en risiko for, at eleven fokuserer på at fremstå vidende og skjule videnshuller til gavn for den summative evaluering, men til skade for den formative læringsproces.

4.1.2 Karakterernes validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er to begreber, der kan bruges til at betegne kvaliteten af en bedømmelse, i dette tilfælde karaktergivning. Validitet er et udtryk for karakterens gyldighed. Det vil sige, i hvor høj grad læreren i forbindelse med sin karaktergivning retvisende og dækkende har bedømt eleven med hensyn til den vifte af kompetencer og færdigheder, som karakteren skal være en be-

¹⁷ Miller (2004).

dømmelse af. Reliabilitet er et udtryk for karakterens pålidelighed, altså i hvor høj grad karaktergivningen er ensartet og konsistent, så samme karakterer altid er et udtryk for samme grad af målopfyldelse. Det vil i praksis sige, at en anden lærer ville tildele eleven samme karakter for samme præstation, og at to forskellige elever, der præsterer på samme niveau, ville få samme karakterer.

Det kan være nødvendigt med en afvejning mellem karaktergivningens reliabilitet og dens validitet, fordi en høj reliabilitet kræver en vis grad af standardisering og forenkling af bedømmelsesgrundlaget og bedømmelseskriterierne, så lærerne konsekvent vurderer eleverne ud fra samme kriterier og grundlag. Men hvor standardiserede bedømmelsesgrundlag og -kriterier kan blive, afhænger af, hvad der skal bedømmes. Drejede bedømmelsen sig alene om, hvorvidt eleverne kunne svare rigtigt på simple spørgsmål med entydigt rigtige og forkerte svar eller lære pensum mere eller mindre ordret, ville det ikke være et problem at sikre en høj reliabilitet, fordi målopfyldelsen kunne sættes på formel. Men i gymnasiet er det målet, at eleverne skal tilegne sig komplekse kompetencer såsom at være anvendelsesorienteret og kunne reflektere og perspektivere, og det er vanskeligt at sætte på formel, hvornår sådanne komplekse kompetencer er opnået. For simpler og standardiserer man kriterierne for målopfyldelse med hensyn til komplekse kompetencer og læring for at styrke reliabiliteten, risikerer man altså, at karakteren i mindre grad bliver et dækkende udtryk for netop elevens komplekse kompetencer, og man svækker dermed validiteten.

4.2 Lærernes karaktergivning

Lærerne kan gøre brug af forskellige tilgange til karaktergivning, ligesom typen af kompetencer og færdigheder, der er i fokus i faget, også har betydning for, hvordan læreren griber karaktergivningen an.

4.2.1 Tre typer af karaktergivning

Karakterbekendtgørelsen foreskriver, at karakterer gives kriteriebaseret ved absolut brug af skalaen. Men i litteraturen om karaktergivning finder man tre typer af logikker, der kan være i spil, når lærerne giver karakterer. Der er tale om 1) kriteriebaseret karaktergivning, 2) normbaseret karaktergivning og 3) elevbaseret karaktergivning¹⁸. Den enkelte lærers karaktergivning begrænser sig ikke nødvendigvis til én af de tre logikker, men kan i forskellig grad være præget af de tre typer, ligesom vægtningen kan variere afhængigt af kontekst eller i forhold til forskellige elever. De tre typer introduceres her, idet vi senere bruger dem i vores karakteristik af lærernes karaktergivningspraksis.

¹⁸ Klapp (2008); Miller (2004); Brookhart (1993); Karakterkommissionen (2004).

Ved *kriteriebaseret karaktergivning* benyttes skalaen absolut til at måle, i hvor høj grad elever opfylder specifikke faglige mål og kriterier. Eleven bliver bedømt på egne evner og ud fra objektive kriterier, uafhængigt af hvordan andre elever præsterer. Dog er mål og kriterier ikke mere faste, end at de skal fortolkes af lærerne for at kunne danne grundlag for en konkret vurdering af eleverne.

Normbaseret karaktergivning betegnes ofte relativ karaktergivning, fordi den enkelte elev bliver bedømt i forhold til andre elever, og det derfor spiller ind, hvilke andre elever eleven sammenlignes med¹⁹. Normbaseret karaktergivning er ikke nødvendigvis et rationale, som lærerne bevidst gør brug af, men normbaserede logikker kan forekomme, fordi det i praksis kan være svært ikke at lade anden information om eleven eller klassen spille en rolle. Eksempelvis beskriver litteraturen en *big-fish-little-pond-effekt*, som peger på, at man som dygtig elev i en klasse, hvor niveauet generelt er lavt, kan blive bedømt gunstigere end en tilsvarende dygtig elev i en klasse med mange andre dygtige elever. Ved normbaseret karaktergivning sammenlignes eleven altså med en gruppe andre elever såsom klassen eller gymnasiets elever.

En tredje logik er *elevbaseret karaktergivning*, som også kan kaldes en form for pædagogisk karaktergivning²⁰. Ved elevbaseret karaktergivning måles eleven så at sige op imod sig selv, i den forstand at der fokuseres på, hvad eleven tidligere har kunnet eller forventes at ville kunne. Læreren har ved denne form for karaktergivning elevens deltagelse, læring og progression for øje og forsøger at bruge karakterer formativt som en motivationsfaktor for eleverne. Det kan være enten ved at opmuntre eller belønne elever ved brug af karakterer for at have forbedret sig eller have deltaget aktivt eller ved omvendt at give lavere karakterer for at skubbe eleverne i gang.

4.2.2 Karaktergivning som beregning eller vurdering af målopfyldelse

Tidligere undersøgelser af karaktergivning peger på, at de kompetencer og færdigheder, der optræder i det pågældende fag, har betydning for, hvordan karaktergivningen foregår²¹. I alle fag optræder to forskellige typer af kompetencer og færdigheder. Den ene type er kompetencer og færdigheder, der knytter sig til objektivt rigtige eller forkerte svar af målbar art, det vil sige kompetencer af logisk-deduktiv art. Et eksempel herpå kunne være udregning af regnestykker med ét facit. Den anden type er kompetencer og færdigheder, som kommer til udtryk via mere analytiske evner, som ikke kan afspejles i entydigt rigtige eller forkerte svar, da dette i nogen udstrækning er et spørgsmål om fortolkning, det vil sige kompetencer af hermeneutisk karakter. Det kunne eksempelvis være fortolkning af en novelle i dansk.

¹⁹ Klapp (2008); Miller (2004).

²⁰ Brookhart (1993); Miller (2004).

²¹ Skolverket (2011).

Hvor stor vægt den ene eller anden type kompetencer og færdigheder har i faget, har betydning for karaktergivningen. Karakterer for logisk-deduktive kompetencer kan gives som pointberegning ud fra faste kriterier, mens karaktergivning i forbindelse med hermeneutiske kompetencer i højere grad vil være en subjektiv helhedsvurdering af målopfyldelsen.

Fordelingen mellem, hvor meget den ene eller anden slags kompetencer fylder i fagene, varierer fagene imellem. Overordnet fylder kompetencer og færdigheder, som knytter sig til rigtige og forkerte svar, mere i naturvidenskabelige fag end i samfundsvidenskabelige og humanistiske fag. Men ligesom analytiske kompetencer også spiller en rolle i naturvidenskabelige fag, finder man omvendt også færdigheder, som er bundet op på rigtige og forkerte svar, i både humanistiske og samfundsvidenskabelige fag. Et eksempel herpå kunne være grammatik og retstavning i sprogfagene.

4.3 Bedømmelse, feedback og elevernes læring

Bedømmelse kan antage mange former – en af dem er karakterer, og i det følgende opridses forholdet mellem bedømmelse, feedback og elevernes læring.

4.3.1 Bedømmelse er et tveægget sværd

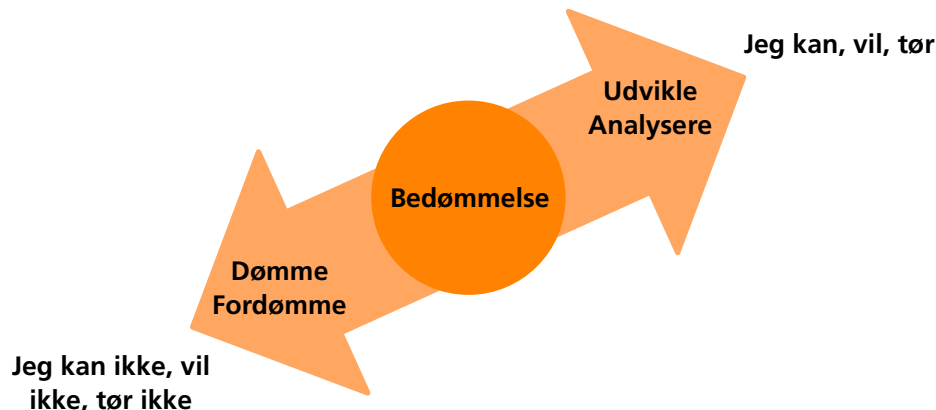
Tidligere undersøgelser af, hvordan det at blive bedømt påvirker elever, peger på, at bedømmelse ikke har en entydigt positiv eller negativ effekt på motivation og læring²². Fra elev til elev kan der være forskel på, hvordan vedkommende reagerer på at blive bedømt, ligesom det kan have noget at sige, hvilken type bedømmelse der er tale om.

Det svenske Skolverket har opsummeret, hvordan bedømmelse kan påvirke elever i to retninger²³. Bedømmelse kan opfattes dømmende og fordømmende og få eleven til at tænke "jeg kan ikke, jeg vil ikke, jeg tør ikke", eller det kan virke udviklende og analyserende og få eleven til at tænke "jeg kan, jeg vil, jeg tør".

²² *Ibid.*

²³ *Ibid.*

Figur 1
Bedømmelses indvirkning på elever



Kilde: Frit efter Skolverket (2011).

I og med at bedømmelse kan påvirke elever i to retninger, er det i denne undersøgelse interessant at undersøge nærmere, hvornår eleverne reagerer henholdsvis positivt og negativt på at blive bedømt, og hvordan man kan arbejde i retning af en tilgang, hvor eleven kan, vil og tør.

4.3.2 Fixed eller growth mindset

Om eleverne oplever at kunne, ville og turde give sig i kast med læringsopgaver, hænger sammen med elevernes mestringsforventninger, på engelsk kaldet *self-efficacy*²⁴, det vil sige elevens tro på at kunne tilegne sig og mestre faget. Mestringsforventninger drejer sig om, i hvilken grad eleven primært er styret af et såkaldt *fixed mindset* eller af et *growth mindset*²⁵. Ved et fixed mindset vil eleven betragte sin egen intelligens og faglige formåen som en statisk størrelse, hvorfor det ikke for alvor nytter at anstrenge sig for at lære. Eleven vil derfor let give op eller i hvert fald undvige udfordringer. Ved et growth mindset forstår eleven sin egen intelligens som noget, der kan udvikles ved at gøre en indsats. Denne selvopfattelse fører til en tro på kontinuerlig læring og progression og en vilje til at tage udfordringer op og tage kritik til sig. Dermed vil eleven betragte en given bedømmelse eller karakter som noget, der gælder lige nu, men som kan udvikles. Elever med et fixed mindset vil derimod i højere grad anskue sig selv som fastlåst på et bestemt karakterniveau.

²⁴ Pless et al. (2015).

²⁵ Dweck (2006).

Mestringsforventninger er ikke noget, den enkelte elev har eller ikke har, men noget, der formes af situationer, hvor eleven oplever at lykkes, lære og udvikle sig. Mestringsforventninger er således tæt knyttet til mestringserfaringer. Læreren spiller en vigtig rolle ved i sin dialog med og feedback til eleven at styrke elevens tro på, at han eller hun kan rykke sig fagligt, og vise hvordan, for dermed at understøtte et growth mindset.

Fixed eller growth mindset

	Fixed mindset	Growth mindset
Grundlæggende forståelse af egen intelligens	Intelligens er statisk. Det fører til et ønske om at fremstå intelligent.	Intelligens kan udvikles. Det fører til et ønske om at lære.
Udfordringer	Undgår udfordringer og giver let op.	Omfavn timer udfordringer og bliver ved.
Indsats	At yde en indsats bærer ikke frugt.	At yde en indsats er vejen til mestringer.
Kritik	Ignorerer brugbar negativ feedback.	Lærer af og bruger kritik.
Andres succes	Føler sig truet af andres succes.	Lærer af og finder inspiration hos andre.
Resultat	Har en risiko for at peake tidligt og for ikke at indfri sit fulde læringspotentiale.	Oplever kontinuerlig læring.

Kilde: Carol S. Dweck (2006).

4.3.3 Lærings- eller præstationsorientering

Inden for forskningen i, hvad der påvirker elevens motivation og læring, skelner man mellem, om eleven er *læringsorienteret* eller *præstationsorienteret*²⁶. Hvor den læringsorienterede elev sigter mod at udvikle kompetencer, sigter den præstationsorienterede elev mod at demonstrere kompetencer og sammenligne dem med andres kompetencer. En læringsorienteret elev vil således overvejende være drevet af *indre motivation*, hvor læringen er en kilde til tilfredsstillelse i sig selv, mens en præstationsorienteret elev i højere grad er drevet af *ydre motivation*, hvor belønninger såsom karakterer er kilden til tilfredsstillelse²⁷. Læringsmiljøer, hvor konkurrence og sammenlig-

²⁶ Andersen og Ulriksen (2015).

²⁷ Hattie (2009).

ninger fylder meget, vil trække elever i en præstationsorienteret retning, og ifølge en række uddannelsesforskere er de danske elever over en årrække blevet mere præstationsorienterede²⁸.

Frem for at rette sig mod at lære noget nyt vil præstationsorienterede elever rette sig mod, hvad der skal til for at se vidende ud eller i hvert fald undgå at fremstå uvidende. For nogle betyder det, at de arbejder hårdere og gør en ekstra indsats og dermed kan komme til at lære mere, selv om fokus er et andet sted. Men for andre betyder det, at de eksempelvis undlader at søge hjælp hos læreren. Dermed kan præstationsorientering risikere at medføre *overfladelæring* frem for *dybdelæring*. Overfladelæring er kendetegnet ved, at eleven ureflekteret lærer udenad og derved opnår en fragmenteret viden, så eleven kan referere til pointer fra bøger og undervisning. Dybdelæring handler derimod om at opnå en sammenhængende viden og forståelse og selvstændigt kunne reflektere over og anvende denne.

4.3.4 Feedbackens betydning for elevernes læring

Feedback er afgørende for elevernes motivation med hensyn til og syn på mulighederne for egen læring og dermed i sidste ende deres egentlige læring. Feedback forstås i denne undersøgelse i bred forstand som alle former for faglig respons til eleven og kan altså have form af skriftlige eller mundtlige tilbagemeldinger lige så vel som karakterer.

Feedbackens form og fokus har betydning for, om den har en positiv indvirkning på elevernes motivation og læring, og dermed for, at den ikke bare bliver brugt med et formativt sigte, men også har en reel formativ virkning. Brugen af feedback og forskellige feedbackformers virkning eller mangel på samme udgør et helt forskningsfelt i sig selv, som vi ikke skal forsøge at udfolde her. I stedet vil vi nøjes med at opridse nogle af de overordnede og gennemgående erfaringer, som er gjort på området.

John Hattie har været med til at udbrede en tretrins-feedbackmodel, der peger på tre grundlæggende elementer, der har betydning for, at feedback kan få en formativ karakter²⁹. De tre elementer er:

- 1 Eleven skal vide, hvad eleven kan nu.
- 2 Eleven skal have et mål for, hvad eleven gerne vil kunne.
- 3 Eleven skal vejledes til, hvordan eleven kommer derhen.

For at feedbacken kan have en formativ virkning skal læreren igennem sin feedback bidrage til at tydeliggøre alle tre elementer.

²⁸ Andersen og Ulriksen (2015).

²⁹ Timperley og Hattie (2007).

5 Karakterers funktioner

I dette kapitel belyser vi, hvilke formål og funktioner afgivne karakterer har ifølge elever, lærere og rektorer på gymnasierne.

5.1 Når elever bruger karakterer som pejlemærke

Karakterer fungerer på flere måder som et pejlemærke for eleverne. For det første fungerer karakterer som en slags indgangspejling, når eleverne går fra grundskolen til gymnasiet. Karaktererne i 1. g kan være med til at spore de nye gymnasieelever ind på, hvordan niveauet og kravene ændrer sig fra grundskolen til gymnasiet.

For det andet bruger eleverne karakterer for afleveringer og lignende lige så vel som standpunktskarakterer til at vurdere, hvordan de klarer sig i de enkelte fag. Eleverne betragter karakterer som en indikator for, om de er på rette vej, og samtidig som et udgangspunkt for at vurdere, om de har behov for at gøre en særlig indsats i specifikke fag.

Dette leder videre til karakterernes tredje funktion som pejlemærke for eleverne. Eleverne bruger også karakterer som en pejling med hensyn til, hvilke muligheder for videre uddannelse der er. Karakterer giver eleverne en idé om, hvilke uddannelser der realistisk kan indgå i elevernes valgproces, og eleverne eleven justerer deres indsats i gymnasiet efter, hvilket karaktergennemsnit de behøver for at blive optaget på drømmeuddannelsen.

Elevernes syn på karakterer og deres funktioner udfoldes yderligere i rapportens del 3, som handler om læringskulturen på et gymnasium med karakterer.

5.2 Karakterer som pejlemærke for læreren

Der er fra lærer til lærer forskel på, om og hvordan lærerne bruger karakterer som et pejlemærke. Nogle lærere bruger ikke karakterer til noget konkret, da de mener, at de på anden vis kan vurdere den enkelte klasses niveau, og om de formår at lære eleverne det intendede. Andre lærere

bruger standpunktskarakterer som en anledning til at evaluere og samle op på, om deres hold eller klasser ligger på det niveau, læreren mener, de burde. Hvis det ikke er tilfældet, kan læreren tage op til overvejelse, hvad det kan skyldes, og om der er noget, han eller hun kan gribe anderledes an.

5.2.1 Forskelle mellem årskarakterer og prøvekarakterer kan give anledning til refleksion

Lærerne har forskellige holdninger til, om årskarakterer og prøvekarakterer bør være enslydende eller ej, hvilket vi vender tilbage til i afsnit 6.3. For de lærere, der går op i, at de to typer af karakterer matcher, giver det stof til eftertanke, hvis forskellen mellem de to karakterer bliver markant.

Særligt når prøvekaraktererne ligger væsentligt under de årskarakterer, som læreren har givet, kan det få læreren til at overveje og undersøge, hvad forklaringen kan være. Det gælder naturligvis hovedsageligt skriftlige prøvekarakterer, hvor læreren, modsat til den mundtlige eksamen, ikke selv sidder med under bedømmelsen. Lærers analyse af den bagvedliggende årsag til divergensen i karakterer kan typisk føre til et af to.

Enten benytter læreren mismatchet som anledning til at justere på indholdsdele eller undervisningsformer i faget. Dette vil særligt være tilfældet, når karaktererne ikke blot afviger for enkelte elever, men for hele klasser. Eller også finder læreren ud af, at de helt konkrete karakterforskelle har forklaringer, som er uafhængige af læreren, såsom at ellers dygtige elever har haft en dårlig dag, eller at eksamenssættet har indeholdt nogle særligt svære opgaver. I sådanne tilfælde ændres der typisk ikke på indholdsdele eller undervisningsform. Dette vil særligt være tilfældet, når afvigelsen mellem års- og prøvekarakterer gælder for enkelte elever frem for hele klasser.

Fokus på, om årskarakterer følger prøvekarakterer stammer ikke blot fra lærerne selv, men siver også fra ledelsen på gymnasiet. "Man kan komme til samtale hos rektor, hvis årskarakterer og prøvekarakterer konsekvent afviger fra hinanden," fortæller en lærer. Dette leder videre til ledelsens brug af karakterer.

5.3 Ledelsens brug af karakterer

Gymnasiernes ledelser gør i betydelig grad brug af karakterer som et pejlemærke for, hvordan det går på gymnasiet. Rektorenes svar i spørgeskemaundersøgelsen viser, at de ikke kun bruger karakterer til at få et billede af, hvordan det går med enkelte elever, klasser og fag, men at de også forholder sig til karakterer som indikatorer for, hvordan det går med skolen samlet set.

5.3.1 Karakterer giver et billede af de enkelte elever, klasser og fag

Langt de fleste rektorer bruger karakterer til at danne sig et indtryk af, hvordan enkelte elever og klasser klarer sig. 91 % af rektorerne erklærer sig i spørgeskemaundersøgelsen enige eller overvejende enige i, at de bruger afgivne karakterer til at få et billede af, hvordan enkelte elever klarer sig fagligt, hvilket tabel 1 viser. Samtidig erklærer 90 % sig enige eller overvejende enige i, at de bruger karakterer til at få et billede af, hvordan det går med enkelte klasser. Derudover benytter rektorerne også afgivne karakterer til at få et indtryk af, om der er særlige udfordringer med specifikke fag. 94 % er enige eller overvejende enige i, at de bruger karakterer til dette formål. En lærer fortæller: "På skolen bliver karakterer brugt til fx at se en stor dumpeprocent i matematik på B-niveau, og hvordan vi så kan arbejde med at løfte det fag."

Til gengæld gør rektorerne i mindre grad brug af karakterer til at få et billede af de enkelte læreres arbejde. 58 % af rektorerne er enige eller overvejende enige i, at de bruger karakterer til dette, dog med en overvægt af rektorer, der blot svarer, at de er overvejende enige. Denne gruppe udgør nemlig 49 %.

Tabel 1
Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn? (N = 168)

	Enig (%)	Overvejende enig (%)	Overvejende uenig (%)	Uenig (%)	Total
Jeg bruger afgivne karakterer til at få et billede af, hvordan enkelte elever klarer sig fagligt	59	32	4	5	100
Jeg bruger afgivne karakterer til at få et billede af, hvordan det går med de enkelte klasser	57	33	9	2	100
Jeg bruger afgivne karakterer til at få et billede af de enkelte læreres arbejde	9	49	37	5	100
Jeg bruger afgivne karakterer til at få et billede af, om der er særlige udfordringer med specifikke fag	55	39	5	1	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasirektorerne, udsendt november 2015.

Af interviewene fremgår det, at lærerne er bevidste om, at rektorerne følger med i, hvilke karakterer skolens elever får. En af lærerne beskriver således karakterer som en advarselslampe, som kan signalere til ledelse og studievejledere, hvis der er problemer.

5.3.2 Karakterer som kvalitetsindikator for skolen samlet set

Rektorerne benytter også karakterer som indikator for, hvordan det går med skolen samlet set.

Rektorerne er blevet spurgt, i hvilken grad det er vigtigt for dem, at deres gymnasium klarer sig godt i karakteropgørelser over gymnasiets løfteevne, med hensyn til gymnasiets karaktergennemsnit i forhold til landsgennemsnittet og i opgørelser over, om der er overensstemmelse mellem årskarakterer og prøvekarakterer på gymnasiet. Hovedparten af rektorerne går op i, hvordan deres skole klarer sig målt på disse parametre. Det fremgår af tabel 2. 97 % svarer, at det i høj grad eller i nogen grad er vigtigt for dem, hvordan deres skole klarer sig i opgørelser over skolens løfteevne, det vil sige gymnasiets evne til at løfte elevernes karakterniveau, når der tages højde for elevernes sociale og faglige baggrund, som opgøres af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. For 86 % er det i høj grad eller i nogen grad vigtigt, hvordan skolens resultater falder ud, når det opgøres, i hvilken grad der er overensstemmelse mellem årskarakterer og prøvekarakterer, mens 82 % i høj grad eller i nogen grad finder det vigtigt, hvordan skolens karaktergennemsnit placerer sig i forhold til andre gymnasiers karaktergennemsnit.

Tabel 2

I hvilken grad er det vigtigt for dig, hvordan din skole klarer sig i følgende typer af karakteropgørelser? (N = 167)

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total
Overensstemmelse mellem årskarakterer og eksamenskarakterer	31	55	14	1	100
Skolens løfteevne (gymnasiets faglige løfteevne, når der tages højde for elevernes sociale og faglige baggrund)	64	33	3	-	100
Skolens karaktergennemsnit i forhold til landsgennemsnittet/andre gymnasiers karaktergennemsnit	41	41	16	2	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasirektorerne, udsendt november 2015.

Hvad der er årsag til, at rektorerne går op i disse opgørelser, siger spørgeskemaundersøgelsen ikke noget om. Det kan udspringe af, at rektorerne selv finder, at disse opgørelser udgør brugbare indikatorer for gymnasiets styrker og udfordringer, men det kan også hænge sammen med, at

Ministeriet for Børn, Ligestilling og Undervisning er opmærksomt på, hvordan gymnasierne ligger karaktermæssigt.

Uanset hvad årsagen måtte være, er karakterer ikke blot noget, rektorerne forholder sig til på papiret – de kan også være anledning til handling på gymnasiet. 94 % af rektorerne erklærer sig således enige eller overvejende enige i, at de bruger afgivne karakterer som input til indsatsområder, der på gymnasiet som helhed bør sættes fokus på.

Tabel 3

Jeg bruger afgivne karakterer som input til indsatsområder, vi på skolen som helhed bør sætte fokus på

	Antal	Procent
Enig	89	53 %
Overvejende enig	68	41 %
Overvejende uenig	9	5 %
Uenig	2	1 %
Total	168	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasirektorerne, udsendt november 2015.

5.4 Karakterernes mange funktioner kan sætte lærerne i et krydspres

Lærerne er bevidste om den forskelligartede brug af karakterer og dermed om, at deres karaktergivning derfor foregår i et krydspres, hvor de, mens de forholder sig til faglige mål og bedømmelseskriterier og gør sig overvejelser om pædagogiske hensyn, samtidig skal forholde sig til, at ledelse, elever og i nogle tilfælde forældre giver deres besyv med om karakterer. De er desuden bevidste om, at de hensyn, som henholdsvis ledelse og elever ønsker, at lærerne tager i deres karaktergivning, ikke nødvendigvis peger i samme retning. Nedenfor opridses det, hvordan elever, lærere og ledelse bruger afgivne karakterer.

Elevers, læreres og ledelses brug af afgivne karakterer

	Formativt	Summativt
Elev	Hvordan kan jeg nå mine læringsmål?	Hvilke uddannelser kan jeg komme ind på?
Lærer	Hvordan kan jeg forbedre min undervisning?	Gør jeg mit arbejde godt nok?
Ledelse	Hvordan kan skolen udvikle undervisningen?	Vil elever vælge vores skole? Vil ministeriet bemærke os?

Det er dog forskelligt, om lærerne oplever, at de lader sig mærke med dette krydspres. En lærer siger, at "det er et krydspres. Det er dejligt, at der blæser vinde, der muliggør forsøg [eksempelvis forsøg med at give færre karakterer], der kan bløde det op." En anden lærer oplever, at "der er et pres på organisationen. Jeg føler bare ikke personligt, at det har resulteret i et pres på mig."

Som sidstnævnte citat illustrerer, er lærerne bevidste om, at ikke blot de bliver bedt om at tage forskellige hensyn i deres karaktergivning, men at også ledelsen skal forholde sig til karakterer og karakteropgørelser fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. Samtidig kan karakterer blive et konkurrenceparameter de selvejende gymnasier imellem, som en lærer fortæller: "Der er på skolen fokus på karakterer på ledelsesniveau. Der er også et pres på grund af de selvejende institutioner. Derfor har man også fokus på løfteevne." En anden lærer nævner, at "nu spørger eleverne ind til karakterer, inden de starter".

Karakterer har altså en række funktioner og formål, som kan være vanskelige at tilgodese samtidig. Særligt er det værd at overveje, om karakterer i praksis kan have både formative og summativ funktioner.

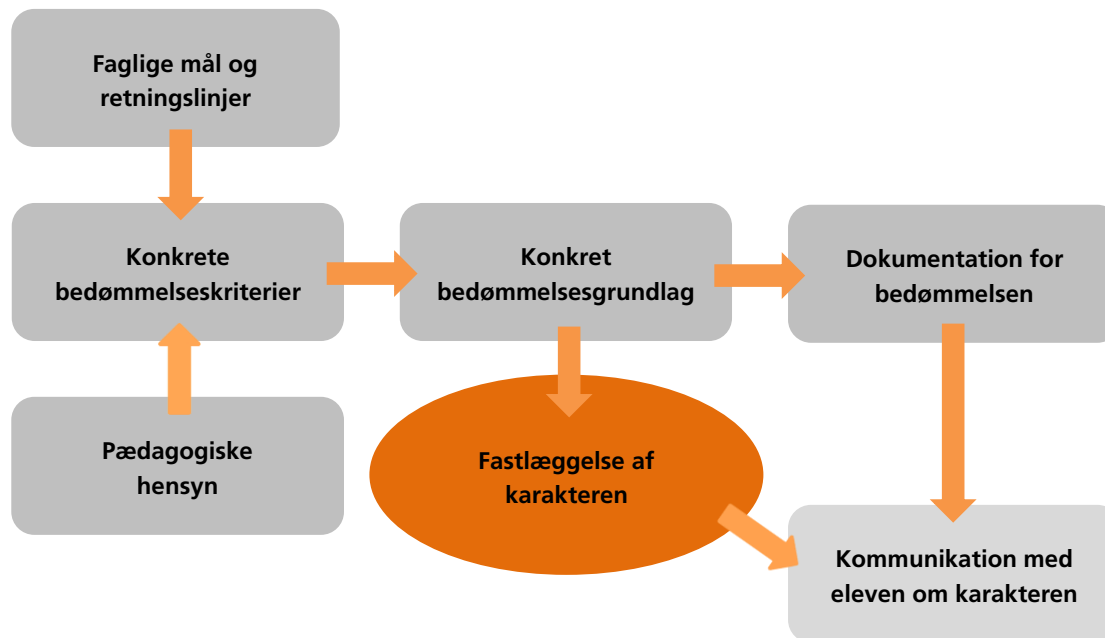
6 Lærernes karaktergivning

I dette kapitel afdækker vi, hvordan lærerne griber arbejdet med at give karakterer an, og hvilke overvejelser og hensyn der spiller ind på deres karaktergivning.

6.1 Sådan bliver karakterer til

I dette kapitel gennemgår vi de forskellige elementer, som indgår i lærerens proces med at give karakterer, som illustreret i figur 2. De faglige mål og karakterbekendtgørelsens retningslinjer udgør rammen for lærernes karaktergivning. For at kunne bedømme eleverne og fastsætte en karakter på baggrund af de faglige mål og retningslinjer skal lærerne for det første omsætte disse til konkrete bedømmelseskriterier, det vil sige kriterier for, hvad der skal til for at opnå hvilke karakterer. Samtidig spiller pædagogiske hensyn til elevernes progression og læring ind på karaktergivningen. For det andet må lærerne udvælge, hvilke elevpræstationer og -produkter der skal indgå i det konkrete bedømmelsesgrundlag, som de vurderer elevernes opfyldelse af bedømmelseskriterierne på baggrund af. I den forbindelse arbejder nogle lærere, særligt når det gælder den mundtlige bedømmelse, med at dokumentere, hvad der ligger til grund for, at de bedømmer eleverne, som de gør. Det vil sige, at de noterer sig, hvor i bedømmelsesgrundlaget de konkret ser, at eleven opfylder eller ikke opfylder bedømmelseskriterierne. Når lærerne på baggrund af disse trin har lagt sig fast på en karakter, følger kommunikation med eleven om karakteren.

Figur 2
Elementer i lærerens karaktergivningsproces



6.2 Fra faglige mål til konkrete bedømmelseskriterier

I dette afsnit er der fokus på, hvordan lærerne arbejder med at omsætte de faglige mål, der er opstillet for de enkelte fag, til konkrete bedømmelseskriterier.

6.2.1 Rammerne for karaktergivning efterlader et fortolkningsrum

De faglige mål og karakterbekendtgørelsen udgør grundlaget for lærernes karaktergivning, men lærerne understreger, at begge dele er så overordnet og abstrakt formuleret, at det efterlader et fortolkningsrum. Den enkelte lærer må derfor fortolke, nedbryde og operationalisere de opstillede mål og kompetencer for at kunne arbejde hen imod dem i sin undervisning og vurdere eleverne på baggrund af dem. En lærer fortæller:

De faglige mål er jo skrevet med en meget bred pensel, og så prøver man at nedbryde dem til nogle lidt mere operationelle ting, så man bedre kan få øje på det. Men det er da klart, at det er et område, især angående mundtlige karakterer, hvor der er plads til mange skøn.

Derfor påpeger lærerne, at karaktergivning ikke er og derfor ikke bør betragtes som en objektiv videnskab. Der vil være en vis grad af individuel praksis på spil, hvilket vi vender tilbage til i kapitel 7. Men det bliver også understreget, at en udtømmende konkretisering og uddybning af bedømmelseskriterierne ikke er mulig i et gymnasium, hvor man ønsker metodefrihed til lærerne, og at pensum ikke er centralt fastsat, alt imens eleverne bedømmes på konkrete færdigheder såvel som komplekse kompetencer. En lærer siger under et fokusgruppeinterview, at "bekendtgørelsen står der ikke meget i. Lærervejledningen har heller ikke en udpensling. Kan man overhovedet lave en eksakt udpensling af faglige mål, der i høj grad er kompetencestyrede?"

De overordnede faglige mål og de delmål, læreren har med de forskellige forløb, udgør fundamentet for deres bedømmelse. Men lærerne læner sig i høj grad også op ad de taksonomiske niveauer som pejlemærker for, hvilket niveau eleverne befinder sig på. En lærer beretter om sin løbende vurdering af eleverne:

Der prøver jeg at have de faglige mål sådan nogenlunde i hovedet og de mål, jeg har med de forskellige forløb. Og så prøver jeg at vurdere, hvor god eleven er til at opfylde dem. Så er der også forskellige pejlemærker, man bruger; vi taler jo meget om, at eleverne skal kunne reflektere, hvis de skal kunne få rigtig gode karakterer, og det vil sige, at de i virkeligheden skal arbejde på de øverste taksonomiske niveauer.

Helhedsvurdering – at indfange kompleksitet med et enkelt tal

Lærernes vurdering af eleverne skal ske som en helhedsvurdering af elevernes opfyldelse af de forskellige faglige mål, der er opstillet som bedømmelseskriterier for faget. Denne helhedsvurdering kræver, at lærerne vægter de forskellige mål i forhold til hinanden. Det drejer sig dels om, med hvilken vægt de forskellige mål skal tælle i bedømmelsen, dels om, hvordan det skal trække op og ned i den samlede helhedsvurdering, hvis en elev eksempelvis klarer sig godt i relation til nogle af fagets mål, men mindre godt i relation til andre mål. Dermed bliver det at give karakterer beskrevet af en lærer som et forsøg på at favne den kompleksitet, der ligger i, hvad en elev kan, i én enkelt karakter.

I kraft af at det ikke ligger fast, hvilken vægt de forskellige mål og kompetencer skal tildeles i forbindelse med bedømmelsen, efterlader ikke blot fortolkningen af de faglige mål, men også vægtningen af målene et fortolkningsrum til lærerne. Som flere lærere fortæller, indebærer dette, at der ikke nødvendigvis er fuldstændig enighed om vægtningen fra lærer til lærer. En lærer siger:

Ja, altså, der er ikke rigtig nogen lov om, hvordan man vægter, vi synes jo nok alle sammen, at vi vægter alle tingene lige, men det er lidt relativt. Og når man sidder til censor-møderne, kan man med det samme mærke, hvor de har deres fokus.

6.2.2 Fokus på læring, men arbejdsindsats spiller ind

Elevernes evner og læring i faget udgør fundamentet for lærernes bedømmelse af eleverne. Fokus er således på elevernes faglige niveau og på, i hvilken grad de har tilegnet sig stoffet. Udgangspunktet for karaktergivningen er dermed kriteriebaseret karaktergivning ud fra de opstillede mål. En lærer forklarer, hvordan han "forsøger at bringe de faglige mål i spil, som vi skal, når vi skal give karakterer. Prøver at vurdere, i hvor høj grad eleven opfylder de her faglige mål. Og hvilke mangler der er."

Men i lærernes perspektiv er ikke blot resultatet af elevens arbejde i faget, nemlig elevens faglige niveau, et udtryk for, om eleven besidder fagets kompetencer og opfylder de faglige mål. Elevens vej til det opnåede resultat, og hvordan eleven arbejder med faget, har også noget at sige i forbindelse med bedømmelsen. En lærer beskriver her, hvad der er i fokus i forbindelse med hans bedømmelse:

Jamen, først og fremmest elevens resultater, men man kan også sige, at processen kommer til at spille lidt ind. Det er ikke den, der er afgørende, men den kan måske rykke en karakter op eller ned.

Og en anden lærer fortæller, at de faglige mål bliver "kombineret med en form for mavefornemelse; hvor meget kvalitet er der i det, de siger, hvor meget deltager de, og hvor vedholdende er de? Det spiller også ind, på sin vis."

Samtidig understreger flere lærere, at det, selvom kvaliteten i elevernes bidrag er det, som eleverne bedømmes på, også spiller en rolle, hvor meget eller lidt de kvantitativt set deltager. Årsagen er, at det, at de overhovedet kommer på banen, er en forudsætning for, at læreren kan vurdere deres kvalitative niveau. Når lærerne efterlyser aktivitet fra elevernes side, er det således ikke for alene at bedømme dem på dette, men som en lærer siger: "Selvfølgelig er det en måling af det kvalitative, men det kvantitative spiller også ind. Det er jo svært at få øje på det kvalitative, hvis det kvantitative ikke er der."

Lærerne er dog opmærksomme på, at karakterer ikke må blive en flidspræmie, idet flid og læring ikke nødvendigvis hænger sammen. En lærer understreger, at "det jo selvfølgelig ikke er nok, at de siger noget, det skal også være nogenlunde fornuftigt". Et par af de erfarne lærere fortæller, at de i begyndelsen af deres lærerliv har haft svært ved at skelne mellem flid og læring, men at evnen til at skille de to ting ad er kommet med årene. En lærer, der er relativt ny i faget, siger således, at han stadig minder sig selv om, at karakterer ikke må være en flidspræmie:

Jeg skal passe på, karakterer må ikke blive en flidspræmie, og det må heller aldrig blive en straf for dovenskab. Man skal som lærer huske at holde fokus på, at karakterer, det er én

eneste ting. Det er en måling af, hvor godt eleven har lært det, han skulle lære. Så det er heller ikke en belønning for at være intelligent, det er nemlig lige meget, om så de har 170 i IQ, hvis ikke de har lært det, de skal lære.

Citatet understreger, at ikke blot elevens aktivitetsniveau, men også elevens generelle intelligensniveau kan spille ind på lærerens syn på eleven. En elev kan således være nok så skarp, hvorfor læreren kan sidde med en fornemmelse af, at eleven, hvis lysten var der, kunne opfylde fagets målsætninger. Men det, som bedømmelsen af eleven står og falder med, skal være, om eleven reelt har tilegnet sig kompetencer og kernestof inden for faget.

6.2.3 Større fortolkningsrum i nogle fag end i andre

Lærerne oplever ofte et større rum for fortolkning af bedømmelseskriterierne i de humanistiske og samfundsvidenskabelige fag end i de naturvidenskabelige fag. Dette giver sig udslag i, at lærere, der bevæger sig inden for flere fagområder, beskriver, at vurdering og karaktergivning kan være nemmere i de naturvidenskabelige fag, hvor de oplever, at der i højere grad er et konkret facit og mere håndgribelige kompetencer at forholde sig til. En matematiklærer fortæller:

Hvis det er sådan nogle hjemmeopgaver, der skal vurderes, så kører vi fuldstændig straight på alle. Og karaktererne bliver ren og skær sat efter en skala, som er velkendt, det er den samme skala hele vejen igennem, og eleverne kender den. Man skal have fra 91 % og op for at få 12.

Jo mere kompetencer, der ikke afspejler sig i entydigt rigtige eller forkerte svar, fylder i et fag, desto større fortolknings- og vurderingsarbejde påhviler den enkelte lærer. En lærer fortæller om faget historie: "nu skal vi forstå, hvad man troede på i middelalderen"; det kan man jo ikke måle konkret på". Derfor bliver det ikke så sort-hvidt, om eleverne behersker eller ikke behersker faget i sådanne fag. En lærer forklarer, hvorfor hun oplever samfundsfag som mindre enstregt end matematik:

Der er på en eller anden måde flere kompetencer i spil i et fag som samfundsfag. Der er altid et eller andet, en elev kan byde ind med. [...]. Der er matematik måske lidt mere enstregt i forhold til, hvad det er for nogle kompetencer, og det kan være svært at redde sig.

Men ikke kun imellem de overordnede fagområder humaniora og samfundsvidenskab kontra naturvidenskab beskriver lærerne, at der er variation med hensyn til, hvor meget fortolkning der skal ske af bedømmelseskriterierne. De oplever også, at der er forskel på, hvor stort et fortolkningsrum der ligger i vurderingen af eleverne, imellem fag inden for samme fagområde. En lærer fortæller om forskellen på bedømmelse i matematik og fysik:

I matematik, der er jeg meget kontant. Kan du løse en ligning eller ej? Fysik har nogle emner, som er sådan lidt mere, jeg plejer at kalde det mere snak, eller hvad man nu skal sige, solsystemets opbygning og alle sådan nogle ting, som man kommer op i, og det er ikke så kontant, vel? Altså, det er noget, som man bedre kan snakke om, ikke?

6.2.4 Forskelligt fokus i forbindelse med vurdering af mundtligt og skriftligt niveau

Lærerne oplever, at grundlaget for at vurdere, om eleverne når de faglige mål, er bedre i fag, hvor der er både et skriftligt og et mundtligt element. De beskriver, at skriftlige og mundtlige karakterer typisk vil ligge op ad hinanden, men at der også er plads til en vis variation mellem den skriftlige og den mundtlige bedømmelse. Ikke kun fordi der kan være forskel på, hvad og hvor meget eleverne viser mundtligt og skriftligt, men også fordi forskellige dimensioner af de faglige mål og kompetencer kan komme til udtryk i det mundtlige, men ikke det skriftlige – og omvendt.

Særligt matematiklærere beskriver sådanne forskelle. En lærer fortæller, at de mere komplekse matematiske kompetencer i højere grad kommer i spil i det mundtlige end i det skriftlige, mens en anden lærer forklarer, at man i den mundtlige dimension af matematik ikke blot skal regne rigtigt, men også kunne forklare, hvorfor man gør, som man gør. En matematiklærer siger således om, hvilke særlige kompetencer der skal i spil i den mundtlige del af faget:

Det der med at forklare er jo det, de skal kunne, de skal ikke bare kunne regne helt tavse. Til mundtlig eksamen skal man jo høre dem fortælle, så de skal gerne blive dus med at have de matematiske ord i deres mund. Det skal jo ikke være sådan, at man næsten ikke kan udtale ordene, selvom man godt kan regne.

6.3 Rationaler bag karaktergivningen varierer over tid

Ud over at lærerne i deres helhedsvurdering af eleverne skal vægte forskellige faglige mål i forhold til hinanden, inddrager lærerne også en række andre hensyn i deres karaktergivning og som en del af deres bedømmelseskriterier. Det er hensyn, som lærerne vægter forskelligt over tid ud fra en betragtning om, at formålet med at give karakterer også ændrer sig i løbet af den tid, lærerne har eleverne. For det første inddrager en del lærere også formative hensyn til elevernes læring i deres løbende standpunktskarakterer, mens årskarakteren betragtes som udelukkende summativ. For det andet gør lærerne sig tanker om, i hvilken udstrækning der til årskaraktererne knytter sig det særlige formål, at de bør matche prøvekaraktererne.

6.3.1 Lærerne inddrager også hensyn til elevernes læring i deres karaktergivning

Når lærerne skal give karakterer, bekymrer de sig om, hvordan de bedst muligt kan fremme elevernes læring i et gymnasium med karakterer, og om, hvilken rolle karakterer kan have som med- og modspiller med hensyn til elevernes progression. Lærerne har både ansvaret for at give elever-

ne retvisende karakterer og for elevernes faglige udvikling. Derfor inddrager nogle lærere også hensyn til elevernes læring i deres karaktergivning og gør i forskellig udstrækning brug af elevbaserede karakterer, "alt sammen i håb om, at de klarer sig bedst muligt, når vi kommer til årskarakteren", som en lærer forklarer.

Standpunktskarakterer med pædagogiske hensyn

Flere lærere peger på, at formålet med karaktergivningen fra deres perspektiv ændrer sig undervejs i løbet af elevernes gymnasietid. De fortæller, at vægtningen mellem formative og summative hensyn skifter. En række lærere forsøger at bruge standpunktskarakterer som et formativt redskab til at understøtte elevernes progression, mens det er slut med pædagogiske hensyn og elevbaseret karaktergivning, når det bliver alvor i 3. g og kommer til årskarakteren, der på summativ vis skal afspejle, hvad eleverne reelt kan. En lærer fortæller:

Hvis eleverne har været omhyggelige med at indsamle empiri, men måske ikke rigtig har fået det til at spille i modelleringen, så kan jeg godt finde på at påskønne det lidt [...] Hvis den ligger på et stort, pænt 4-tal, så kan jeg finde på at give et 7-tal, fordi jeg tilgodeser de her ting. Det føler jeg, er det rigtige at gøre, når vi er i de formative karakterer, som standpunktskarakterer skal være. Det er ikke det rigtige til årskarakterer, der er man jo nødt til at sige, at 4 er 4 og, 7 er 7.

Lærerne er dog samtidig meget bevidste om, at karaktererne også skal være realistiske og ligge i nærheden af de afsluttende årskarakterer. Derfor vil pædagogiske hensyn typisk særligt have noget at sige, når elever alligevel ligger på vippen mellem to karakterer, hvor de pædagogiske overvejelser så kan vippe karakteren op eller ned. En lærer siger:

Hvis nogle er på vippen, hvor man er i tvivl, så kunne jeg godt finde på at give 7 frem for 4, for så giver det måske lige det der "okay, jeg kan jo godt" i stedet for at sige: "Du er så tæt på 7, kan du ikke lige sådan og sådan?"

Både pisk og gulerod kan komme i spil

Hvordan lærerne bruger karakterer som et pædagogisk redskab, afhænger af den enkelte elev, idet lærerne oplever, at karakterer har forskellig effekt på forskellige elever. For nogle elever kan et spark bagi få dem i gang, mens det for andre vil få dem til at give op. Omvendt kan en karakter i den høje ende af, hvad eleven ligger til, for nogle virke som en motivation for at klø på, mens det for andre kan blive en sovepude. Karakterers betydning for elevernes motivation uddybes i kapitel 8. Men lærerne oplever også, at karakterer ikke har indvirkning på alle elever. For nogle elevers vedkommende, fordi de ikke går op i karakterer, for andre elever, fordi deres indsats i gymnasiet er præget af ydre omstændigheder såsom familiære forhold.

Lærerne kan inddrage forskellige typer af pædagogiske hensyn i deres karaktergivning. Det kan handle om, at læreren oplever, at en elev ligger inde med et uforløst potentiale, som læreren med sin karaktergivning skubber på for at få frem. En lærer beskriver:

Hvis der er nogle, hvor jeg tror, at de underspiller deres potentiale alt for vildt, så kan jeg godt finde på tids nok i en standpunktskarakter at sige, at nu er du nødt til at vågne op – på den måde bliver den også formativ.

Omvendt kan nogle lærere også finde på at belønne elever for at yde en indsats, når de giver karakterer, blandt andet for at modvirke, at eleven udvikler et fixed mindset i den forstand, at eleven kommer til at betragte sin faglige formåen som en statisk størrelse. En lærer fortæller:

Nogle gange kan man have en meget svag elev, der prøver, så kan man undervejs give en karakter, der er lidt højere end det, man tror, eleven får til eksamen, i håb om, at eleven bliver ved med at knokle og derved flytter sig, også selvom han eller hun ikke har gjort det endnu. [...] Hvis man har en elev, der har meget svært ved det, men som knokler, hvis vedkommende får 00, så kan det tage modet fra de fleste.

Men der er blandt lærerne også en bevidsthed om, at der kan være faldgruber forbundet med at give karakterer på denne baggrund. En anden lærer forklarer, at "[...] faren jo så er, at det 7-tal, jeg fik givet, det viste sig at være for højt, det kan man ikke holde, og selvom eleven så bliver ved med at lave lige meget, bliver det bare ikke bedre".

Endelig kan det, at læreren ser og kender eleven som et helt menneske og ikke blot en faglig præstation, også gøre, at andre hensyn spiller ind i karaktergivningen. En lærer fortæller om en elev, som p.t. kæmper med psykiske problemer, men normalt klarer sig godt i gymnasiet, og mener i relation til karaktergivning, at "der er ingen grund til at vælte en, der halvejs ligger ned". En anden lærer udtaler:

Standpunktskarakteren er en pædagogisk karakter et stykke hen ad vejen. Man vurderer nogle gange, om eleven har brug for et skulderklap, eller eleven skal i hvert fald ikke lige daskes oven i hovedet, her to måneder efter at hendes far døde. [...] Så kan man sætte ind og være ekstra venlig eller ekstra hård, og så på et tidspunkt skal man jo så være super realistisk.

6.3.2 Skal årskarakterer matche prøvekarakterer?

Lærerne bekymrer sig altså om pædagogiske og læringsmæssige hensyn, når de giver løbende standpunktskarakterer. Men når tiden kommer til at give årskarakterer, viger disse overvejelser for overvejelser om sammenhængen mellem årskarakterer og prøvekarakterer.

Som det fremgår af afsnit 5.2.1, har lærerne forskellige perspektiver på, om årskarakterer ideelt set bør matche prøvekarakterer. For en del af lærerne er det et mål, at årskaraktererne rammer prøvekaraktererne. Andre lærere mener, at bedømmelsessituationen og vilkårene er så markant forskellige i en eksamenssituation kontra det løbende skolearbejde i løbet af året, at det ikke er meningsfuldt at stræbe efter, at årskarakterer afspejler prøvekaraktererne én til én.

Lærerne oplever dog, at rektorerne går op i, om der er overensstemmelse mellem de to karakterer. Men de er usikre på, om det er et formelt krav, at de skal matche. Om dette forventes, er og så uklart i den forstand, at det ikke står formelt skrevet nogen steder. Men det er muligt at tolke som en implicit forventning, idet eleverne skal bedømmes ud fra samme faglige mål ved begge typer af karakterer, ligesom der fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings side er fokus på, at divergensen mellem årskarakterer og prøvekarakterer ikke bliver for stor.

”Sammenhæng mellem karaktererne er et spørgsmål om troværdighed”

Et udbredt perspektiv blandt lærerne er, at årskarakterer og prøvekarakterer gerne skal følges nogenlunde ad uden nødvendigvis at være helt enslydende hver gang. Er forskellen for stor, tager en del af lærerne det som et tegn på, at de har bedømt eleven forkert, medmindre der er en tydelig forklaring på variationen såsom eksamensnervøsitet.

En lærer beskriver det at have mindst mulig divergens mellem årskarakterer og prøvekarakterer som et spørgsmål om gymnasiets troværdighed. Hun ser det sådan, at det ikke er meningsfuldt at bedømme gymnasierne på, hvor høje karaktergennemsnit de leverer, da dette i vid udstrækning hænger sammen med gymnasiets elevgrundlag. Hvad man derimod kan vurdere gymnasierne på, er, ud over om de løfter elevernes faglige niveau, om de sikrer overensstemmelse mellem årskarakterer og prøvekarakterer. Hun betragter kongruens mellem karaktertyperne som et udtryk for en tilstræbt objektivitet i forbindelse med karaktergivningen. Vigtigheden af, at årskarakterer matcher eksamenskarakterer, kædes altså sammen med, at eksamenskarakterer betragtes som mere reliable og dermed objektive. Denne betragtning skyldes, at bedømmelsen til eksamen foretages af en ekstern censor, som udelukkende har elevens konkrete præstation at bedømme eleven på og ikke kan blive influeret af vedkommendes øvrige kendskab til eleven.

For andre lærere drejer det sig ikke kun om gymnasiets troværdighed. De tager det nært, hvis der er et markant mismatch mellem de to karakterer. En lærer fortæller:

Jeg havde en klasse på A-niveau, der kom til skriftlig eksamen. Mange dykkede i karakter. Det gør personligt ondt; man er ked af det på elevernes vegne, hvis de får under de karakterer, jeg har givet dem. Det betyder noget for mig, der er noget på spil.

Lærerne er dog også klar over, at der vil være tale om en grad af hypotetisk vurdering, når de giver karakterer, som bygger på deres vurdering af, hvad en elev vil kunne opnå til en eventuel fremtidig eksamen.

“Årskarakterer og prøvekarakterer vil naturligt variere”

Nogle lærere betragter det således som afgørende, at de to karakterer matcher, mens andre lærere mener, at konteksten og vilkårene for de præstationer, som årskarakterer kontra prøvekarakterer skal bedømme er fundamentalt forskellige, og at der derfor vil og bør være mulighed for variation mellem de to karakterer.

Med hensyn til de skriftlige karakterer adskiller årskarakteren sig fra prøvekarakteren, i den forstand at eleverne har mulighed for at lægge flere timer i deres afleveringer, end de har til rådighed til eksamen. Samtidig er det muligt, at opgaven bliver gennemgået i klassen, at de kan spørge læreren til råds, og at de kan få hjælp fra familie eller venner. Hvad angår de mundtlige karakterer, oplever lærerne eksempelvis elever, der tager den med ro i løbet af deres gymnasietid, men som giver den en skalle i eksamensperioden og derfor får en karakter, der ligger over det niveau, de har udvist i løbet af året.

Derudover kan andre faktorer spille ind og betyde, at prøvekarakteren afviger fra årskarakteren. Fx kan eksamensnervøsitet spænde ben for, at en elev får den karakter til eksamen, som eleven har ligget til i løbet af året. Samtidig afspejler årskarakteren elevernes arbejde set i forhold til flere kompetencer og områder end prøvekarakteren, der giver et øjebliksbillede af elevens formåen på et eller flere udvalgte områder. Ud fra dette synspunkt betragtes årskarakterer som mere valide end eksamenskarakterer, fordi de i højere grad indfanger den kompleksitet af kompetencer, som eleven besidder, end eksamenskarakteren, som gives på baggrund af en enkeltstående bedømmelse ud fra en lille del af fagets indhold. Nedenstående citat fra en lærer indfanger en del af de årsager, der kan forårsage variation mellem årskarakterer og prøvekarakterer:

Der er jo altid en variation, og det tror jeg, skyldes to ting: For det første er der tilfældigheder ved eksamen, sådan er det, og det kan man aldrig komme uden om. Der er ikke så mange tilfældigheder ved årskarakteren på tredje år, fordi man har set elevens arbejdsmønster og præstationer gennem lang tid. Men så er der også den anden ting, og det er, at der kan være nogle, der underspiller eller ikke er ambitiøse og måske ikke prioriterer det at gå i skole særlig højt igennem de tre år, men måske rammer de lige noget motivation, når det er studentereksamen.

Nogle af lærerne er derfor af den opfattelse, at der, når man har både en årskarakter og en prøvekarakter, der ligger muligheden for, at man kan bedømme eleverne forskelligt. Flere lærere nævner, at det eksempelvis ikke er rimeligt at straffe en elev for at være typen, der bliver nervøs

til eksamen, når der skal gives årskarakterer, blot for at sikre et match mellem de to karakterer. Hvis karaktererne bedømte nøjagtigt det samme, mener den lærer, der udtaler sig nedenfor, at der ikke ville være grund til at have to karakterer. Han siger:

Jeg synes, det er naturligt, at der er nogle forskelle, fordi man ikke bliver bedømt på det samme til eksamen, uanset om det er skriftligt eller mundtligt, så bliver man også bedømt på den kompetence, der hedder at gå til eksamen, så derfor bør der være en forskel. Jeg tænker også: Hvorfor giver vi både en skriftlig årskarakter og en skriftlig eksamenskarakter, hvis ikke det også er, fordi der er mulighed for, at vi kan bedømme to forskellige ting?

Endelig påpeger flere lærere, at det har noget at sige, at der ikke nødvendigvis er fuld overensstemmelse, såkaldt alignment, mellem de mål, der er opstillet i læreplanen, og det, som eleverne testes i til eksamen. En lærer beskriver:

Jeg tænker, hvorvidt prøven overhovedet tester det, der står i læreplanen, så på den måde føler jeg, at det ikke nødvendigvis er mig, der har sagt forkert, bare fordi de får noget andet til eksamen. [...] Det er jo ikke fuldstændig irrelevant, men hvis man tager pindene i læreplanen, kan man sikkert godt matche nogle, at det er de og de kompetencer, der testes til eksamen, men så er der andre, der ikke rigtig kommer med.

6.4 Bedømmelsesgrundlag

Første skridt i forbindelse med lærernes bedømmelse af eleverne er altså at fortolke og operationalisere rammen for karaktergivning, så den bliver omsat til konkrete bedømmelseskriterier, samtidig med at andre hensyn, fx pædagogiske overvejelser, spiller ind på bedømmelsen. Næste skridt i bedømmelsesprocessen er todelt og omhandler bedømmelsesgrundlaget. Først skal lærerne fastlægge, hvilke elevpræstationer og -produkter der indgår i bedømmelsen af eleverne, det vil sige, hvad der udgør bedømmelsesgrundlaget. Dernæst skal de sørge for at opnå et tilstrækkeligt kendskab til elevernes faglige kunnen, det vil sige et systematisk bedømmelsesgrundlag for vurderingen af, hvor eleverne ligger i forhold til fagets mål og bedømmelseskriterier.

6.4.1 Hvad er et retvisende bedømmelsesgrundlag?

Lærerne gør sig mange overvejelser om, hvad der skal og ikke skal indgå i dette faglige bedømmelsesgrundlag og med hvilken vægt. Det drejer sig ikke kun om, hvilke typer af præstationer der er mest retvisende for, hvad eleverne kan, men også om, hvilket grundlag man skal bedømme elever på, hvis niveau og deltagelse varierer.

Overvejelserne om, hvilke typer af præstationer der er mest retvisende for elevernes egentlige niveau, handler særligt om de skriftlige produkter, eleverne producerer. Lærerne er opmærksomme

på, at hjemmeopgaver ikke nødvendigvis alene er et udtryk for den enkelte elevs formåen, idet eleverne her kan hente hjælp fra familie, venner og internettet. Derfor betragter en del lærere tests gennemført i klassen som det mest klare billede af, hvad eleven kan på egen hånd. Flere lærere lader derfor tests veje tungt i bedømmelsen. Dog er lærerne samtidig opmærksomme på, at nogle elever reagerer med nervøsitet på at blive sat i en testsituation, hvorfor tests alene kan give et ufuldstændigt billede af elevens kompetencer.

Med hensyn til den mundtlige bedømmelse oplever lærerne, at det kan være svært at bedømme elever, som i virkeligheden har godt styr på faget og eksempelvis viser det skriftligt, men som ikke deltager ret meget mundtligt. En lærer fortæller blandt andet: "Dem, som er stille i timerne, og som nærmest ikke er til at trække et ord ud af, men som skriver blændende afleveringer [...]. De elever synes jeg, er svære." Samme lærer fortæller, at det også opleves som svært at fastlægge, hvad der bør udgøre bedømmelsesgrundlaget, når der i klassen sidder elever, hvis mundtlige faglige niveau svinger:

De elever, som virker, som om det rager dem en papand, hvad der foregår, men en gang imellem lige blomstrer op, hvis det lige rammer noget, der er spændende – skal man så give dem karakterer for den ene gang, de blomstrede op og fulgte med, eller skal man kigge på det generelle?

Det gælder om at være på forkant med karaktergivningen

Flere lærere understreger, at det ligeledes er vigtigt at overveje, om man har tilstrækkeligt kendskab til alle elever, i god tid inden karaktergivningen. En del af lærerne udvælger derfor elever, som de har særligt fokus på at bemærke og bringe i spil i undervisningen, for at blive mere sikre med hensyn til bedømmelsen af disse elever. Det kan være enten stille elever eller elever, som ligge lige på vippen mellem to karakterer, hvor læreren har behov for at få testet, om karakteren skal gå den ene eller den anden vej. En lærer forklarer:

Min erfaring er, at det er godt at være ude i god tid for at overveje karaktererne. Nogle kan man være lidt usikker på, men så noterer jeg for mig selv, at jeg de næste par gange lige skal se at få hørt dem. Så kan jeg godt på forhånd tænke, at "nu formulerer jeg et spørgsmål, og så harpunerer jeg".

6.4.2 Lærernes arbejde med at sikre sig et tilstrækkeligt bedømmelsesgrundlag

Lærerne gør sig mange tanker om, hvordan de kan sikre det bedst mulige faglige grundlag at bedømme eleverne på. For at bedømmelsesgrundlaget ikke skal blive et ensidigt og spinkelt grundlag, der tilgodeser visse elever såsom dem, der er dygtige i testsituationer, arbejder lærerne med, hvordan de med forskellige metoder og undervisningsformer kan bringe forskellige elever i spil og dermed opnå et systematisk overblik over alle elevers faglige formåen.

Greb til at få alle elever i spil

Med op imod 30 elever i hver klasse og adskillige klasser at holde styr på oplever en del af lærerne det som nødvendigt at gå systematisk til værks for at sikre sig et fagligt bedømmelsesgrundlag for samtlige elever. De følgende arbejds- og undervisningsformer er ikke blot redskaber til at lade mere tilbageholdende elevtyper komme til orde i andre sammenhænge end foran klassen. Det er også redskaber, som lærerne i forskellig grad gør brug af for at sikre sig et systematisk billede af samtlige elever i en klasse. Der er tale om følgende redskaber:

- Niveaudeling
- Harpunering og aftaler om deltagelse
- Fremlæggelser
- Gruppearbejde og dialog på tomandshånd
- Prøver og tests
- Portfolioevaluering.

Niveaudeling

Lærerne har alle erfaringer med elever, der ikke bryder sig om at deltage og sige noget i undervisningen, så længe det foregår på klasseniveau. Men for nogle elever handler det ifølge lærerne om, at de ikke føler sig fagligt på niveau med de klassekammerater, der ellers byder ind. Disse elever har lærerne gode erfaringer med at få på banen ved brug af niveaudelte arbejdsformer i undervisningen. Det kan eksempelvis foregå ved at sende de fagligt stærke elever ud og arbejde selv, mens de fagligt udfordrede elever bliver tilbage i klassen med læreren. Lærerne fortæller, at der ikke behøver at være noget kontroversielt i en niveaudeling af klassen, da eleverne generelt godt ved, hvilket niveau de befinder sig på. Men ved en gang imellem at opdele dem vinder man det, at de fagligt udfordrede elever føler sig mere trygge ved at komme på banen, når de befinder sig i en gruppe af elever på samme niveau.

Harpunering og aftaler om deltagelse

Lærerne fortæller, at man ofte godt kan indgå aftaler med de mere tilbageholdende elever om, hvordan de kan komme til at deltage mere. En lærer fortæller, at hun taler med de meget stille elever om, hvordan de kan komme mere på banen:

Tit siger man: "Du er meget stille" – så siger de, at det ved de godt, det har de altid fået at vide. Man kan jo ikke lige lave sig selv om. Så spørger jeg, hvad der skal til. De kan jo også selv sige, at de mindst én gang i timen skal sige noget. Man kan også forberede sig hjemmefra. [...] Hvis det ikke dur, spørger jeg dem så, om de hellere vil have, at jeg bare spørger dem direkte – og det er der nogle, der gerne vil have.

Flere lærere oplever, at de elever, der er stille, men egentlig har godt tjek på faget, gerne vil harpuneres. Det vil sige, at læreren uopfordret udpeger dem i undervisningen. Udfordringen for dis-

se elever kan være selv at melde ind – ikke nødvendigvis at svare på spørgsmålene. Nogle lærere gør også brug af harpunering uden at have aftalt det med eleverne. Blandt de interviewede elever finder nogle det grænseoverskridende at blive udpeget, hvis man vitterligt ikke sidder inde med et svar, mens andre oplever, at de ofte faktisk godt kan svare noget, når de bliver kastet ud i det, hvorfor harpunering kan være en øjenåbner.

Fremlæggelser

Fremlæggelser kan ifølge lærerne være en god metode til systematisk at sikre, at man har et grundlag for samtlige elevers mundtlige karakter. Lærerne beskriver, at fordelene ved fremlæggelser er, at de fleste elever, når de ved, at de skal præsentere noget for klassen og læreren, gør noget ud af fremlæggelsen. Samtidig har eleverne ved fremlæggelser mulighed for at forberede sig på, hvad de skal sige foran klassen, hvorfor det kan opleves mere trygt end at sige noget spontant i klassen, om end eleverne er meget tydeligt på ved en fremlæggelse.

Gruppearbejde og dialog på tomandshånd

De interviewede lærere peger samstemmende på, at gruppearbejde, hvor eleverne skal gennemgå eller diskutere noget med hinanden, er en god lejlighed til at danne sig et billede af deres faglige niveau. Det får mange elever i tale på én gang og giver læreren mulighed for at gå rundt og lytte til eller snakke med dem, men i en kontekst, som eleverne oplever som mere afslappet og tryk, end hvis man skal sige noget foran hele klassen. En lærer fortæller, at "der, hvor man får rigtig meget, er, når man går rundt, mens de arbejder selv, og enten snakker med dem eller bare hører, hvad der foregår rundt omkring".

Lærerne er også enige om, at det er meget udbytterigt at sidde med eleverne på tomandshånd, men de understreger samtidig, at der er en naturlig begrænsning for, i hvor høj grad man kan nå det i undervisningen, fordi man har mange elever. En lærer forklarer:

Det afslører jo meget, når man sidder med dem på tomandshånd, man hjælper dem lidt og sådan [...]. Hvis de ikke kan finde ud af noget, så går man jo tit lidt ned i niveau og starter, og så kan man jo se, hvor langt man skal ned, inden de ligesom hopper på igen.

Prøver og tests

Endelig mener en del af lærerne, at tests giver et særligt retvisende billede af, hvad eleverne kan på egen hånd, og dermed er et vigtigt grundlag at bedømme eleverne på. Flere lærere sørger derfor altid for at lægge en test ind, umiddelbart før der skal gives standpunktskarakterer. Samtidig peger en lærer på, at "tests er en måde at få et billede af de svage elever på. De dygtigste elever får man tjek på i undervisningen."

Portfolioevaluering

Selvom lærerne betragter præstationer i klassen som det mest retvisende bedømmelsesgrundlag, oplever de også, at det samtidig kan være et relativt spinkelt grundlag. Ved alene at lade præstationer i undervisningen udgøre bedømmelsesgrundlaget udelader man de hjemmeopgaver, hvor eleverne for alvor kan gå i dybden med stoffet. For at skabe et bredere bedømmelsesgrundlag gør nogle lærere brug af portfolio i undervisningen. Dette indebærer, at eleven selv systematisk udvælger forskelligartede elevarbejder, der demonstrerer elevens indsats, lære- og arbejdsprocesser, fremskridt og præstationer inden for faget. Portfolien indeholder også elevens selvrefleksion og selv vurdering³⁰.

6.4.3 Variation i lærernes behov for at dokumentere mundtlige præstationer

Når lærerne skal fastlægge elevernes standpunktskarakterer, kan de med hensyn til bedømmelse af elevernes skriftlige niveau trække på konkrete skriftlige afleveringer, tests m.v. Men ved bedømmelse af elevernes mundtlige niveau oplever lærerne i forskellig grad et behov for løbende at notere sig, hvordan eleverne klarer sig, for at have et grundlag for karaktergivning.

En del lærere sørger i større eller mindre udstrækning for at notere, hvad de forskellige elever byder ind med i undervisningen. Det gør de som en hjælp til at huske konkrete præstationer fra hver enkelt elev i en hverdag, hvor de møder rigtig mange elever hver dag. En lærer forklarer: "Jeg kan ikke huske det, hvis jeg ikke skriver det ned, når jeg har fem klasser med 30 i hver." Fle-re lærere betragter det desuden som en metode til at validere de karakterer, de planlægger at give, for at sikre sig, at det "ikke bare bliver ud fra mavefølelsen".

Særligt nogle af de mere erfarne lærere finder det dog i forbindelse med bedømmelsen af den mundtlige præstation ikke nødvendigt med nogen særlig grad af dokumentation. De oplever, at de med årene har tilegnet sig evnen til at notere sig elevernes mundtlige præstationer i hukommelsen.

Fælles for lærerne er dog oplevelsen af ofte at blive mødt af elever, der kræver konkret dokumentation for, hvorfor de er blevet bedømt, som de er. I afsnit 9.1 vender vi tilbage til temaet om at synliggøre bedømmelsen for eleverne.

Forskellige metoder til dokumentation af det mundtlige bedømmelsesgrundlag

Blandt de lærere, som arbejder med løbende at dokumentere, hvordan eleverne klarer sig, er der stor forskel på, hvor systematisk og hvor ofte de noterer, og hvordan de griber det an. Mest udbredt er det, at lærerne sørger for at tage noter om eleverne i situationer, hvor eleverne har sær-

³⁰ Krogh og Jensen (2003).

lig lejlighed til at demonstrere deres faglige viden og kompetencer, som ved fremlæggelser eller gennemgang af opgaver foran klassen. Denne praksis beskrives her af en lærer:

Hvis der er nogen ved tavlen, der er oppe og gennemgå et eller andet, et matematisk bevis eller en eller anden problemstilling, der skal fremlægges mundtligt i samfundsfag, gør jeg som regel noter. For det er så markant en demonstration af færdigheder eller mangel på samme.

De fleste af de interviewede lærere tager noter løbende og samler så fra tid til anden op på, om de har dokumentation for alle elever. Men specielt blandt de nye lærere, der kan være særligt usikre på karaktergivningen, noterer nogle sig stort set samtlige elevers bidrag i samtlige timer året rundt. En ny lærer fortæller:

Jeg skal gerne have en fornemmelse hele året, hver eneste dag, af, hvad vedkommende har præsteret og ikke præsteret. Så jeg går rundt med sådan en lille sort bog, jeg altid har i baglommen, og så kan jeg lige skynde mig at notere ned, hvad der er foregået i den time, hvem der har meldt ind med hvad, så jeg har sådan et helt noteregister.

I lyset af ovenstående citat er det interessant, om lærernes fokus på at give og kunne dokumentere retfærdigheden af afgivne karakterer trækker lærerne i retning af et summativt fokus. Det vil sige, at det, læreren noterer sig, fokuserer på, hvad eleverne har præsteret, frem for et mere formativt fokus, hvor læreren eksempelvis løbende noterede sig, hvordan læreren kunne hjælpe eleverne til at blive bedre.

6.4.4 Utilstrækkeligt kendskab til eleverne ved første standpunktskarakter

I det store billede oplever lærerne *med tiden* at få et tilstrækkeligt fagligt grundlag at bedømme eleverne på. Gennemgående blandt både lærere og elever er nemlig den holdning, at den allerførste standpunktskarakter i et nyt fag hverken er meningsfuld eller retfærdig, fordi læreren ganske enkelt ikke har tilstrækkeligt kendskab til eleverne på dette tidspunkt. Den første standpunktskarakter gives typisk i oktober eller november og dermed ca. tre måneder inde i skoleåret. En lærer fortæller:

Den første karaktergivning i efteråret kunne vi for min skyld godt være foruden. Det er jo nærmest som at have en terning, og så kaster man den, og så rykker man den lidt op, hvis de har briller på, og trækker ned, hvis de har kasket på. Sat på spidsen. Det er jo naivt at tro, at det på nogen som helst måde bliver retfærdigt. På det tidspunkt har jeg måske et indtryk af halvdelen af eleverne.

Den store usikkerhed og det manglende kendskab til eleverne ved afgivelse af første standpunktskarakter betyder, at lærerne er meget forsigtige i forbindelse med deres karaktergivning og holder sig på midten af skalaen. For de fleste lærere står valget mellem 4 og 7, og til tider 10, når første standpunktskarakter gives. At lærerne går forsigtigt til værks og ikke nødvendigvis rammer plet i første omgang, melder flere lærere åbent ud til eleverne for at forsøge at undgå, at de lægger for meget i tallet. Men både lærere og elever har svært ved at se formålet med en karakter, som et stykke hen ad vejen betragtes som tilfældig og derfor ikke som en reel vurdering af elevernes faglige niveau.

Det varierer dog fra fag til fag, hvor spinkelt et grundlag læreren har for at give første standpunktskarakter. Det har således noget at sige, hvor ofte lærerne har eleverne i faget, og om der er en skriftlig dimension i faget. En lærer forklarer:

I nogle fag har man dem to-tre gange om ugen, men i andre fag har man dem højst en gang om ugen, hver anden uge eller sådan noget. Så har man kun haft dem fem-seks gange, og så skal de have en karakter.

Ifølge lærerne kunne man ud fra et validitetsperspektiv med fordel vente med at give den første standpunktskarakter til efter juleferien:

Det er pseudoagtigt [at give første standpunktskarakter]. [...] Man kan diskutere, om det i virkeligheden burde vente. [...] Det kan godt være, at det havde været smartere at vente til februar, så kan man sige, at der er et mere komplet billede af de enkelte elevers præstationer.

Uddannelsesbekendtgørelserne fastlægger ikke, hvor mange standpunktskarakterer der gives på gymnasierne, og hvornår de skal falde. Dette er op til ledelsen på det enkelte gymnasium at bestemme. Inden for de gældende rammer for karaktergivning vil det altså være muligt at udskyde første standpunktskarakter til et tidspunkt, hvor lærerne i højere grad oplever at kunne stå inde for bedømmelsen.

7 Karaktergivning er primært en individuel praksis

I dette kapitel besvarer vi spørgsmålet om, i hvilken grad lærernes karaktergivningspraksis kan karakteriseres som en individuel eller kollektiv praksis, og hvordan en kollektiv praksis kan understøttes.

7.1 Karaktergivning som individuel praksis

Lærerne drøfter sjældent det at give karakterer med kollegaer

Lærernes karaktergivning bærer overvejende præg af individuel praksis. De beskriver, at karaktergivning kun i begrænset udstrækning er noget, de drøfter med deres kollegaer. Når lærerne drøfter karakterer, drejer det sig hovedsageligt om afgivne standpunkts- eller årskarakterer frem for at være en diskussion om, hvordan man giver karakterer. De afgivne karakterer tages typisk op i de enkelte klassers klasseteams. Enten gennemgår klasseteamet systematisk elevernes karakterer på tværs af fag med særligt fokus på de elever, der ligger lavt, eller også drøfter de på eget initiativ elever, der i særlig grad afviger.

En stor del af lærerne peger på, at de ud over at gennemgå afgivne standpunkts- og årskarakterer i klasseteamet benytter de andre læreres afgivne karakterer til at validere deres egne karakterer. Dette sker typisk, når læreren er i tvivl om, præcis hvor en elev ligger. I sådanne tilfælde ser en del lærere på, hvilke karakterer eleven får i andre lignende fag, for at blive bekræftet i, at den karakter, læreren planlægger at give eleven, ligger på niveau med elevens øvrige karakterer. En lærer beskriver det således:

Hvis der er en elev, jeg er i tvivl om, så kunne jeg da godt, hvis jeg har dem i fysik, finde på at snakke med matematiklæreren. Jeg ved ikke, om det nødvendigvis er en god idé, men de fag ligger jo tit tæt op og ned ad hinanden. Jeg plejer da også i forbindelse med de der standpunktskarakterer at gå ind og se på, hvad de får i de andre fag. Hvis der er noget,

der skiller sig ud, kan det være, at jeg snakker med den lærer om, hvad det er, de ser, som jeg ikke ser.

Det er dog ikke uden risici, når lærerne skeler til elevernes karakterer i andre fag som en måde at validere deres egne karakterer til eleven på. Faren er, at lærerne undervurderer, at elevens niveau og kompetencer reelt kan variere på tværs af fag, når de afstemmer deres karakterer med niveauet i andre fag.

Drøftelserne foregår uformelt og ad hoc

Når snakken falder på karaktergivningspraksis, sker det oftest i uformelle sammenhænge, fx over frokosten eller blandt lærere, der deler forberedelseslokale. At diskussioner om karaktergivning typisk opstår spontant og sker ad hoc, betyder, at lærerne ikke får lejlighed til at drøfte karakterer og karaktergivning i lige stor udstrækning i alle deres faggrupper, selvom forståelsen af bedømmelseskriterierne i høj grad handler om forståelsen af faget og de faglige mål. Lærerne oplever derfor variation med hensyn til, om man drøfter og arbejder med karaktergivning på gymnasiet eller i den enkelte faggruppe. Eksempelvis beskriver en lærer, at han særligt har diskuteret karakterer med sine matematikkolleger, fordi de deler forberedelseslokale. Han har ikke haft samme naturlige mulighed for at drøfte karakterer med sine danskkolleger, og derfor er han ikke klar over, om de har samme fælles forståelse af karaktergivning.

7.1.2 Hvorfor drøftes karakterer sjældent?

Til trods for at karaktergivning fylder i lærernes arbejde og er noget, de gør sig mange overvejelser om, er det altså ikke noget, de drøfter i væsentlig udstrækning. Lærerne har flere forklaringer på dette.

Diskussioner af karaktergivning er sjældent rammesat fra ledelsens side

Når drøftelser af karaktergivning primært foregår uformelt og ad hoc, hænger det, ifølge lærerne, sammen med, at der fra ledelsens side sjældent er rammesat fælles drøftelser blandt lærerne om det at give karakterer.

I spørgeskemaundersøgelsen er rektorerne blevet spurgt, om der fra ledelsens side har været systematisk fokus på det at give karakterer ved en række forskellige lejligheder i indeværende eller sidste skoleår. Knap en tredjedel svarer nej (30 %). 33 % har haft sat fokus på karaktergivning i forbindelse med pædagogisk dag, mens 38 % svarer, at de i anden anledning har haft dette på dagsordenen. For 23 %'s vedkommende har karakterer været oppe og vende i forbindelse med MUS-samtaler med lærerne, mens blot 13 % har haft lærere på kompetenceudvikling inden for karaktergivning.

Tabel 4

Har I ved nogle af følgende lejligheder fra ledelsens side haft sat systematisk fokus blandt lærerne på det at give karakterer i løbet af indeværende eller sidste skoleår? (N = 168)

	Antal	Procent
Ja, ved pædagogisk dag	55	33 %
Ja, ved MUS-samtaler	39	23 %
Ja, i form af kompetenceudvikling	22	13 %
Ja, i anden anledning	64	38 %
Nej	50	30 %
Total	230	137 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasirektorerne, udsendt november 2015.

Note: Det har været muligt at afgive flere besvarelser på dette spørgsmål, hvorfor procenttallene summer op til mere end 100 %.

Når lærerne oplever, at det sjældent forekommer, at der sættes systematisk fokus på karaktergivning, mens besvarelserne fra rektorerne peger på, at emnet dog tages op på de fleste gymnasier, kan det hænge sammen med, at lærerne beskriver, at karakterer godt kan blive nævnt i forbindelse med eksempelvis pædagogisk dag, men at det som oftest vil være ganske kort i form af udmeldinger og uden større drøftelser. Tabel 4 siger således ikke noget om, i hvilket omfang karaktergivning – altså lærernes proces, når de bedømmer eleverne – bliver behandlet ved de nævnte lejligheder.

Drøftelser med rektor om karakterer hører til sjældenhederne

Ligesom drøftelser lærerne imellem af det at give karakterer hører til sjældenhederne, er det samme tilfældet for drøftelser af karakterer med rektor, hvis sådanne overhovedet forekommer. Når det sker, er det igen hovedsageligt afgivne karakterer, der er på dagsordenen, frem for hvordan karakterer gives. Rektor kan blive inddraget eller selv tage det op med lærerne, hvis afgivne karakterer indikerer, at der er problemer med enkelte elever, klasser eller særlige fag. 59 % af rektorerne svarer således også i spørgeskemaundersøgelsen, at de i høj grad eller i nogen grad drøfter karakterer til enkelte elever eller klasser med lærerne.

Tabel 5
Drøfter du karakterer givet til enkelte elever eller klasser med lærerne?

	Antal	Procent
I høj grad	35	21 %
I nogen grad	62	38 %
I mindre grad	57	35 %
Slet ikke	10	6 %
Total	164	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasirektorerne, udsendt november 2015.

Generelt er der dog i højere grad tale om, at rektor kommer med udmeldinger om karakterer til lærerkollegiet, end at der foregår gensidige drøftelser. Udmeldingerne kan være påmindelser om de gældende regler for karaktergivning eller handle om, at lærerne skal være opmærksomme på, at prøvekarakterer og årskarakterer er forskellige, eller at lærerne skal være påpasselige med ikke at skræmme eleverne væk ved at give dumpekarakterer i forbindelse med første standpunktskarakter i 1. g. Rektor kan omvendt også minde lærerne om at bruge hele skalaen. En lærer beskriver, at det først og fremmest er, hvis der er et mismatch mellem års- og prøvekarakterer, at rektor reagerer: "Han henvender sig typisk til vores faggruppeleder og fortæller, at det ser sådan og sådan ud, og vil gerne have, at vi taler om det og melder tilbage, hvordan vi har tænkt os at arbejde med det her fremover". En anden lærer stemmer i: "Hvis vi giver for højt i forhold til, hvad de kan få til eksamen, får vi på puklen [fra ledelsen], og hvis vi giver for lavt, gør vi også."

Det skal dog bemærkes, at lærerne heller ikke mener, at det er rektors opgave at blande sig i den konkrete karaktergivning. Dette betragtes som en opgave for den enkelte faglærer, idet denne besidder den faglige indsigt såvel som det konkrete kendskab til eleverne. Lærerne oplever også generelt, at rektor har tillid til, at de løser denne opgave på kvalificeret vis.

Men selvom lærerne påpeger, at selve karaktergivningen er lærerens ansvar og således ikke noget, rektor bør blande sig i, er det ikke dermed sagt, at ledelsen ikke kan opstille rammer for, hvordan man på gymnasiet kan arbejde med at udvikle sin karaktergivningspraksis og erfaringsudveksle med kollegaer.

For nogle lærere betragtes karakterer som et privat ærinde

Nogle lærere mener, at fraværet af fælles drøftelser ikke kun kan tilskrives eksempelvis manglende organisering. De har oplevet, at karakterer betragtes som et privat ærinde for den enkelte lærer, der er ømtåleligt at spørge ind til. En ung gymnasielærer beskriver, hvordan hun har oplevet

ikke at blive lukket ind i sine vejlederes karaktergivningsproces, og hvorfor hun forbinder det med, at karaktergivning kan føles som noget privat:

Man sidder og forholder sig til det, man laver, og det er sådan et mærkeligt sumpet land-område [...]. Det er bare sådan et område, der er forbandet svært at sige noget entydigt om, så jeg kan godt forstå, at mine vejledere ikke nødvendigvis har villet have mig med på sidelinjen. Men det [karaktergivningen] kunne jeg godt have tænkt mig at være med til, og jeg kunne også enormt godt tænke mig at have været til stede under karaktersamtaler. Men det bliver igen sådan et lukket rum mellem lærer og elev, tror jeg, fordi læreren ikke vil udstille, hvor usikkert det i virkeligheden er. Og der tror jeg da, at selv ældre lærere en gang imellem er på glatis.

7.1.3 Individuel praksis muliggør uens praksis

Lærerne beskriver altså generelt, at karaktergivning er en individuel praksis, i den forstand at det at give karakterer er noget, de sjældent drøfter, og som kun i mindre grad rammesættes fra ledelsens side, samtidig med at faglige mål og bedømmelseskriterier efterlader et væsentligt rum for fortolkning til den enkelte.

Praksis vil naturligt blive mere ensartet, jo mere man snakker sammen om den. Men det, at lærerne er meget alene om at udvikle deres karaktergivningspraksis, er ikke ensbetydende med, at de griber processen fuldstændig forskelligt an eller vigtigst af alt når forskellige resultater. Spørgsmålet er derfor, om tendensen til individuel praksis giver sig udslag i en uens praksis. Det har lærerne forskellige syn på.

Fælles forståelse eller "hvert sit firma?"

Fælles bedømmelsessituationer med kollegaer fra skolen eller i rollen som censor udgør ifølge lærerne en god mulighed for at få afprøvet, i hvilken grad lærerne på skolen og på tværs af skoler har en fælles forståelse af karaktergivning. Under interviewene møder vi lærere, der oplever, at de generelt griber karaktergivningen an på samme måde som andre lærere og i hvert fald når frem til karakterer på samme niveau. Men vi møder også lærere, der til tider oplever uenighed om kriterier og vægtning, eksempelvis i rollen som censor, og hvor der derfor kan være flere karakterpoints forskel i forbindelse med vurderingen af eleven. En lærer udtrykker, at der er stor konsensus blandt fagkollegaerne i samfundsfagsgruppen, om end i særlig grad med hensyn til den mundtlige bedømmelse:

Mundtligt tror jeg, at vi er meget enige, og når vi holder interne årsprøver, hvor vi har hinanden som censorer, så er vi meget sjældent uenige. Der er stor konsensus i mine fag. Men det skriftlige er sværere, og det tror jeg også, handler om, at man er meget i tvivl om, hvad det egentlig er, der giver en bestemt karakter.

En anden lærer oplever også, at praksissen er ensartet på tværs af fag:

Jeg tror faktisk, vi har en ret jævn forståelse. [...] Vi møder jo sommetider en dansklærer i AT-sammenhæng og sidder i AT-forløbene og til eksamen og snakker med en fra en anden faggruppe, og derfor kan jeg også godt sige, at der har vi da nogenlunde samme opfattelse af, hvordan karakterer skal være.

Vi møder dog under interviewene også lærere, der har oplevet en uensartet praksis. Uenighederne kan eksempelvis handle om vægtningen af forskellige bedømmelseskriterier. En lærer beskriver:

De første år blev jeg tit overrasket, når jeg lavede noget sammen med andre af mine kollegaer; jeg tænker sådan lidt firkantet, hvis man ikke har besvaret opgaven, der er stillet [...] så har man ikke bestået. Men jeg fandt også hurtigt ud af, nu er jeg også skriftlig censor i dansk, det er jo ikke noget, man tager så tungt [...]. Man kan sagtens få 4 i en dansk stil, hvor man egentlig ikke rigtig har svaret på spørgsmålet, for så siger man: Nå, men sproget er godt, og opgaven hænger sammen.

Endelig peger flere lærere også på, at særligt flerfaglige bedømmelser, hvor man skal vurdere en elev sammen med lærere fra andre faggrupper, kan volde besvær. En lærer beretter, at han i flerfaglige forløb, fx AT og SRP-opgaver på stx, oplever at støde ind i forskellige kulturer, hvad angår karaktergivning. Og en anden lærer fortæller:

I metafag, som vi har i studieområdet, der kan man virkelig se forskellen på, at man har en faglig baggrund og så sådan et metafag, for der kan man være meget uenige. Der kunne jeg godt ønske mig, der var nogle regler på nationalt plan.

En lærer tilskriver også variationer i praksis lærere imellem, "[...] at vi jo meget er vores egne små firmaer som gymnasielærere, trods alt, selvom vi har mere og mere teamsamarbejde og formaliseret samarbejde på kryds og tværs".

Fælles bedømmelse understøtter fælles fortolkning af bedømmelseskriterierne

Fælles bedømmelsessituationer er med til at mindske, hvor stort et fortolkningsrum med hensyn til bedømmelseskriterier der er efterladt til den enkelte lærer. Fælles bedømmelse kan antage form af intern bedømmelse med kollegaer på skolen, enten ved interne prøver eller i deciderede øvesituationer, eller det kan være ved eksamener med ekstern censur, i rollen som enten censor eller eksaminator. Den fælles karaktergivning skaber et rum for, at lærerne både internt på skolen og på tværs af skoler kan få afprøvet, om der er konsensus om fortolkning af bedømmelseskrite-

rierne og de faglige mål, og, hvis der ikke er det, kan komme nærmere en fælles forståelse. En lærer forklarer:

Det er jo fint, at der er censur, også så man selv kommer ud og ser, hvad der sker andre steder. [...] Det skaber en form for konsensus eller en praktisk fortolkning af, hvordan læreplanen skal fortolkes. [...] Jeg tror da, at jeg er blevet bedre til at give en karakter, der er den samme, som mine kollegaer andre steder ville give fra samme position.

Eksempler på fælles bedømmelsessituationer

Rette opgavesæt og sammenligne bedømmelse

Sidste år havde vi i faggrupperne noget, hvor vi skulle prøve at rette et opgavesæt og se, hvad man ville give – man kan jo godt lulle sig ind i sin egen lille verden, hvis man ikke er i censorkorps. Jeg er jo med i censorkorpset, så man kan godt høre, at det jo ikke altid er de samme ting, vi vægter, så på den måde kan man godt lære noget af hinanden.

To lærere til årsprøver

Da jeg var nyansat, da var vi altid to til årsprøver, men det har man jo sparet væk. Der kan man sige, at der jo går en faglig udvikling og vidensdeling i stykker – det forsvinder jo, hvis man ikke har mulighed for at snakke med nogen om det.

Tværfaglige forløb

Noget af det bedste var, at jeg dengang var med i nogle tværfaglige forløb, hvor vi faktisk skulle lave gruppeeksamener, hvor vi var to lærere til at give karakter, og det har nok været noget af det mest givende på det interkollegiale plan. [...] Så sidder man i en proces, hvor man har episoden helt tydeligt, og så skal man samle op på det. Der kan jo godt være nogle værktøjer, nogle bruger, der kan være gode til det.

Forskellig brug af retningslinjer

I spørgeskemaet svarer rektorerne på, om de har formelle eller uformelle skriftlige materialer, som lærerne kan gøre brug af, når de skal give karakterer, såsom vejledninger, evalueringsstrategier eller lignende. 82 % af rektorerne svarer, at de har sådanne skriftlige materialer, som er udarbejdet uden for skolen, mens 47 % bekræfter, at de har sådanne materialer, der er udarbejdet internt på skolen.

Tabel 6**Interne og eksterne skriftlige materialer til brug i forbindelse med lærernes karaktergivning**

	Ja (%)	Nej (%)	Ved ikke (%)	Total
Har I nogen formelle eller uformelle skriftlige materialer udarbejdet internt på skolen, som lærerne kan gøre brug af, når de skal give karakterer? (n = 169)	47	52	1	100
Har I nogen formelle eller uformelle skriftlige materialer udarbejdet uden for skolen, som lærerne kan gøre brug af, når de skal give karakterer? (n = 168)	82	15	4	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasirektorerne, udsendt november 2015.

Note: Skriftlige materialer kan være vejledninger, en evalueringsstrategi eller lignende.

En del lærere understreger, at det ikke er skriftlige retningslinjer alene, der vil hjælpe dem i forbindelse med deres karaktergivning, men at de skal kombineres med træning i og erfaring med karaktergivning i praksis og helst sammen med andre kollegaer for at ændre noget.

På gymnasierne gør man også i forskellig grad brug af retningslinjer, som ikke direkte drejer sig om det at fastlægge karakterer, men på forskellig vis har tilknytning til karakterer. Retningslinjerne kan handle om, hvor ofte der skal eller må gives karakterer. Eksempelvis fortæller en lærer, at rektor på hans skole har meldt ud, at lærerne ikke længere må give karakterer for afleveringer. Retningslinjerne kan også dreje sig om, hvorvidt karakterer for afleveringer eller standpunkts- og årskarakterer skal følges af feedback, og hvilken form den i så fald skal have. Endelig nævner en række lærere, at der på deres gymnasium er retningslinjer særligt møntet på de elever, der enten får dumpekarakterer eller står til at falde meget drastisk. En lærer fortæller:

Hvis man giver -3 eller 00, så skal man kunne forklare, hvad man har gjort for at rykke eleven. For at bevidstgøre faglæreren, så man ikke bare giver 00. Det er jo også ledelsen, der tager et ansvar. Og det er også rart for os, der er studievejledere.

Mens en anden lærer på sin skole har følgende retningslinje: "Hvis en elev er i gang med at falde i karakter til årskarakteren, jamen, så skal eleven gerne vide det, hvis den er på vej nedad. Altså, så skal det ikke komme bag på eleven, at vedkommende får en lavere karakter i årskarakter end ved anden standpunktskarakter."

7.1.4 Særligt nye lærere savner at arbejde med deres karaktergivningspraksis

De erfarne lærere beskriver, at de med årene har opnået en større sikkerhed med hensyn til karaktergivning – en sikkerhed, der vokser dels ud af at have opbygget en god forståelse af, hvilket niveau man kan forvente og forlange af eleverne, og dels ud af at have gjort stadig flere erfaringer med processen i forbindelse med fastlæggelse af karakterer både alene og i fællesskab med kollegaer i forbindelse med fælles bedømmelser.

Dog oplever erfarne lærere også at kunne komme i tvivl om en karakter. En lærer beskriver, at karaktergivningen altid vil indebære en grad af tvivl. En "naturlig tvivl" kalder han det, som udspringer af, at der er overladt et vist fortolkningsrum til den enkelte lærer, hvorfor karakterer aldrig bliver en fuldstændig objektiv størrelse. For ham at se betyder en snert af tvivl derfor blot en større grundighed i forbindelse med overvejelsen over, hvilke karakterer eleverne skal have.

Det er gennemgående i interviewene, at særligt de nyere lærere føler sig usikre på det at give karakterer. De nye lærere oplever kun i mindre udstrækning at blive præsenteret for og introduceret til karaktergivning som nyansatte på gymnasiet og i pædagogikum. Derfor har de en følelse af at sidde alene med en svær opgave.

70 % af rektorerne svarer, at nye lærere via deres pædagogikum kun i nogen grad eller i mindre grad bliver klædt tilstrækkeligt på til det at give karakterer. I rektorerens perspektiv ruster pædagogikum alene altså ikke fuldt ud de nye lærere til at give karakterer.

Tabel 7

Oplever du, at nye lærere via pædagogikum bliver klædt tilstrækkeligt på til det at give karakterer?

	Antal	Procent
I høj grad	28	17 %
I nogen grad	102	61 %
I mindre grad	15	9 %
Slet ikke	-	-
Ved ikke	23	14 %
Total	168	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasirektorerne, udsendt november 2015.

I forlængelse heraf svarer 66 % af rektorerne, at ledelsen har taget initiativ til at introducere nye lærere på gymnasiet til karaktergivning som en del af den generelle introduktion for nye lærere.

20 % af rektorerne har taget initiativ til en selvstændig introduktion til karaktergivning, mens 20 % ikke har taget initiativ til at introducere nye lærere til arbejdet med at give karakterer.

Tabel 8

Har I fra ledelsens side taget nogle initiativer til at introducere nye lærere på skolen til karaktergivning? (N = 167)

	Antal	Procent
Ja, som en del af en generel introduktion for nye lærere	110	66 %
Ja, som en selvstændig introduktion til karaktergivning for nye lærere	34	20 %
Nej	33	20 %
Total	176	106 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasirektorerne, udsendt november 2015.

Note: Det har været muligt at afgive flere besvarelser på dette spørgsmål, hvorfor procenttallene summer op til mere end 100 %.

Disse resultater siger dog ikke noget om, hvor meget eller hvor lidt introduktion der ligger i initiativerne, ligesom tallene heller ikke fortæller, om introduktionen drejer sig om regler og retningslinjer for karaktergivning på skolen, såsom hvornår og hvor ofte karakterer gives, eller også omhandler, *hvordan* karakterer gives.

Hvordan håndterer de nye lærere usikkerheden?

En del af de nye lærere omsætter deres usikkerhed med hensyn til det at give karakterer til et særdeles systematisk arbejde med karaktergivning, hvor de sørger for at notere og dokumentere samtlige elevers præstationer og deltagelse for hver enkelt time. En ny lærer fortæller:

Jeg plejer at være ret systematisk omkring det [karaktergivning]. Også fordi jeg er så ny, at jeg er bange for, at det bliver for meget på gefühl, så jeg står dagen før karaktergivning, og så bliver det lidt en blanding af en formodning og en lidt forvrænget hukommelse, og det skulle nemlig være det, der afgjorde deres karakter.

Grundighed og systematik i arbejdet med at fastlægge karakterer er i sig selv udmærket. Men for en del af de nye lærere synes overvejelser og bekymringer om karakterer, som bunder i en grundlæggende usikkerhed, at ende med at tage uforholdsmæssig meget tid og tankevirksomhed. Eksempelvis beskriver en ung lærer, hvordan hun frem mod afgivelse af standpunktskarakterer har det med at vågne om natten og genoverveje, om hun nu også har givet de rigtige karakterer.

For at mindske denne usikkerhed efterlyser de mindre erfarne lærere at blive klædt bedre på til at give karakterer. Dette kan blandt andet ske ved at få lov til at gøre flere praktiske erfaringer med at give karakterer i øvesituationer, før det for alvor gælder.

Det er indlagt i pædagogikumuddannelsen, at pædagogikumkandidaterne hver især skal bedømme de samme opgavebesvarelser og på den baggrund i fællesskab diskutere karakterer og bedømmelseskriterier. Men derudover er det på gymnasierne typisk overladt til den enkelte pædagogikumvejleder eller den nye lærers mentor, om karaktergivning tages op som en del af pædagogikum, og, hvis det gør, i hvilken udstrækning der arbejdes med at ruste den nye lærer til karaktergivning.

De nye lærere understreger, at det ikke er tilstrækkeligt blot at blive præsenteret for de formelle retningslinjer, bekendtgørelser og faglige mål, som "man selv kan læse sig til". "Det er vigtigt at have nogen, man kan give karakterer med til at starte med," siger en yngre lærer. Der, hvor de for alvor oplever at tilegne sig kompetencer inden for karaktergivning, er, når de gør praktiske erfaringer med bedømmelse i fællesskab og dialog med andre lærere.

Samtidig beskriver lærerne, at man som nyudklækket kandidat fra universitetet kan have en tendens til at være ekstra påholdende med karaktererne. Lærerne forklarer, at det blandt andet handler om, at man, når man kommer lige fra universitetet, kan have meget høje forventninger til, hvad man kan forlange, at eleverne skal kunne. Men som en ny lærer beskriver, kan det også handle om, at man "for at sætte det lidt groft op ikke vil være den der blødsødne, lidt lalleglade, der bare giver 12-taller til højre og venstre, så lige i starten har jeg været lidt påholdende, men det er også gået i sig selv igen. Det er jeg blevet mere rolig med hensyn til med tiden." Der kan derfor være en tendens til, at nye lærere er både mere strikse og mere forsigtige i forbindelse med deres karaktergivning end deres erfarne kollegaer.

Samarbejde med mere erfarne lærere og fælles drøftelser af karaktergivning kan derfor hjælpe de nye lærere med at spore sig ind på, hvilket niveau der er rimeligt at sætte i undervisningen og vurdere gymnasieeleverne ud fra.

7.2 Understøt lærerne i deres karaktergivning

Lærerne er enige om, at det er vigtigt med en fælles forståelse af, hvordan de giver karakterer. Når de betragter det som afgørende med en grundlæggende fælles holdning til karaktergivning, handler det for det første om, at det ud fra et validitetsperspektiv er "ret vigtigt, at eleverne får de karakterer, de skal have", som en lærer udtrykker det. Herved forstås, at karaktererne skal gives på et objektivi grundlag, og at en fælles fortolkning af dette grundlag lærere imellem understøtter, at eleverne får samme karakter hos den ene lærer, som eleven ville få for samme præsta-

tion hos en anden lærer. I forlængelse heraf er lærerne også meget opmærksomme på, at eleverne taler meget sammen. En anden lærer mener derfor, at det er vigtigt med en vis ensartethed med hensyn til, hvordan karaktergivning foregår, og dermed reliabilitet, så eleverne kan genkende, hvad der grundlæggende bliver vægtet på tværs af lærere og klasser.

Samtidig påpeger flere lærere dog, at det hverken er ønskeligt eller muligt med en fuldstændig ensartet praksis. Det skyldes, at det ikke i praksis lader sig gøre at udpensle retningslinjer, faglige mål og bedømmelseskriterier i en sådan grad, at der ikke overlades et vist fortolkningsrum til den enkelte lærer, men også, at en fuldstændig standardiseret karaktergivningspraksis ville kræve fuldstændig standardiserede undervisningsforløb og prøveformer.

7.2.1 Opmærksomhedspunkter med hensyn til arbejdet med karaktergivningspraksis

På baggrund af lærere og rektors perspektiver på den nuværende karaktergivningspraksis, kan vi pege på en række opmærksomhedspunkter, som er vigtige at have in mente, hvis man på gymnasierne ønsker at arbejde med at udvikle lærernes karaktergivning og en højere grad af fælles praksis:

- **Fælles drøftelser og praksisudvikling kræver, at ledelsen skaber anledninger**
Karakterer og karaktergivning er i dag i høj grad noget, lærerne drøfter på eget initiativ og i uformelle sammenhænge. Er det ønsket, at lærerne i højere grad får mulighed for at drøfte karaktergivning og arbejde med praksisudvikling, kræver det, at der fra ledelsens side bliver afsat tid til det, og at det bliver sat på dagsordenen ved konkrete anledninger.
- **Der skal være større fokus på karaktergivning frem for afgivne karakterer**
Som det ser ud i dag, drøftes karakterer hovedsageligt, når de er afgivet, mens det i mindre grad diskuteres, hvordan man giver karakterer – det vil sige, hvilken proces der er gået forud for de afgivne karakterer. For at understøtte lærerne i at arbejde med og udvikle deres karaktergivningspraksis og hjælpe en fælles forståelse på vej vil det være fordelagtigt at skruer op for drøftelser af karaktergivning frem for primært at drøfte afgivne karakterer.
- **Konkrete, praktiske fællesvurderinger er nødvendige**
Fælles drøftelser er ikke nok. Skal lærerne for alvor understøttes i forbindelse med deres karaktergivning, og skal en styrket konsensus med hensyn til karaktergivningen hjælpes på vej, kræver det, at lærerne får mulighed for at indgå i konkrete fælles bedømmelsessituationer med andre lærere. Det kan være internt på gymnasiet eller som en del af censorkorpset. Fælles bedømmelsessituationer kan hjælpe læreren med at tilegne sig en konkret og praktisk fortolkning af bedømmelseskriterierne og tilegne sig redskaber til brug i forbindelse med karaktergivningen. Samtidig er den fælles karaktergivning en anledning til at få afprøvet og afstemt konsensus om, hvordan karakterer skal gives inden for og på tværs af gymnasier.

- **Der er risici forbundet med at vurdere egne karakterer ud fra, hvad andre lærere giver**

Det kan være lærerigt i fællesskab at give karakter for samme præstation, mens der derimod kan være risici forbundet med, at en del af lærerne skeler til elevernes karakterer i andre fag som en måde at validere egne karakterer til eleven på. Faren er, at der her netop ikke er tale om bedømmelse af samme præstation eller samme kompetencer i samme fag. Elevernes niveau kan variere på tværs af fag, hvilket lærerne risikerer at undervurdere, når de afstemmer deres karakterer med andre fags.

- **For standardiseret praksis kan svække variationen i undervisningen**

Trods enighed om, at en grundlæggende fælles forståelse af karaktergivning er vigtig, er det ifølge lærerne hverken ønskeligt eller muligt med en fuldstændig ensartet praksis. En helt standardiseret karaktergivningspraksis vil kræve, at eleverne kommer igennem helt standardiserede forløb og temaer med helt standardiserede prøveformer. Dette vil svække lærernes muligheder for at sikre variation i undervisningen.

8 Karakterers indflydelse på læringskulturen

I dette kapitel sætter vi fokus på, hvilke erfaringer eleverne har med at få karakterer, og hvilken betydning elever og lærere oplever, at karaktergivning har for læringskulturen og elevernes tilgang til læring i gymnasiet.

8.1 Eleverne har forskellige tilgange til karakterer

På baggrund af undersøgelsen kan der overordnet skelnes mellem tre typer af elevtilgange til det at få karakterer: en interesseorienteret tilgang, en karakterorienteret tilgang og en karakterdistanceret tilgang. De tre tilgange skal ses som yderpunkter, hvor elevernes forskellige tilgange ofte placerer sig et sted imellem de tre. Eleverne kan altså have flere tilgange på én gang, ligesom de kan skifte tilgang på baggrund af den undervisning og de lærere, de møder. De tre tilgange skal altså ikke ses som en fast inddeling af eleverne, men snarere som det spænd i tilgange, som analysen viser, at eleverne har. I det følgende illustreres spændet ved at beskrive de tre typer.

8.1.1 Interesseorienteret tilgang

I interviewene ses elever, som forholder sig til karakterer som en del af deres skolegang, men som ikke har karakterer som et dominerende fokus. Kendetegnende for denne tilgang er, at eleverne forholder sig til, hvilke karakterer de får, men at karakterer ikke er det styrende for deres motivation og skolegang, og at andre forhold end karakterer har betydning for, hvordan de forbereder sig og deltager i undervisningen. Som det formuleres af en elev: "I hverdagen og i timerne, nej, der driver karakterer mig ikke rigtig."

Disse elever er mere orienterede efter, hvad de interesserer sig for og synes er spændende. Med hensyn til, hvad der særligt motiverer eleverne til at forberede sig til og deltage i timerne, nævner eleverne flere forhold, som ikke handler om, at de skal klare sig godt karaktermæssigt. Det er fx, at stoffet er interessant, at det bliver gennemgået på en spændende måde, eller at der er variation i undervisningen. En elev i en fokusgruppe beskriver det således:

Ofte forbereder jeg mig til de fag, hvor jeg ved, at materialet gennemgås på en spændende måde. Hvis jeg ved, hvordan det foregår, gider jeg ikke læse. Hvis der er variation, har jeg lyst til at læse.

Elever, der primært har en interesseorienteret tilgang, er ikke blinde for karakterer, men tillægger karakterer mindre betydning i forhold til andre ting, og det er ikke afgørende for dem at få gode karakterer i alle fag. Dermed ikke sagt, at elever med denne tilgang ikke kan få gode karakterer i alle fag. Nogle påpeger, at der ofte er en sammenhæng, sådan at de får gode karakterer i fag, de interesserer sig for. Tilsvarende vil de gerne have gode karakterer i de fag, som de interesserer sig for, mens de går mindre op i, hvad de får i andre fag. De har den tilgang til det at gå i gymnasiet, at de overordnet er interesserede i at gå i gymnasiet, men at der også er andet vigtigt i livet end det at gå i gymnasiet.

Udsagn fra elever med en interesseorienteret tilgang

Jeg fokuserer mere på de fag, jeg godt kan lide. Dem kan jeg engagere mig meget mere i [...]. De fag, som betyder noget for en, er dem, der ligesom er sjove at gå op i.

Man kan sagtens have interesse for et fag, man ikke karaktermæssigt klarer sig godt i, fordi det er sjovt og spændende [...]. Jeg kan godt lide at drive virksomhed. Det har altid været en lille drøm at have min egen. Og så kunne de tilbyde her, at man kunne tage en innovationslinje og lære om at drive egen virksomhed. Det er det, der driver mig.

Jeg synes, det vigtigste er, at man skal nyde det, mens man går her. Det er fedt at gå i gymnasiet. Det er nu, man skaber sine sociale relationer.

8.1.2 Karakterorienteret tilgang

I interviewene ses også elever, der har en karakterorienteret tilgang, og som beskriver karakterer som omdrejningspunktet for deres måde at gå i gymnasiet på. De tænker meget målrettet og strategisk om deres skolegang med deres karaktergennemsnit som mål.

Det er gennemgående for elever med en karakterorienteret tilgang, at de er meget opmærksomme på, at deres karakterer har en stor betydning for deres videre uddannelsesmuligheder. Deres karakterer tillægges stor betydning for deres liv og fremtid, og en dårlig karakter tillægges dermed fatal betydning. Det gælder både elever, der ved, at de skal bruge et særligt højt karaktergennemsnit til at komme ind på en specifik drømmeuddannelse, og elever, der blot ønsker ik-

ke at afskære sig fra muligheder. En elev udtrykker det således: "Det er karakteren, der betyder noget i sidste ende. Den åbner muligheder fremover. Jeg stræber efter høje karakterer for at få de bedste muligheder fremover."

Udsagn fra elever med en karakterorienteret tilgang

Man har forskellige ting, man går op i, og det er forskelligt, hvilket image, man vil have. Jeg vil gerne fremstå som en, der ligesom ikke sådan er supernørd, men bare én, som er intelligent og har styr på tingene. Fordi jeg selv synes, at det er rart, når andre går op i noget. Det behøver ikke at være skole, men bare generelt gå op i noget. Og det [karakterer] er en af de ting, jeg går op i.

Jeg tænker meget på mit gennemsnit. Jeg er meget bevidst om, hvor jeg ligger, og hvornår jeg skal ændre et eller andet. Jeg plejer at udvælge nogle fokusfag eller fokus karakterer hvert halve år, hvor jeg ser, hvilke karakterer der skal være højere.

For elever med en karakterorienteret tilgang ser vi, at overvejelser om karakterer spiller ind på mange af de valg, eleverne træffer, og den måde, de forbereder sig til og deltager i undervisningen på. Da deres tid er knap med hensyn til at kunne lægge den optimale indsats i alle fag, foretager de en afvejning af, hvordan de kan lægge deres indsats, så de opnår den største karaktermæssige gevinst. Nogle elever beskriver, hvordan de planlægger deres deltagelse i timerne efter, hvordan de kan forbedre deres karakterer. En elev siger:

Jeg har lavet en regel med mig selv i de fag, jeg ikke så godt kan lide, at der skal jeg sige fem ting i løbet af en time, og så sætter jeg en streg, hver gang jeg har sagt noget, for så ved hun [læreren], at jeg er med og gerne vil. Men i andre fag, hvor jeg er godt med og tit siger noget, der har jeg ikke de der regler.

8.1.3 Karakterdistanceret tilgang

Den sidste tilgang kan karakteriseres som en karakterdistanceret tilgang. Elever med denne tilgang er ikke meget fremtrædende i elevinterviewene, hvilket der kan være flere grunde til, fx at disse elever i mindre grad er blevet udvalgt af gymnasierne eller har sagt ja til at deltage. Men de beskrives af de interviewede lærere, og de interviewede elever omtaler klassekammerater, som har denne tilgang. Disse elever har en meget distanceret tilgang til karakterer og kan virke ligeglade. Det er typisk karaktermæssigt dårligt præsterende elever, der falder i denne kategori. En lærer beskriver det som en strategi, nogle elever har, hvor de beskytter sig mod nederlag i skolen

ved at signalere, at de er ligeglade med karakterer. Det betyder også, at de ikke deltager i timerne. En lærer beskriver det således:

Der er også elever, som udvikler metoder til at værne sig i forhold til de andre og deres status i klassen, i rummet, ved på forhånd at sige, at "jeg er ligeglad med at få dårlige karakterer, og jeg viser det også, fx ved at sidde med høretelefoner eller se film i timerne". Det er for nogle et værktøj til at sige til de andre, at "det er ikke, fordi jeg er dårlig, det er, fordi jeg ikke gider".

En anden lærer beskriver det samme:

Man kan sige, at nogle af dem jo får nogle overlevelsesstrategier, så de bliver jo dygtige til at håndtere nederlagene. Hvis man altid får 00 eller 02, måske 4 i idræt, igennem et helt gymnasieforbøb, så skal man jo blive rigtig dygtig til at være ligeglad.

Blandt de interviewede elever er der elever, der beskriver denne distancering til karakterer – og til deltagelse og læring – i nogle fag, som de synes, er svære. Her er tale om en opgivende tilgang, hvor det bare handler om at gennemføre faget. En elev siger fx under et fokusgruppeinterview, at "det er nemmest med fag, man i forvejen er god til. De fag, hvor man er bagefter, burde man tage sig sammen, men det er svært for mig, for jeg gider ikke mere; så vil jeg bare igennem."

I boksen nedenfor opsamles de tre tilgange til karakterer.

Elevers forskellige tilgange til karakterer

Interesseorienteret tilgang	Karakterorienteret tilgang	Karakterdistanceret tilgang
Skolegang og tilgang til fagene er præget af, hvad eleven interesserer sig for.	Skolegang og tilgang til fagene er præget af ønsket om at få høje karakterer.	Skolegang og tilgang til fagene er præget af distance og afstandtagen.
Skolen og fagene prioriteres efter interesse, og der er også andre aktiviteter end skole, der prioriteres.	Skolearbejde prioriteres meget højt i forhold til andre aktiviteter.	Skolearbejde prioriteres lavt.
Ikke strategisk tilrettelæggelse af indsats.	Strategisk tilrettelæggelse af indsats.	Undvigelsesstrategi med hensyn til at yde en indsats.

8.1.4 Forskydninger i elevtilgangene

I denne undersøgelse har vi interviewet både elever, der har et mere afslappet forhold til karakterer og har en interesseorienteret tilgang, og elever, der er meget karakterorienterede, eller som reagerer imod karaktererne ved at være karakterdistancerede. Undersøgelsen tegner altså et sammensat billede af, hvor meget fokus gymnasieeleverne har på karakterer, ligesom vi finder, at der gymnasierne imellem er betydelig forskel på, hvor meget de forskellige tilgange fylder.

Selvom vi i høj grad også finder de interesseorienterede elever, er der flere af de interviewede lærere, der peger på, at den karakterorienterede og den karakterdistancerede tilgang er kommet til at fylde mere i undervisningen end tidligere. I hvor høj grad der er tale om en egentlig forandret elevadfærd eller en øget italesættelse og et øget fokus, er svært at afgøre. Men flere lærere oplever, at eleverne er mere optagede af karakterer end tidligere, og at eleverne i højere grad kontakter dem om deres karakterer end førhen. En lærer siger:

Mit indtryk er, at karakterer virkelig er kommet til at betyde noget. Jeg kan også se det igennem årene, at jeg får flere henvendelser, når faget slutter. Så får jeg flere mails, hvor nogle helt banalt skriver, at de har fået 7 mundtligt, men at de virkelig gerne vil have 10, fordi de gerne vil ind på et bestemt studie og bla, bla, bla, hvor jeg bare tænker, at det jo slet ikke er relevant, men der kan man jo mærke, at de karakterer, de betyder rigtig meget for dem. Sådan synes jeg ikke, det var førhen.

Nogle elever føler sig presset til en mere karakterorienteret – eller karakterdistanceret – tilgang

Også nogle af de interviewede synes egentlig ikke, at karakterer burde fylde så meget, men oplever, at det præger kulturen i gymnasiet, og at de selv bliver fanget ind af det. Nogle oplever at være kommet med en mere interesseorienteret tilgang, men at de har fået et fokus på karakterer. En elev siger:

Karakterer gør det rigtig meget til konkurrence mellem eleverne. Jeg lukker helt af for det der. Men det er jo svært at lade være med at hoppe med på vognen. Hvis jeg får en god karakter, er jeg da også lykkelig, og så vil jeg gerne prale lidt med det.

En anden elev beskriver under et fokusgruppeinterview, hvordan hun oplever, at det fokus, der ligger på karakterer omkring hende, påvirker hendes egen tilgang: "Det er i vores hoveder, at man skal have gode karakterer. Det siger studievejlederen også. Man får det smidt i hovedet hele tiden."

I interviewene med eleverne er det et perspektiv, at nogle elever simpelthen ser sig nødsaget til at fokusere meget på karakterer, fordi de oplever, at det har en meget stor betydning for deres fremtidige uddannelsesmuligheder. En elev udtrykker det således:

Jeg skal bruge det videre i systemet. Så derfor tænker jeg meget over, at jeg gerne vil have et snit, jeg kan søge videre med. Men det er så noget andet, at jeg ikke synes, at det burde fylde så meget, men man kan bare ikke lade være, fordi det er det, man bliver målt på.

Samtidig ses elever, som ikke ved, om de skal bruge et bestemt karaktergennemsnit, men som alligevel oplever, at de indfanges af en karakterorientering:

Med tanke på, at man gerne vil være sit bedste selv, vil man jo gerne have en god karakter. Man bruger den jo til at sige, hvor godt man klarer sig. Jeg skal ikke bruge det til noget bagefter, men jeg vil gerne have gode karakterer alligevel.

Elevers karakterorientering er altså et udtryk for reelle krav, der ligger i uddannelsessystemet. Samtidig kan elevernes øgede opmærksomhed over for karakterer være en afspejling af en præstationskultur i bredere forstand. Uanset årsagen er det tydeligt, at der tales om karakterer blandt lærere og elever, og at de på den måde er til stede i læringskulturen.

8.2 Karakterer virker forskelligt på elevers motivation

Når der er forskellige tilgange til karakterer på spil blandt eleverne, kan det hænge sammen med, at de interviewede lærere og elever også oplever, at karakterer har forskellig betydning for forskellige elevers motivation. Det beskrives, at karakterer for nogle elever og i nogle sammenhænge kan virke motiverende – som ydre motivation – mens de i andre sammenhænge virker demotiverende. Denne dobbelthed med hensyn til, hvordan bedømmelse kan påvirke elever forskelligt – og kan påvirke både positivt og negativt – er berørt i andre undersøgelser, som det beskrives i kapitel 4.

Blandt de interviewede elever, der har oplevet, at de er blevet motiveret af at få karakterer, beskrives karaktererne som et belønningssystem, hvor man kan se, at man får noget ud af at gøre en indsats, og hvor karaktererne giver et pejlemærke for, om man gør det rigtige. Det giver en mulighed for at "føle sig belønnet for et godt stykke arbejde". En elev siger, at "karakterer er vigtige, fordi de viser, om man er på rette vej. Og at det, man lægger kræfter i til hverdag, ikke er spild af tid."

Det nævnes også af nogle elever som motiverende, at de gennem deres karakterer kan se, at de udvikler sig og bliver bedre. Det ansporer dem til at bruge endnu flere kræfter på faget, og det

giver dem en tro på, at de kan lære mere. Karakterer kan altså virke motiverende, hvis de bliver givet på en måde, så de understøtter et growth mindset hos eleven. Omvendt er der elever, der beskriver, at det er meget demotiverende, hvis de ikke oplever, at karaktererne giver den belønning, de selv synes, de har gjort sig fortjent til. En elev fortæller: "Hvis man virkelig føler, at man har gjort en indsats i et fag, hvor man så har fået en lavere karakter end forventet, så kan man godt være lidt opgivende."

Når vi taler om motivation i forbindelse med karakterer, er det således tydeligt, at der ofte vil være tale om en ydre form for motivation, hvor motivationen ligger i at opnå en belønning mere end i tilfredsstillelsen ved at lære noget i sig selv. Karakterernes ydre motivationslogik har den udfordring, at det kan virke demotiverende for eleverne, når belønningen udebliver – uanset om de selv synes, at de har fået noget ud af arbejdet og har lært noget eller ej. En anden udfordring er, at det kan betyde, at nogle elever, når de har opnået en tilfredsstillende karakter, slækker på indsatsen og dermed afskærer sig selv fra yderligere læring. Som en elev siger: "Det er mere motiverende, at karakteren er for lav, for hvis den er for høj, kan jeg godt finde på at læne mig tilbage."

Det fremgår af citatet, at karaktererne er det konkrete pejlemærke, eleverne her bruger til at vurdere deres indsats. Det kan hænge sammen med, at karakterer er den feedbackform, som disse elever har mest erfaring med, og som samtidig udgør en håndgribelig størrelse. Derfor er det også karakterer, eleverne bruger til at følge deres udvikling og se, om de er på rette vej. Andre former for feedback kunne understøtte elevernes billede af deres udvikling. En elev beskriver, at en anden form for feedback kan være med til at mindske den demotiverende oplevelse af manglende karakterbelønning: "En for lav karakter gør én opgivende. Medmindre man får en god forklaring, som kan være motiverende." Elevernes erfaringer med feedback i forbindelse med karakterer behandles i afsnit 9.2.

8.2.1 Karakterspiraler

Det er navnlig karakterer i den øverste del af skalaen, der lader til at virke motiverende på eleverne, mens karakterer i den lave ende virker mere demotiverende. I elevinterviewene tyder noget på, at der kan ligge en form for selvopfyldende profeti i karaktergivningen, hvor karakterer kan sætte gang i både positive og negative motivations- og læringsspiraler for eleverne. Det udtrykkes her af en elev:

Det er sådan lidt et selvtillidsboost at få en god karakter – til at gøre det endnu bedre – for jeg tror, at hvis jeg havde fået en meget lavere karakter, så tror jeg, man ville føle sig lidt opgivende, eller at man er dårlig, selvom man ikke er det, men jeg tror bare, det ville være et knæk i selvtilliden, og så kan det være, man ikke tør sige så meget mere i timerne. Jeg tror lidt, det er en ond cirkel, hvis man kan sige det sådan.

Af følgende elevcitater fremgår det, at karakterer – og lærerens formidling af karakterer – for nogle elever kan være med til at skabe et fixed mindset, hvor eleven kommer til at betragte sin egen faglige formåen som en statisk størrelse. Det demotiverende ved dårlige karakterer består således særligt i en elevoplevelse af, "at det er der ikke noget at gøre ved":

I de fag, hvor du får gode karakterer, har du også en tendens til at arbejde hårdere, fordi du ved, at du kan kæmpe dig opad. Og så er der også nogle fag, du bare er dårlig til, hvor man måske ikke kan gøre så meget ved det.

I lærerinterviewene ser vi tilsvarende beskrivelser af, at de elever, der får høje karakterer, motiveres af karakterer, mens de, der ligger i den lave ende karaktermæssigt, i mindre grad motiveres af karakterer.

Disse selvforstærkende spiraler, som karakterer kan sætte i gang, kan være medvirkende til en øget polarisering af eleverne rent fagligt, hvor nogle elever, som i forvejen er med, får endnu mere motivation og læring, mens andre elever, som har større udfordringer, lukker af og får mindre motivation og læring. Det forstærker billedet af, at polerne – de karakterdistancerede elever og de karakterorienterede elever – forstærkes på bekostning af de interesseorienterede.

8.2.2 Karaktermotivation hænger sammen med elevens egne forventninger

Som beskrevet viser analysen, at lavere karakterer kan være demotiverende, fordi de kan understøtte et fixed mindset hos eleverne, hvor eleverne ikke oplever, at de kan rykke sig fagligt, også selvom de gør en indsats. Det ses i den sammenhæng tydeligt i interviewene, at den måde, karakterer virker mere eller mindre ansporende for eleverne på, netop hænger meget sammen med, om eleverne har en opfattelse af, at de kan forbedre sig, eller om de snarere har en opfattelse af, at karakteren er en statisk vurdering af dem, som ikke kan flytte sig. En elev siger således, at "det afgørende for motivationen er oplevelsen af at kunne rykke sig. Fx hvis man får en lidt lav karakter, men får at vide, at man er lige ved at komme op på den næste."

I denne sammenhæng kan høje karakterer give nogle elever troen på, at de kan, men en lavere karakter kan ifølge nogle elever også være motiverende, hvis eleven har fået en tro på at kunne gøre det bedre. Dette kan læreren være med til at give eleven i forbindelse med overleveringen af karakteren.

Interviewene viser således, at den måde, karakterer formidles på, har betydning for, om eleverne anspores til at udvikle et fixed eller et growth mindset. Hvis karakteren opfattes eller formidles i en growth mindset-ramme med fokus på, at udvikling er mulig, kan lavere karakterer motivere elever – eller behøver i hvert fald ikke at føre til, at eleven mister motivationen.

8.3 Karakterers betydning for elevernes tilgang til læring

I interviewene er der tydeligvis forskel på, hvor meget eleverne og lærerne oplever, at karakterer betyder for læringskulturen og elevernes tilgang til læring. I det følgende sættes der særligt fokus på, hvad de lærere og elever, der oplever, at karakterer fylder meget, erfarer, at det betyder for læringskulturen, og i særlig grad, hvad det betyder for de karakterorienterede elevers tilgang til læring.

Det, der fylder markant mest i interviewene, er de uhensigtsmæssige afledte effekter, som karakterer kan have på elevernes tilgang til læring. Men det er vigtigt at understrege, at nogle lærere og elever oplever, at karakterer kan have en positiv indvirkning. Først opridses derfor potentielle gavnlige effekter, hvorefter de uhensigtsmæssige konsekvenser udfoldes.

8.3.1 Karakterer kan understøtte en målrettet og seriøs tilgang til skolegang

Nogle lærere og elever beskriver i interviewene, at karakterer har den centrale funktion, at de kan bruges til at sætte en seriøs og målrettet ramme om undervisningen og signalere til eleverne, at undervisningen er vigtig, og at de er nødt til at gøre sig umage. Karakterer kan på denne vis medføre en målretning fra nogle elevers side, hvor eleverne følger med og gør en indsats. Som en lærer siger: "Det er jo ikke nødvendigvis dårligt, [at elever er optagede af karakterer], for det kan jo være supermotiverende for dem at have det der mål – det er da bedre end ikke at have noget mål."

Ud over denne målretning hos nogle elever beskriver nogle lærere, at de ser karakterer som et disciplinerende redskab over for elever, som ellers kan være svære at holde til ilden. Lærerne er inde på, at det, selvom eleverne ideelt set alene er drevet af nysgerrighed og lyst til at lære, i praksis ofte ikke er realistisk at tro, at der ikke også skal andre redskaber i spil for at motivere eleverne. Nogle lærere har således svært ved at se, at karakterer skulle kunne undværes helt, idet idealet om indre motivation som det, der fører til læring, kan være vanskeligt altid at leve op til i virkelighedens klasselokale. I elevinterviewene finder vi også det perspektiv, at det betyder noget for nogle elevers motivation for at arbejde med stoffet, at de skal vise, hvad de kan, og bliver vurderet på grundlag af:

Hvis jeg ikke har fokus på at vise, hvad jeg kan, så var der heller ikke så meget motivation til rent faktisk at lære det. Jeg ville alligevel ikke række hånden op og sige alt muligt, og så ville jeg jo ikke behøve at kunne det.

På den måde kan karakterer være med til at signalere, at det her er noget, vi tager alvorligt, og at det ikke er lige meget, om man arbejder med tingene og lærer noget. Andre feedbackformer end karakterer kunne muligvis også have denne funktion, men det er ifølge interviews med lærere og elever en funktion, som karakterer udfylder i dag.

8.3.2 Karakterer kan skabe en cost-benefit-baseret tilgang til læring

Elever med en karakterorienteret tilgang kan have en cost-benefit-tilgang til læring, hvor eleverne tilrettelægger deres indsats i fagene ud fra en overvejelse om, hvordan de kan få mest ud af det karaktermæssigt. En lærer siger:

Eleverne er meget cost-benefit-orienterede, og de laver en jernhård kalkule på, hvordan de skal bruge deres ressourcer. Der er så mange ting, de gerne vil, ud over at gå i skole, så de er nødt til at lave en beregning på, hvor mange kræfter det kan betale sig for dem at benytte nu.

Det fremgår af lærerinterviewene, at der dog er stor forskel på, hvor meget denne cost-benefit-tilgang fylder hos forskellige elever, i forskellige klasser og på forskellige gymnasier. En lærer beskriver fx en klasse, "der slet ikke har opdaget, at de snart skal have karakterer", mens en anden klasse er "enormt målorienterede og strategiske med hensyn til, hvordan de lærer". I elevinterviewene ser vi ligeledes forskelle på, om denne tænkning præger eleverne – svarende til de forskellige elevtilgange, vi har skitseret ovenfor.

For de elever, der tydeligt tilrettelægger deres gymnasiale uddannelse ud fra en cost-benefit-tilgang, er det forskelligt, om tilgangen betyder, at de prioriterer de fag, de har sværest ved, eller om de prioriterer de fag, de er gode til. Det kommer an på, hvor de forventer bedst at kunne forbedre deres karakter. En elev beskriver det under et fokusgruppeinterview sådan:

Hvis man har lektier i to fag og prioriterer det svære, men stadig ikke fatter det, så går det ud over dit gode fag. Så i stedet for at få plus i det gode og minus i det dårlige, får du minus begge steder.

Det ses altså, at indsatsen for denne elev lægges, ud fra hvordan det samlede karaktergennemsnit bliver bedst, snarere end ud fra hvor eleven har det største behov.

Et perspektiv blandt de interviewede elever er, at det blandt andet betyder, at de prioriterer de fag, de skal afslutte først, højest, mens fag, der afsluttes senere, kan forbedres senere. Det betyder fx, at nogle elever i 1. og 2. g særligt prioriterer C- og B-niveaufag frem for A-niveaufag, som først afsluttes i 3. g. Ligeledes beskriver nogle elever, at de prioriterer afleveringer, efter hvor stor betydning de forventer, det vil have for den afsluttende standpunktskarakter. En elev siger: "Til på mandag har vi både en engelsk- og en LØ-aflevering [aflevering i international økonomi]. Der vil jeg vægte engelsk højere, fordi jeg ved, vi får flere LØ-afleveringer inden terminsprøverne, men engelskafleveringen er den sidste."

Både lærere og elever er inde på, at prioriteringen kan være en nødvendighed for eleverne, fordi deres tid er begrænset, og karakterer har reel betydning både i gymnasiet og for deres ønsker med hensyn til videregående uddannelse. En sådan prioritering kan dog have den konsekvens, at det ikke nødvendigvis er de områder, eleven læringsmæssigt har mest brug for at fokusere på, som prioriteres.

8.3.3 Karakterer kan skabe præstationsstrategier frem for læringsstrategier

Nogle elever beskriver, at fokus på karakterer betyder, at de tænker i præstationsstrategier frem for læringsstrategier. Præstation og læring er ikke nødvendigvis hinandens modsætninger. Har man lært meget, er det også lettere at præstere godt, og omvendt kan man også tilegne sig læring, selvom det sker med hovedfokus på at præstere bedre. Men eleverne oplever selv, at de har en tendens til at blive så ensidigt fokuserede på at præstere, at det kan have negative konsekvenser for deres læring. Årsagen er, at deres præstationsstrategier handler om, at det er vigtigere at *demonstrere* evner end at lære i fagene.

En elev fortæller fx, at det bliver en strategi at tage en præstationskappe på, som handler om at vise selvtillid og interesse i timerne, men som ifølge eleven flytter fokus fra læring og nysgerrighed. Han oplever et øget karakterpres og beskriver, hvilke konsekvenser det kan have:

Når karakterpresset øges, så tænker man: "Okay, hvis jeg bare kan præstere, så er det lige meget med at få lært noget", og det lyder selvfølgelig paradoksalt, at man kan præstere uden at vide det, men det kan man faktisk godt. Altså, du kan sagtens tage de lette ting, som læreren spørger om, eller have læst lektien, men det er begrænset, hvad du får af viden.

Det fremgår således af elevinterviewene, at nogle elever ser to niveauer for, hvad de skal lære i gymnasiet. Det ene handler om at lære selve stoffet og faget, og det andet handler om at lære spillets regler og lære at præstere i timerne. Og eleverne ser det ikke nødvendigvis som det samme. De oplever, at de kan præstere uden at lære, og de beskriver, hvordan det vigtigste bliver at lære at demonstrere viden og være synlig.

Dette hænger sammen med et andet perspektiv, nemlig at nogle elever ikke oplever, at karakterer er en indikator for læring, men snarere en indikator for, hvor god man er til spillets regler. En elev, der deltog i et fokusgruppeinterview, repræsenterede i udpræget grad dette synspunkt:

Det er spillet. Det er ikke vigtigt at lære noget. Det er vigtigt at få en god karakter. Før var det spændende at lære noget. Det er det ikke længere. Min viden siger ikke noget om min karakter. Det er ikke det, jeg måles på. Karakteren er mere vigtig.

Disse elever ser altså, at formålet med at gå i gymnasiet bliver forskubbet fra det at lære noget til det at få en god karakter. Nogle elever er desuden inde på, at eleverne har forskellige evner til at kunne tage denne præstationskappe på, som også handler om, hvor gode de er til at formidle stoffet og være på. De beskriver, at det derfor er vigtigt, at lærerne kan se igennem dette og sikre, at også elever, der ikke er gode til at præstere, høres.

Nogle elever beskriver altså, at fokus på karakterer betyder, at de deltager mere aktivt i timerne – om end på en meget strategisk og præstationsorienteret måde – mens andre elever beskriver, at det kan være en strategi ikke at deltage i timerne. Der er eksempler på elever, som er bange for at afsløre sig selv, fordi de er usikre på, om de kan leve op til den karakter, de har fået. Det er ifølge eleverne også hæmmende for deres læring. En elev siger:

Det gjorde, at jeg ikke fik lært særlig meget i fransk, altså, jeg var ikke særlig aktiv, fordi jeg vidste, at jeg ikke er så god, som hun [læreren] tror, jeg er, så hvis jeg siger en masse og stiller dumme spørgsmål, så ryger karakteren nok, hvorimod hvis det ikke havde handlet så meget om karakterer, så havde jeg jo bare stillet spørgsmål og været langt mere aktiv, og så tror jeg, at jeg havde lært langt mere fransk, end jeg har.

Et gennemgående perspektiv i elevinterviewene er, at eleverne ikke nødvendigvis ønsker, at det skal være sådan, at de fokuserer på præstation frem for læring. Men de oplever, at det er spillets regler, og at de er nødt til at følge dem for at klare sig.

8.3.4 Snævert fokus på karakttermål går ud over bredere nysgerrighed

Nogle lærere oplever, at det præstationsfokus, der er beskrevet ovenfor, går ud over den bredere nysgerrighed og diskussion i fagene, fordi nogle elever bliver fuldt fokuserede på lige præcis det, de skal kunne for at få en god karakter, frem for at have en bredere nysgerrighed med hensyn til stoffet. En lærer siger fx:

Det er klart, at det fx i de humanistiske fag og i samfundsfag især kan være svært, for det der med at få en debat i gang i klassen eller sådan, det bliver nogle gange lidt pseudo, fordi de ikke er oprigtigt nysgerrige på indholdet.

Det giver ifølge denne lærer en diskrepans mellem det brede fokus på læring og dannelse, hun har som lærer, og nogle elevers mere snævre fokus på "individuelle præstationer set i forhold til et konkret mål og et bestemt snit, de skal have til en uddannelse, de drømmer om".

Beskrivelsen af, at karakterfokus indsnævrer læringsrummet, findes også i elevinterviews:

Man bliver måske lidt snæversynet. Man kan svare på det spørgsmål, der bliver stillet, men man kan ikke mere end det. Hvis man får et spørgsmål, så læser man kun den del, der passer til spørgsmålet, og rækker hånden op i stedet for at læse det hele igennem.

Andre lærere oplever, at det kan gå ud over dybdelæring og kreativitet. En lærer siger således: "Der er ingen tvivl om, at dybdelæringen eller interesselæringen går tabt for mange elever med det fokus på karakterer. Især med de snit, der kræves nogle steder."

En anden lærer reflekterer over, at hele karaktersystemet indebærer en indsnævring af læringsrummet – uanset om eleverne er særligt karakterorienterede – fordi der er nødt til at være en standard, som læreren bedømmer efter, og det betyder også, at der er nogle veje, der ikke er gangbare, og at der er en risiko for et gæt hvad læreren tænker-fokus:

Det, der sker, er, at de prøver at rette sig ind efter, hvad læreren gerne vil have, at de siger, og det gør dem egentlig mere uselvstændige. [...] For jeg bedømmer dem jo på, hvad der foregår i mit hoved, og jeg kan måske være tilbøjelig til at skære dem lidt af, hvis de har deres egne idéer. Jeg arbejder selvfølgelig på at lade være med at rette dem ind. Men de skal jo ligesom vide, hvad det er, jeg vil lære dem. Det kan jo godt være, at de måske havde lyst til at lære noget andet, der kunne være lige så godt. Så man skal passe på, at det ikke bliver sådan noget med, at de skal gætte, hvad læreren tænker.

8.3.5 Karakterer spiller ind på den didaktiske kontrakt mellem lærer og elev

Et aspekt, som belyses i interviewene, og som er med til at forme læringskulturen, er, hvordan karakterer spiller ind på den didaktiske kontrakt mellem lærer og elev.

Den didaktiske kontrakt

Den didaktiske kontrakt er et begreb, der oprindeligt blev introduceret inden for matematikdidaktik.³¹ Det udtrykker, at der gennem et undervisningsforløb, hvor den samme lærer underviser den samme klasse i et fag over en længere periode, opbygges et særligt forhold mellem læreren og eleverne. Den didaktiske kontrakt sætter – nogle gange eksplicit, men først og fremmest implicit – rammerne for det, der foregår i klassen, og for samspillet mellem læreren og eleverne og eleverne indbyrdes. Den er en forudsætning for undervisningen og påvirker elevernes opfattelse af fagene og deres holdning til læring.³²

Den didaktiske kontrakt kan fx indeholde mere eller mindre udtalte aftaler mellem lærere og elever. Det kan være, at læreren gennemgår stoffet og forklarer opgaverne for eleverne, før de skal løse dem, og at læreren kun stiller opgaver, som eleverne har fået redskaber til at løse. Det kan også være meget konkrete aftaler, læreren indgår med klassen, fx om, at læreren retter og tilbagelever elevernes opgaver hurtigt, hvis eleverne afleverer til tiden. Det er altså metakommunikationen om, hvordan undervisningen skal forløbe, og hvordan lærer og elever samarbejder.

I interviewene ser vi, at karakterer spiller en rolle i den didaktiske kontrakt mellem lærer og elev – mere eller mindre eksplicit. Nogle lærere og elever beskriver, at karakterer meget eksplicit indgår i kontrakten. Det gør de blandt andet gennem de individuelle karaktersamtaler, som nogle lærere har med eleverne i forbindelse med afgivelse af standpunktskarakterer. Karaktersamtalerne er en anledning til at afstemme elevens og lærerens fremtidige samspil. Det fremgår af interviewene, at karaktersamtaler – de steder, hvor de afholdes – er den mest rammesatte eller formaliserede dialog mellem læreren og den enkelte elev. Da karakterer naturligt nok er i fokus i denne form for samtaler, kan det betyde, at karakterer bliver det dominerende omdrejningspunkt for den fælles forståelse og forventningsafstemning mellem lærer og elev om undervisningen og elevens deltagelse. Karakterer bliver således en central del af det sprog, lærer og elever bruger til at tale om elevernes mål og deltagelse i undervisningen.

En elev beskriver fx, hvordan lærer og elever i starten af året afstemmer forventninger til elevernes kommende karakterer og bruger det som udgangspunkt for samspillet:

Vi har også i starten af året i IØ haft en lærer, der spurgte, hvad vores mål var for året – og det er jo også rigtig fedt at få at vide, om lærerne har samme mål for os, som vi selv har, for at se, om vi kan nå dem.

³¹ Af den franske matematikdidaktiker Guy Brousseau i 1984.

³² Blomhøj (1994).

Også blandt de interviewede lærere er der flere eksempler på, at karaktersamtalerne og dialogen mellem lærer og elev om elevens faglige standpunkt og udvikling tager udgangspunkt i en dialog om elevens karakttermål. En lærer siger det således:

Min normale praksis er, at jeg har givet karakteren først, og så spørger jeg nogle gange, hvis det er en elev, jeg fornemmer, har et potentiale til mere, så spørger jeg, om eleven er tilfreds med den karakter, og så drøfter vi det. Og så nogle gange siger de, at det er fint nok, og det er så, fordi de ikke har større ambitioner, men nogle gange kan de godt have nogle ambitioner, og så snakker vi lidt om, hvad der skal til, for at eleven kan få den højere karakter.

Som det ses af citatet, er udgangspunktet for en snak om elevens udvikling her karaktererne. Det ses også, at der i aftalen og forventningsafstemningen mellem lærer og elev på den ene side indgår, hvilke karakttermål eleven selv har – altså elevens ambitioner – og på den anden side, hvilken vurdering læreren har af dette mål – altså elevens potentiale vurderet af læreren. Dette danner grundlag for en snak om, hvad det vil kræve for eleven at nå sine mål. Nogle af de interviewede lærere fortæller, at de indgår konkrete aftaler med eleverne om, hvad de kan gøre for at blive bedre. En lærer siger fx:

Jeg laver aftaler med eleverne til karaktersamtalerne. Fx hvis de skal deltage noget mere, hvor mange gange i timen de så skal række hånden op. Eller hvilket kapitel de skal læse igen for at få styr på det, de har svært ved.

Nogle lærere beskriver, at eleverne har fået et større fokus på at tale med lærerne om, hvordan de kan få en bedre karakter, og at de aftaler, som lærerne kan finde på at indgå med eleverne om, hvad de kan gøre for at forbedre sig, til tider opfattes af eleverne som deciderede karakterkontrakter, i den forstand at det udløser den ønskede karakter, hvis de blot overholder aftalen med læreren.

Udfordringer ved karakterkontrakter

I lærerinterviewene fremhæves nogle mindre hensigtsmæssige konsekvenser af karakterkontrakter.

For det første kan det være uhensigtsmæssigt, hvis det sprog, der bruges om elevens udvikling og mål for elevens læring, alt for ensidigt knytter sig til et karaktersprog og sat på spidsen bliver en dialog om, hvordan eleven kommer fra 4 til 7, frem for en dialog om, hvad eleven er motiveret af, og hvordan eleven kan dygtiggøre sig. Det er vigtigt at understrege, at der ikke behøver at være en modsætning mellem karakterer og læring. Der er således lærere, der bestræber sig på, at karaktersamtaler netop skal have fokus på elevens læring og progression bredere set og i et

fremadrettet perspektiv. Ikke desto mindre er det nogle læreres oplevelse, at karakterer kan være meget dominerende i samtalen og med hensyn til målforståelsen.

For det andet risikerer konkrete aftaler om, hvad eleverne skal gøre for at få bedre karakterer, at flytte fokus over på elevernes aktivitet og deltagelse frem for elevernes læring. På den ene side er der elever og lærere, der beskriver, at konkrete aftaler, fx om at læse eller markere, er med til at få eleven mere i spil fagligt. På den anden side fremhæves det, at sådanne konkrete aftaler kan bidrage til at skabe et uhensigtsmæssigt og instrumentelt bytteforhold mellem indsats og karakter, hvor nogle elever får det indtryk, at de, hvis de yder en bestemt indsats, også får en bestemt karakter som belønning – altså en forstærkning af cost-benefit-tilgangen. Lærerne fremhæver, at man skal passe meget på, at eleverne ikke tror, at læreren har lovet dem en bedre karakter næste gang, hvis bare de gør som aftalt:

De kan jo også risikere at få en lavere karakter, og så næste gang der kommer en ny karakter, tror de, at man har lovet dem at give dem en højere karakter. Så jeg prøver at være meget præcis og især understrege, at det også godt kan gå den anden vej.

At nogle elever kan have en forståelse af, at karakteren skal være en direkte afspejling af deres indsats, ses af følgende citat fra en elev, der gennem en ekstra indsats forgæves har forsøgt at få en højere karakter i historie:

Jeg har da tænkt mig, at hvis det ikke bliver forbedret til næste gang, så tror jeg da, at jeg vil tale med ham om, at så stopper jeg da med alt det ekstraarbejde, hvis det ikke kan betale sig. For jeg bruger mange timer om ugen på historie bare for at prøve at få karakteren op, så det skulle den gerne komme.

For det tredje kan karakterdrøftelser med læreren give nogle elever det indtryk, at karakterer er til forhandling, forstået på den måde at de får mulighed for at begrunde, hvorfor de måske ikke har overholdt deres del af aftalen. En elev fortæller således, at han synes, karaktersamtalen skulle ligge inden karakterafgivelsen:

Når de ligger efter karaktergivningen, har man ikke samme mulighed for at give en begrundelse for, at man måske ikke lige har haft muligheden for de der ting. Og det er lidt en ligegyldig samtale, fordi de har givet karakteren, og den kan ikke laves om på det tidspunkt.

Det er naturligvis ikke meningen, at eleverne skal have indflydelse på deres karakter, men citatet viser, at der kan opstå et syn på karakterer som noget, der indgår i et bytteforhold mellem elev og lærer, og som derfor kan forhandles.

8.3.6 Karakterer tillægges uforholdsmæssig stor betydning af nogle elever

Endelig kan vi i interviewene spore en risiko for, at karakterer får en uforholdsmæssig stor betydning for nogle elever og betragtes som særdeles objektive. De ses som en vurdering af hele elevens identitet og person og ikke bare et fagligt standpunkt på et givent tidspunkt, som er påvirket af mange forskellige faktorer og kan ændre sig. En elev beskriver her, hvordan hendes bevidsthed om karakterer har flyttet sig fra at være en faglig vejviser til at være en vurdering af hendes person:

Jeg tror, det startede med, at karakterer skulle være sådan en god vejviser for, hvor man lå henne, men jeg tror, at det er gemt lidt væk nu, fordi der er så meget fokus på ens snit og det ene og det andet. [...] nu er det også bare blevet en ting, der skal vise, om man er god eller dårlig.

Det er således tydeligt, at karaktererne for nogle elever rækker ind i deres identitet og opleves som en bedømmelse af dem og ikke deres faglige standpunkt. Karaktererne kommer til at fremstå som en slags sandhed om eleven. En elev siger således: "Hvis jeg får 10 eller 12, så er jeg den gode, så hører jeg til de gode. Men hvis jeg får lavere, så føler jeg mig ikke nær så god. Så man hænger sammen med karakteren."

9 Sæt fokus på læringskulturen

Som vist i forrige kapitel peger denne undersøgelse på, at karakterer har betydning for elevernes tilgang til læring og for læringskulturen i gymnasiet. Hvor karakterer på den ene side kan virke som en ydre motivationsfaktor, som kan være med til at skabe en seriøsitet omkring undervisningen, kan fokus på karakterer på den anden side indebære negative konsekvenser for elevernes tilgang til læring. Det er imidlertid ikke kun karaktererne i sig selv, men i høj grad også den kultur, de indgår i, der har betydning for, hvilken indvirkning karaktererne har på eleverne. Det betyder noget, hvilken kultur der er i forbindelse med karaktergivning, fx hvordan lærere og elever taler om karakterer og bedømmelse.

Det er derfor vigtigt at sætte fokus på kulturen med hensyn til karakterer og på, hvordan gymnasier og lærere kan arbejde med at skabe en kultur, der i størst muligt omfang understøtter frem for at hæmme elevernes læring, på den præmis, at karakterer er en del af hverdagen på de gymnasiale uddannelser i dag. Uddannelsesbekendtgørelserne efterlader et vist rum for gymnasierne til selv at fastlægge, hvordan og hvor ofte de vil give karakterer som en del af den løbende evaluering, som gør det muligt at udvikle på karaktergivningspraksis inden for de givne rammer.

Dette kapitel besvarer spørgsmålet om, hvilke elementer i læringskulturen lærere og elever oplever som vigtige, hvis karakterer og læring ikke skal være modsatrettede hensyn. Kapitlet peger på tre vigtige indsatsområder at arbejde med i relation til karaktergivning, nemlig synlig bedømmelse, feedback og et trykt og positivt læringsmiljø.

9.1 Synlig bedømmelse

Et væsentligt element, som er vigtigt at arbejde med i relation til kulturen med hensyn til karaktergivning, er synlig bedømmelse, som drejer sig om forud for karaktergivningen at tydeliggøre, hvad eleverne skal lære i faget og dermed vil blive bedømt på, men også om at synliggøre, hvorfor den enkelte elev er blevet bedømt, som tilfældet er, når karakteren er givet. I dette afsnit ser vi, hvorfor synlig bedømmelse er vigtigt at arbejde med i relation til karaktergivning, men også, hvilke udfordringer der kan være forbundet med at synliggøre bedømmelsen.

9.1.1 Karakterer bygger på tavs viden

Eleverne oplever i varierende omfang, at der fra lærernes side er tydelige og ensartede kriterier for bedømmelsen i forbindelse med karaktergivning. Nogle oplever, at lærerne er gode til at tydeliggøre, hvad de bliver vurderet på, andre oplever ikke, at det sker i særlig stort omfang, men at det er noget, de som eleverne må afkode undervejs.

Det er et tilbagevendende tema i elevinterviewene, at eleverne udtrykker, at det gælder om at "lure", hvad den enkelte lærer vil have, og at det er noget, de finder ud af hen ad vejen. En elev siger fx således: "I 1. g var det svært at lure, hvad der blev givet karakterer for. Nu har man lært de små finter, og hvad de forskellige lærere gerne vil have, og hvad der er godt at inddrage." På den måde giver nogle elever udtryk for, at der ikke er klart og tydeligt definerede kriterier, men at der snarere er tale om "noget, man langsomt afkoder".

Når eleverne oplever, at det er vigtigt at afkode læreren, og at lærerne lægger vægt på noget forskelligt, er det ikke nødvendigvis ensbetydende med, at lærernes grundlag for karaktergivning er vilkårligt. Det kan handle om, at lærerne ikke i tilstrækkelig grad formår at tydeliggøre de krav, der er i de forskellige fag, og som de vurderer ud fra. Fx kan en elev opleve, at det skal være "præcis på lærerens måde" og opleve dette som vilkårligt, fordi eleven ikke kan se, at det handler om fx at bruge begreberne i faget rigtigt. Eksempelvis siger en elev: "Jeg har gode erfaringer med at skrive opgaverne på den måde, som ens lærer ville sige eller skrive det. Så man går efter, hvordan man har taget noter. Det er jo lidt fedteri."

At bruge sine noter og de begreber, læreren bruger i undervisningen, handler ikke nødvendigvis om fedteri og om at snakke læreren efter munden, men kan også handle om at tilegne sig fagets begrebsapparat. Disse forskelle lader imidlertid til at være svære at skelne mellem for eleverne. Nogle elever beskriver dog en oplevelse af, at der er forskel på, hvad forskellige lærere i samme fag lægger vægt på i forbindelse med bedømmelsen, hvilket gør det vanskeligere for eleverne at se tydeligt, hvad de vurderes på baggrund af. En elev siger fx: "Der er forskel mellem lærerne. Altså, jeg oplever, at man fx kan skifte lærer i et fag, og så er det bare nogle andre ting, som personen lægger vægt på." På den måde handler synligheden i bedømmelsen for eleverne også om lærernes forskellige fortolkninger af faget og de faglige mål.

Det er imidlertid interessant, at der samtidig med denne oplevelse af, at lærerne lægger vægt på noget forskelligt, lader til at være en rimelig høj grad af overensstemmelse mellem de karakterer, eleverne får, og elevernes egen opfattelse af deres niveau. Med andre ord: Eleverne i interviewene fortæller, at de sjældent bliver overraskede over den karakter, de får. Der synes på den måde at herske en fælles forståelse af, hvilket niveau eleverne ligger på – det er bare ofte ikke særlig eksplicit, hvad dette niveau indebærer.

9.1.2 Manglende synlighed kan give eleverne forkerte forståelser af, hvad de bedømmes på

Nogle lærere peger på, at den tavse viden med hensyn til karakterer og den manglende synlighed kan få den konsekvens, at nogle elever opfatter karakterbedømmelserne som noget andet end en faglig bedømmelse ud fra nogle faglige mål. Eleverne ser fx karakterer som identitetsmarkører og altså som udtryk for en vurdering af dem som personer, eller de ser dem som en vurdering af deres indsats og ikke af, hvad de har lært. En lærer beskriver, hvor vigtigt det er, at det synliggøres for eleverne, at karakterer kobler sig til faglige mål og ikke er en mere overordnet vurdering af eleven:

Vi er i hvert fald ikke gode nok til at vise og tydeliggøre de faglige mål. [...] Ved de lave karakterer tænker eleverne hurtigt, at der er noget galt med dem. Når man taler med dem, kan man give dem en respons. Så kan de selv se, at der skal mere til, for at de fagligt er der.

En anden lærer er også inde på, at lærerne ikke er tilstrækkeligt gode til at forankre deres forklaringer af karaktererne i faglige mål. Læreren siger følgende under et fokusgruppeinterview:

Der er en tavs viden ved karakterer. Vi er ikke gode nok til at sætte ord på den fælles forståelse, vi mener, der er for karakterer. I forbindelse med standpunktskarakterer i Lectio skriver mange lærere – det gjorde jeg også selv: "Du skal være mere aktiv eller give mere af dig selv, yd en bedre indsats." Men det har eleverne svært ved at forstå, det er jo ikke fagligt.

Dette citat peger på, at der i lærernes kommentarer om karaktererne til eleverne er en tendens til at rette opmærksomheden mod elevernes indsats frem for deres faglige niveau, faglige mål eller den faglige vej til at nå målet. Disse kommentarer gør ikke karaktergivningen eller den læring, eleverne skal igennem for at forbedre karakteren, tydelig for eleverne, og det bliver svært for eleverne at se, hvilke kriterier karaktererne gives på baggrund af.

Som det fremgår af kapitel 6, indgår deltagelse og aktivitet imidlertid også reelt i lærernes karaktergivning, fordi det for lærerne kan være svært at adskille fra vurderingen af læringen, dels fordi det er gennem en arbejdsindsats, at eleverne kan tilegne sig viden og kompetencer, dels fordi eleverne i nogen grad er nødt til at være aktive og deltagende, for at lærerne kan se, hvad de kan. At flytte fokus mod at tydeliggøre de faglige krav i sammenhæng med karakterer er derfor ikke kun et spørgsmål om synliggørelse for eleverne, men også for lærerne selv. Udfordringen er dog, at det er sværere for lærerne at tydeliggøre de faglige krav end at fremhæve krav om deltagelse. Det er imidlertid vigtigt at tydeliggøre, at aktivitet og indsats er et middel til at nå læringsmålet – og ikke et mål i sig selv.

9.1.3 Lærernes metoder til at synliggøre bedømmelsen af eleverne

Lærere og elever giver i interviewene forskellige eksempler på, hvordan lærerne arbejder med at synliggøre bedømmelsen. Det arbejde, lærerne beskriver med at synliggøre bedømmelsen, kan opdeles i fire elementer: synliggørelse af, hvilke *mål* eleverne skal nå, synliggørelse af, hvilket *bedømmelsesgrundlag* der er, synliggørelse af, hvilke *bedømmelseskriterier* læreren anvender i bedømmelsen, og *inddragelse af eleverne* i bedømmelsesprocessen. Disse elementer beskrives nedenfor.

Synliggørelse af mål

Nogle lærere beskriver, at de forsøger at synliggøre de faglige mål for faget og de konkrete mål for de enkelte undervisningsforløb for på den måde at gøre det tydeligt, hvad eleverne skal kunne. Eksempelvis gennemgår og omformulerer lærerne de faglige mål i starten af et nyt fag eller i tilknytning til konkrete undervisningsforløb. Andre lærere opstiller læringsmål for den enkelte time eller specifikke mål for konkrete opgaver og afleveringer.

Blandt både de interviewede elever og de interviewede lærere kommer det til udtryk, at det ikke er nok blot at "vise bekendtgørelsen til eleverne", men at det kræver dialog og fortolkning af, hvad det konkret betyder, at eleverne skal lære, og at det er dette punkt, der er det sværeste, og som heller ikke altid lykkes. Eleverne er også inde på, at det er vigtigt, at de faglige mål tages op løbende og ikke blot i starten af året, og at feedbacken og forklaringen af karakteren viser tilbage til de faglige mål eller de læringsmål, der er opstillet.

Synliggørelse af bedømmelsesgrundlaget

Nogle lærere er i interviewene inde på, at de også prøver at tydeliggøre bedømmelsesgrundlaget for standpunktskarakterer, altså hvilke konkrete arbejder, situationer og præstationer de lægger til grund for vurderingen af eleven. Det kunne fx dreje sig om at gøre det klart for eleverne, hvor meget henholdsvis en test og en aflevering tæller i bedømmelsesgrundlaget, eller hvor meget en elevpræsentation tæller i forhold til de løbende bidrag fra eleven i undervisningen.

Synliggørelse af lærerens bedømmelseskriterier

Nogle lærere beskriver, at de arbejder med at synliggøre deres bedømmelseskriterier med hensyn til standpunktskarakterer og karakterer for afleveringer, det vil sige, hvad der skal til for at få hvilke karakterer. Lærerne beskriver, at de arbejder med at synliggøre vurderingskriterierne, både inden og efter at de afgiver karakter.

Inden karakterafgivelse er der følgende eksempler:

- Skriftlige kriterier, der viser, hvad læreren lægger vægt på: "Det første, jeg plejer at gøre, er at komme med et Word-dokument, hvor jeg skriver, at I skal skrive sådan her til mig."

- Specifikke bedømmelseskriterier i forbindelse med specifikke afleveringer: "Jeg siger i forbindelse med en opgave, at der i denne her opgave er særligt fokus på de her to ting, og så bliver de særligt bedømt på det."
- Specifikke bedømmelseskriterier i forbindelse med mundtlig vurdering: "Jeg har gennemgået med eleverne de tre punkter, som de vurderes ud fra, når de fremlægger i mundtlig matematik: 1) overblik og præsentation af formel, 2) bevis, 3) fokus på, hvad det kan bruges til."
- Forklaring af forskelle på forskellige karakterer, fx ved at tydeliggøre taksonomiske niveauer: "Jeg laver altid taksonomiske niveauer. [...] Redegørelsen, hvis de kan den, fint, så ligger de nok til et 7-tal. Hvis man kan forklare eller et eller andet, så får man højere. Hvis man skal have 10 eller 12, så skal man kunne vurdere eller perspektivere."

Der er også lærere, der primært arbejder med synliggørelse af vurderingskriterierne, *efter* at karaktererne er givet. Det kan være med til at synliggøre den konkrete bedømmelse. Nogle lærere ser således det at give kommentarer med til karakterer som en måde at synliggøre bedømmelsen på. En lærer udtrykker det således: "Noget af det, jeg altid gør, er, at jeg lader karakteren ledsage af en kommentar, dels for at forklare, hvorfor karaktererne ligger, hvor de gør, dels for også at give dem nogle gode råd til fremtiden." Andre lærere tager digitale hjælpemidler i brug, eksempelvis ved at indtale kommentarer til en aflevering til eleven på et videoklip, hvor læreren samtidig viser, hvilke konkrete dele af afleveringen eller de faglige mål de enkelte kommentarer knytter an til.

Eleverne i interviewene efterspørger dog, at synliggørelsen af vurderingskriterierne ikke kun kommer efter karakterafgivelsen, men også inden, og at der er en sammenhæng mellem de kriterier, der stilles op inden, og den begrundelse, de får efterfølgende.

Inddragelse af eleverne i bedømmelsesprocessen

I interviewene med både lærere og elever ser vi, at lærerne på forskellig vis har prøvet at inddrage eleverne i bedømmelsesprocessen for derved at synliggøre bedømmelsen og vurderingskriterierne for eleverne. Eksempler herpå er:

- Elever vurderer sig selv, fx ved at rette deres egne afleveringer, vurdere deres eget arbejde eller deres egen læring ud fra mål eller kriterier eller give sig selv karakter.
- Elever vurderer klassekammerater, fx ved at rette hinandens opgaver, opponere mod hinanden, give hinanden karakter, vurdere hinandens præsentationer m.v.
- Elever vurderer ukendte eksempelopgaver, fx ved at rette anonyme opgaver fra tidligere elever, se forskellige besvarelser med forskellige karakterer og gætte, hvilken karakter de har fået, m.v.

Både lærere og elever oplever generelt, at inddragelse af elever i bedømmelsesprocessen kan bidrage til at gøre det mere synligt for eleverne, hvad de bliver bedømt på, og på hvilke områder de særligt skal sætte ind for at forbedre sig. En elev siger således:

Det er godt, når lærere kommer med eksempler, fx stile eller opgaver, andre har skrevet. Det er godt at prøve at give karakterer for disse stile for at forstå, hvordan læreren giver karakter. Læreren lægger vægt på noget andet, end vi gør som elever. Vi blev overraskede over, hvad der blev lagt vægt på. Det er bedre, end når læreren forklarer, for så ryger det ud igen. Det er bedst at arbejde med det.

Ved at arbejde konkret med kriterierne for bedømmelse får eleverne en bedre forståelse af disse kriterier. Gøres det ved at arbejde med andres opgaver, kan det samtidig give eleverne inspiration til, hvordan de selv kunne gribe en opgave an. Foregår det, ved at eleven skal arbejde med sin egen opgave, kan det gøre det mere tydeligt for eleven, hvor elevens styrker såvel som svagheder særligt ligger. En elev fortæller om, hvordan det at rette og genaflevere egne afleveringer er lærerigt for hende:

Min spansk lærer skriver, at der skal være mere fokus på det og det, og så skal man arbejde med det. Det her med genaflevering, det synes jeg helt klart, burde indføres mange flere steder, for der er man virkelig tvunget til at se sine fejl og arbejde med dem.

Det er dog vigtigt, at læreren klæder eleverne på til at rette opgaver, sådan at eleverne ikke oplever at sidde alene med opgaven uden at vide, hvad de skal kigge efter, eller hvordan de skal udbedre manglerne. En lærer fortæller:

Jeg har prøvet kun at give en karakter, og så skal de selv finde huller og mangler i opgaven. Og finde ud af, hvorfor de har fået den karakter, de har fået. De kan altid selv finde de steder, der er problemer. Men det gør det jo ikke synligt for dem, hvad de så skal gøre i stedet. Det kan også trykke nogle svage elever lidt, at de selv skal sidde og argumentere for, hvorfor det kun var til 02.

Alt i alt tyder det på, at det kan være en god idé at inddrage eleverne i bedømmelsesprocessen for at give dem erfaringer med bedømmelseskriterierne og blive klogere på, hvor deres eget udviklingspotentialer ligger. Dog er det vigtigt, at læreren styrer og er i dialog med eleverne om processen.

Samtidig oplever en del elever kammeratevaluering som grænseoverskridende, fordi elevernes klassekammerater skal læse deres opgaver, og eleverne skal pege på svagheder i klassekammera-

ternes opgaver. Det er i nogen grad et spørgsmål om tilvænnning, men denne problematik kommer man helt uden om ved selvevaluering og evaluering af anonymiserede eksempelopgaver.

9.1.4 Synlighed med hensyn til faglig bedømmelse kan være svær

Af interviewene med lærere og elever fremgår det, at synliggørelse af bedømmelsen dog ikke er nogen nem opgave. Ikke underligt er de dele af bedømmelsen, der er mest komplekse for lærerne at foretage, jf. kapitel 6, også de dele, som er særligt vanskelige at formidle videre til eleverne. De elementer, som er særligt svære at synliggøre, er:

- Helhedsvurderingen
- Komplekse kompetencer
- Krav om progression
- At samme karakter kan dække over flere niveauer
- Den mundtlige dimension
- Bedømmelsen i de humanistiske og samfundsvidenskabelige fag.

Lærerne giver dog også udtryk for, at synlig bedømmelse er et område, de godt kunne arbejde mere med. Når det opleves som svært, kan en del af forklaringen således også være, at det er et område, de har begrænsede erfaringer med, og at de derfor endnu ikke har knækket koden med hensyn til, hvordan det bedst gribes an.

Svært at synliggøre helhedsvurderingen

Både lærer- og elevinterviews viser, at noget af det, der er svært at synliggøre, er, hvordan lærerne kommer frem til den helhedsvurdering, som karakteren er udtryk for. I et fokusgruppeinterview med elever ses et eksempel på, at eleverne har svært ved at gennemskue, hvor meget henholdsvis grammatik og sprog på den ene side og indhold og analyse på den anden side vægtes i fag som engelsk og dansk. Her beskriver eleverne, at det særligt er vægtningen af kriterierne – hvor meget trækker det ned, hvis de ikke kan sætte kommaer, i forhold til, hvis de har et godt indhold? Det er svært for dem at se, og de oplever, at det varierer fra lærer til lærer. Også lærerne beskriver, at det er helhedsvurderingen og den vægtning, den indebærer, som kan være svær at synliggøre, mere end de enkelte faglige mål og kriterier.

Bedømmelse af komplekse kompetencer er komplekst at synliggøre

Set fra både et lærerperspektiv og et elevperspektiv betragtes det som svært at synliggøre de mere komplekse kompetencer, som indgår i helhedsvurderingen af eleverne. En lærer, der underviser i de erhvervsøkonomiske fag, beskriver, at "eleverne lægger vægt på, om de kan det, der står i bogen, om de kan regne det ud og kan bruge modellerne, og så synes de, at de kan faget. Opgaven ligger i at synliggøre, at der også lægges vægt på at kunne fx perspektivere i faget." At de mere komplekse kompetencer er svære at synliggøre, betyder for nogle lærere, at de ikke arbej-

der så meget med at synliggøre disse kompetencer i forbindelse med bedømmelsen, fordi de kan være bange for, at det forvirrer eleverne mere, end det gavner.

Krav om progression er svære at synliggøre

Et andet forhold, der nævnes som svært i forbindelse med at synliggøre bedømmelsen for eleverne, er, at målskiven så at sige hele tiden flytter sig. Flere lærere beskriver, at det kan være vanskeligt for eleverne at se, at det at bevare fx et 7-tal fra 1. g til 3. g er udtryk for, at eleven har lært noget og er blevet bedre, idet kravene samtidig er blevet større. Eleverne har en tendens til at opfatte en uændret karakter, som om de ikke har lært noget, og lærerne beskriver, at det er vigtigt at tydeliggøre for eleverne, at det kræver noget at fastholde en god karakter. I elevinterviewene ses det, at nogle elever bider meget mærke i, hvis deres karakterer ikke forbedrer sig, selvom de selv oplever at have udviklet sig.

Svært at synliggøre, at nogle karakterer kan dække over flere niveauer

I forlængelse heraf nævner nogle lærere det som en udfordring, at særligt karaktererne 4 og 7 er så brede, at de dækker over forskellige niveauer af præstationer, indenfor hver enkelt karakter. Elever med forskellige niveauer får således samme karakter, fordi de ligger inden for det spænd, der er i den enkelte karakter. Lærerne oplever det som vanskeligt at forklare eleverne, at de har flyttet sig, selvom de stadig ligger inden for samme karakter, ligesom det kan være vanskeligt at forklare en elev, hvorfor vedkommende har fået samme karakter som andre elever, som eleven oplever at være bedre end.

Særligt den mundtlige dimension af bedømmelsen er svær at synliggøre

Af både lærer- og elevinterviews fremgår det, at det generelt er sværere for lærerne at synliggøre bedømmelsen af den mundtlige dimension af fagene end af den skriftlige. For det første har lærerne i forbindelse med den skriftlige bedømmelse konkrete afleveringer og tests at holde sig til, hvor de i forbindelse med den mundtlige bedømmelse oplever det som en udfordring at dokumentere elevernes mundtlige niveau og sætter spørgsmålstegn ved, om dette overhovedet er muligt. En lærer siger:

Jeg har svært ved at forestille mig, hvilken dokumentation den mundtlige karakter skulle have. Hvis jeg simpelthen fra punkt til punkt skulle kunne argumentere for, at "du skal have 7 mundtligt, for 8. november, da spurgte jeg om det, som du ikke kunne svare på, men så kunne du til gengæld ..." osv.

For det andet er synliggørelse af den mundtlige dimension særligt svær, fordi der ser ud til at være et mere udviklet sprog for, hvad eleverne skal kunne skriftligt end mundtligt. Dette sprog opstår gennem de forklaringer, lærerne giver, når de stiller skriftlige opgaver, og den feedback, ele-

verne får på de skriftlige afleveringer. Det nævnes således i interviewene, at der i mindre grad er klare kriterier for den mundtlige vurdering af eleverne. En lærer siger:

Det er nemmere at synliggøre bedømmelseskriterier i forbindelse med skriftligt arbejde end med hensyn til den mundtlige dimension. Skriftligt kan man stille nogle kriterier op for afleveringen, som er til at forstå. Mundtligt er det en udfordring at synliggøre, at det ikke kun handler om, hvor meget man siger – men hvad man siger – og få dem til at forstå, hvad der er godt at sige.

Sværere at synliggøre bedømmelsen i humanistiske og samfundsvidenskabelige fag end i naturvidenskabelige

Selvom der også indgår komplekse analytiske kompetencer i naturvidenskabelige fag, som nævnt i afsnit 4.1.2, er der blandt de interviewede elever en oplevelse af, at det er sværere at se, hvad der kræves i de samfundsfaglige og humanistiske fag end i de naturvidenskabelige fag. En elev siger:

Altså, man kan sige, der er jo nogle af de her naturvidenskabelige fag, og det er også derfor, jeg så godt kan lide dem, hvor der er en meget tydelig opskrift i opgaven, og sådan skal det være hver gang, og det er jo, fordi der kommer et spørgsmål, og så er der et svar på det. Så er der nogle af de her mere abstrakte fag som samfundsfag og dansk, hvor det kan være meget forskelligt, hvad lærerne lægger vægt på. Så der kan det godt være lidt sværere at tyde, hvad man skal i de her opgaver, og der afhænger det også mere af læreren i de her fag.

Også blandt lærerne er der en opfattelse af, at synliggørelsen er lettere i nogle fag end i andre. En lærer, der underviser i både dansk og matematik, siger således, at det er vanskeligere at synliggøre bedømmelsen for eleverne i dansk end i matematik:

I et fag som dansk er det svært at fortælle nogen, hvornår man har lavet en god fortolkning og er nået ind til kernen af en tekst. [...] I dansk er det svært at tydeliggøre, hvad der skal til for at komme op på de høje karakterer. Hver tekst er en ny tekst og har sit eget landkort, så der findes ikke nogen opskrift.

Nogle lærere taler i den forbindelse om en særlig X-faktor, som betyder mere i nogle fag end andre, og som er svær at tydeliggøre. Det handler om, at eleverne i nogle fag – de humanistiske og samfundsfaglige – har en stor fordel, hvis de kan trække på en bredere kontekstforståelse eller dannelse, som i høj grad også udvikles uden for skolen.

Karaktergivning er et tillidsbaseret system

I og med at karaktergivning er en kompleks proces, og karakterer skal bedømme eleverne med hensyn til komplekse kompetencer og faglige mål, kan ikke alt i bedømmelsesprocessen og bedømmelsesgrundlaget konkret dokumenteres og synliggøres. Flere lærere beskriver derfor karaktergivning som et tillidsbaseret system, hvor elever og forældre er nødt til at have tillid til lærerens faglige vurderingsevne. En lærer fortæller:

Jeg oplever, at der er en forståelse fra elevsiden, når man bare vil tage dialogen med dem en gang imellem. Det er et tillidsbaseret system, hvor elever og forældre er nødt til at have tillid til, at vi kan vores kram, også vurderingsmæssigt. Og indtil videre ser det ud til, at man har det.

9.1.5 Risiko for dilemma mellem synlig bedømmelse og kompleks læring

Afsnittene ovenfor har vist, hvorfor det er vigtigt, at lærerne arbejder med at synliggøre bedømmelsen, men også, hvad der kan gøre det vanskeligt. Derudover peger lærerne i interviewene på et dilemma, som kan opstå, når de skal gøre bedømmelsen synlig for eleverne, nemlig dilemmaet mellem på den ene side at konkretisere og simplificere vurderingskriterierne i tilstrækkelig grad, så de bliver klare og forståelige for eleverne, og på den anden side at holde fast i en forståelse blandt eleverne af, at læring er en kompleks proces, og at de kompetencer, de skal tilegne sig og bedømmes på, også er det.

Konkretiseres og simplificeres bedømmelseskriterierne i for stor udstrækning, kan det have to u hensigtsmæssige indvirkninger på eleverne. For det første risikerer en meget specifik konkretisering af bedømmelseskriterierne at medføre en instrumentaliseret og uselvstændig tilgang til læring blandt eleverne, hvor de tror, at de kan få en opskrift på, hvad der skal til for at få højere karakterer. For det andet kan de nedslagspunkter, man fokuserer på med hensyn til synliggørelsen af bedømmelsen, aldrig blive udtømmende, og nogle kompetencer og typer af præstationer er lettere at sætte ord på end andre, hvilket kan give eleverne et indtryk af, at det, de bliver bedømt på, er snævrere, end hvad lærerne reelt inddrager i deres bedømmelse af eleverne.

Måden, hvorpå der arbejdes med synlig bedømmelse, har altså betydning for læringskulturen. Synlig bedømmelse må ikke forveksles med, at læreren kan eller skal give eleven en udtømmende liste over, hvad eleven skal gøre for at opnå en bestemt karakter. I stedet skal synlig bedømmelse ses som et led i arbejdet med at udvikle et fælles sprog for læring lærere og elever imellem. Synliggørelsen af bedømmelsen er således vigtig, fordi den bidrager til at synliggøre læring og læringsmål for eleven. Synliggørelse af bedømmelsen drejer sig om sammen med eleverne at kunne sætte ord på, hvad de skal lære, og hvornår de har lært det, via genkendelige tegn på læring.

9.1.6 Opmærksomhedspunkter i arbejdet med synlig bedømmelse

Som opsamling på ovenstående erfaringer kan vi udpege en række opmærksomhedspunkter, som EVA anbefaler at have in mente i arbejdet med at synliggøre bedømmelsen:

- Det er vigtigt at synliggøre, at der er tale om en faglig bedømmelse. Det drejer sig om at tydeliggøre, hvordan bedømmelsen kobler sig til det faglige og til læringsmål i faget frem for til elevernes deltagelse og aktivitet, eller hvad nogle elever kan forveksle med deres person og identitet. Særligt i forbindelse med den mundtlige bedømmelse lader der til at være behov for at tydeliggøre bedømmelsen som noget andet og mere end blot aktivitet i timerne.
- Synliggørelse af de faglige mål er vigtigt, da de faglige mål udgør grundlaget for bedømmelsen. Her har det betydning, at målene omsættes i dialog med eleverne, at de løbende sættes i spil, og at feedbacken viser tilbage til målene. Det er ikke nok at vise eleverne fagets bekendtgørelse – det skal omsættes til, hvad den enkelte elev skal lære og hvordan.
- Det er vigtigt at være påpasselig med, at den simplificering og konkretisering af vurderingskriterier, som synliggørelsen af bedømmelsen kræver, ikke medfører en u hensigtsmæssig forenkling eller instrumentalisering af den komplekse proces, som læring er. Det skal ikke handle om at give eleverne (hvad de tror, er) en decideret opskrift på, hvad de nøjagtigt skal gøre i faget, men om at synliggøre, hvad der skal læres og hvordan.
- Det kan være en god idé at inddrage eleverne i bedømmelsesprocessen, fx ved at lade dem vurdere anonyme eller fiktive opgaver eller deres egen målopnåelse. Dog skal man være opmærksom på, at det kan være følsomt at vurdere og blive vurderet af klassekammerater, og at selvurdering skal foregå på en måde, som giver eleven indsigt i egen læring og ikke opleves som en opgave, hvor eleven blot skal finde sine egne fejl.

9.2 Feedback

Det andet element, som ifølge denne undersøgelse er vigtigt at arbejde med i kulturen med hensyn til karakterer, er feedback. Karakterer har traditionelt set i høj grad været det bærende element i det gymnasiale feedbacksystem i forbindelse med både den summative feedback (årskarakterer og prøvekarakterer) og den formative feedback som en del af den løbende evaluering af eleverne (standpunktskarakterer og karakterer for afleveringer). I dette afsnit ser vi på karakterer i forbindelse med den formative feedback.

9.2.1 Forskellige feedbackrum

I interviewene med lærere og elever ser vi, at der er forskellige typer af feedbackrum i forbindelse med undervisningen, hvor karakterer indgår i nogle og ikke i andre. Der kan skelnes mellem tre feedbackrum med hensyn til, om karakterer er en del af feedbacken:

- 1 Karakterbunden feedback, som er den feedback, der ligger i afgivelsen af standpunktskarakteren, hvor en karakter *ska*/indgå, men hvor feedbacken desuden *kan* omfatte anden mundtlig eller skriftlig feedback.
- 2 Karaktervalgfri feedback, som er den feedback, eleverne får i forbindelse med konkrete elevarbejder, fx afleveringer og præsentationer, og hvor skolen eller læreren kan vælge, i hvilken grad karakterer og/eller anden skriftlig og mundtlig feedback skal indgå.
- 3 Karakterfri feedback, som er den løbende dialog mellem lærer og elev, fx diskussion i klassen, samtale i gruppe eller individuel hjælp til eller gennemgang af opgaver. Her indgår karakterer ikke.

Nedenfor beskrives læreres og elevers erfaringer med de tre forskellige feedbackrum.

9.2.2 Karakterbunden feedback i forbindelse med standpunktskarakterer

En del af den feedback, lærerne giver eleverne, er obligatorisk og karakterbunden. Det gælder for standpunktskaraktererne, som kan suppleres med en skriftlig og/eller mundtlig kommentering eller dialog. Det ses af interviewene og af spørgeskemaundersøgelsen blandt lederne, at det er meget forskelligt, i hvilket omfang standpunktskaraktererne suppleres af anden feedback.

Skolernes retningslinjer for feedback i forbindelse med standpunktskarakterer

Af spørgeskemaundersøgelsen blandt rektorerne fremgår det, at 54 % af skolerne har mundtlige eller skriftlige retningslinjer, der stiller krav om, at standpunktskarakterer følges af anden form for feedback til eleverne. Derudover svarer 34 % af rektorerne, at der ikke er retningslinjer, men en forventning om, at lærerne gør det.

Tabel 9

Er der nogle mundtlige eller skriftlige retningslinjer på skolen for, om standpunktskarakterer generelt skal følges af en anden feedback til eleverne?

	Antal	Procent
Ja, det er et krav	91	54 %
Nej, det er op til den enkelte lærer	21	12 %
Nej, men det forventes	57	34 %
Total	169	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasirektorerne, udsendt november 2015.

Note: Anden feedback kan være samtaler, skriftlige kommentarer og lignende.

Forskellig praksis for feedback i forbindelse med standpunktskarakterer

Eleverne beskriver i interviewene en forskelligartet praksis med hensyn til, hvordan lærerne overleverer standpunktskarakterer til dem. Der er forskel på, i hvilken grad og med hvilket indhold eleverne oplever at få mundtlig eller skriftlig feedback. En elev udtaler fx: "Jeg tror ikke, der er nogen retningslinjer for det, for de gør det meget forskelligt."

På samme måde er der forskel på de interviewede læreres praksis. Nogle lærere gennemfører korte individuelle karaktersamtaler med alle elever, når eleverne har fået standpunktskarakterer. Nogle gør det, fordi skolen har retningslinjer for det, og andre, fordi de mener, at det er vigtigt. Andre lærere vælger at tilbyde samtaler til de elever, der selv efterspørger det. Der er også lærere, der varierer det i løbet af uddannelsen, sådan at alle elever får en samtale i 1. g, mens eleverne selv må tage initiativ til det, hvis de vil have samtaler i 2. og 3. g. Endelig vælger nogle lærere som udgangspunkt ikke at have disse samtaler. Det lader dog til at være en udbredt praksis, at lærerne – mere eller mindre udtalt – er tilgængelige for en snak om elevernes karakterer.

Også med hensyn til skriftlige kommentarer til karakterer lader der til at være forskellig praksis. Nogle lærere supplerer karakteren med en skriftlig kommentar, som skrives ind i fx Lectio, mens andre lærere aldrig giver skriftlige kommentarer. Der er også lærere, der varierer det og fx giver skriftlige kommentarer, når elever går ned i standpunktskarakter.

Lærere har forskelligt fokus i karaktersamtaler i forbindelse med standpunktskarakterer

I lærerinterviewene ser vi, at lærerne har forskellige holdninger til karaktersamtaler i forbindelse med standpunktskarakterer og også anlægger et forskelligt fokus og ser forskellige muligheder i samtalerne. Der er for det første forskel på, i hvilken grad samtalen handler meget specifikt om elevens karakterer eller bruges til at tale om elevens faglige læring, motivation og trivsel. Der er for det andet forskel på, om samtalerne har et meget bagudrettet fokus på "hvor står du nu?", eller om de også har fokus på "hvad vil du gerne kunne?" og "hvordan kommer du derhen?".

Nogle lærere og elever beskriver, at samtalerne handler meget specifikt om elevens karakter og fungerer som en begrundelse og dokumentation over for eleven for den konkrete karakter og som en mulighed for eleven for at kommentere karakteren over for læreren. Som det fremgår af afsnit 8.3.5 om karakterers betydning i forbindelse med den didaktiske kontrakt, kan der være en tendens til, at karakteren frem for elevernes læringsmuligheder bliver målet og omdrejningspunktet for feedbacken.

Der er også lærere i interviewene, der forsøger at omdefinere karaktersamtalen til i højere grad at være en samtale om elevens læring og udviklingsmuligheder fremover. En lærer siger således:

En gang imellem sammenligner eleverne egne karakterer med klassekammeraters under elevsamtalerne. Men det er sagen uvedkommende. De skal bare fortælle mig, hvordan de vil blive bedre. [...] Man skal aldrig drøfte karakterer bagudrettet. Altså, hvorfor den ene fik det ene eller det andet. Man skal diskutere, hvad der skal til for at hæve sig.

Denne lærer lægger vægt på altid at tage det, eleven kan gøre bedre, op i forbindelse med karaktersamtalerne. Andre lærere lægger desuden vægt på, at eleverne er med til at definere, hvad de gerne vil tale om og have feedback på, og beder nogle gange eleverne om at overveje nogle punkter inden samtalen. Samtalerne kan desuden have en gensidig karakter, hvor eleverne også giver feedback på lærerens undervisning.

Disse eksempler på lærere, der arbejder med at bruge karaktersamtalen mere formativt og med et bredere fokus på læring frem for et fokus på karakterer, har flere ting til fælles. For det første, at de lægger vægt på at forholde sig til den enkelte elev og dennes fremadrettede læringsmuligheder, og for det andet, at de lægger vægt på at inddrage eleverne i samtalen ved at spørge om, hvad eleverne ønsker at lære, forbedre og få feedback på, og hvordan undervisningen kan understøtte dette for eleverne.

Endelig er der i interviewene lærere, der bruger karaktersamtalerne til at opbløde karakterernes eventuelle demotiverende virkning ved at opmuntre og vise vejen og eventuelt rose en elev for fremskridt, som måske ikke er synlige i selve karakteren, eller til at prøve at opmuntre eleven til at turde deltage mere og tro på sig selv. Her kan karaktersamtaler, ifølge nogle lærere, også have en vigtig funktion.

Karaktersamtalernes formative muligheder

Der er forskel på, om lærerne oplever, at karaktersamtalerne kan fungere som en formativ feedbacksituation. Nogle lærere betoner, at det netop er samtalen, der kan betyde, at karaktererne kan være med til at understøtte læring. En lærer oplever fx, at dialog om karakteren er med til at sikre, at eleverne reflekterer over deres udvikling. Hvis karakterer skal være med til at understøtte elevens udvikling, kræver det, ifølge denne lærer, at karakterer altid suppleres med dialog og refleksion over, hvad karakteren betyder med hensyn til læringsmål og faglig progression. "De får ikke de samme refleksioner, hvis de bare får en karakter," siger han.

Andre lærere er mere skeptiske over for karaktersamtalernes formative potentiale. Nogle nævner fx, at samtalerne får en summativ snarere end en formativ karakter, og at det, at karakterer overhovedet indgår i samtalen, blokerer for samtalens formative muligheder. En lærer beskriver:

De [eleverne] er optagede af at være stolte og vil have mere ros, eller også er de sure og er så fyldte af den vrede og frustration, at de slet ikke lytter. [...] Det er et dårligt tidspunkt at

kommunikere. Det ved man da også med sig selv. Det er jo ikke lige, når man har fået et rap over nallerne, at man er parat til at lytte efter, hvad man gjorde forkert.

Disse lærere er i tvivl om, i hvor høj grad karaktersamtalen hjælper eleven, og oplever, at elevens brug af feedbacken fra samtalen hurtigt fader ud. Det er nogle af årsagerne til, at nogle lærere vælger karaktersamtaler fra, fordi det tager lang tid at nå igennem alle elever individuelt, samtidig med at det kan være svært at gøre samtalerne rigtig brugbare og få givet dem det rigtige fokus. Som en lærer siger: "Jeg tror bare ikke, at det er konstruktivt med hensyn til at flytte dem fagligt."

Elever vil gerne have mundtlig og skriftlig feedback knyttet til standpunktskarakterer

I interviewene med eleverne er det tydeligt, at det betyder meget for nogle elever, at karakterer suppleres med en anden form for feedback – enten en skriftlig kommentar eller en mundtlig samtale eller gerne begge dele. En elev beskriver her, hvordan han har brug for feedback for at forstå karakteren:

Jeg har brug for feedback – karakterer skal ikke stå alene – for så ved man ikke, hvad man gjorde rigtigt og forkert – og hvad man skal gøre næste gang – det kan være svært selv at se, hvorfor den ene opgave er til 4 og den anden til 10.

For eleverne kan den opgaverelaterede feedback, der knytter sig til konkrete opgaver og styrker og svagheder i disse, være lettest at forstå, fordi eleverne også oplever, at den kan oversættes til en karakter. Men eleverne er meget interesserede i at få en mere fremadrettet feedback, der peger på, hvad de kan gøre for at forbedre sig. Det vil sige enten procesrelateret feedback, som knytter sig til elevens arbejdsproces, eller metakognitiv feedback, som knytter sig til, hvilke strategier for læring eleverne skal følge. En elev siger:

En god oplevelse med karakterer, som jeg lærte noget af, var en karaktersamtale med fokus på, hvad jeg kunne gøre for at få en bedre karakter. Det var ikke så meget en begrundelse for den karakter, jeg havde fået, men handlede mere om spørgsmålet "hvor skal vi hen nu?".

Eleverne oplever således et behov for procesrelateret og metakognitiv feedback, som kan understøtte deres videre udvikling. Men de indikerer også, i og med at denne del af feedbacken kan være svært at forstå og bruge, at der er rum for at udvikle det fælles feedbacksprog med læreren.

Med hensyn til skriftlige kommentarer til karakterer beskriver eleverne, at der er meget forskel på, hvor individuelle eller generelle de er, ligesom der er forskel på, om de har et konkret fagligt udgangspunkt. Eleverne har svært ved at bruge generiske kommentarer som fx "godt arbejde, fort-

sæt" eller "fint". De efterspørger i højere grad konkret faglig feedback, som naturligvis også kræver et mere omfattende arbejde af lærerne.

Tendens til, at eleverne selv skal efterspørge feedback

Eleverne oplever, at de i mange sammenhænge selv skal opsøge feedback ud over selve karakteren. Nogle elever beskriver desuden, at der skrues ned for den mundtlige og skriftlige feedback i 3. g, hvilket de finder uhensigtsmæssigt. Det kan selvfølgelig være en vigtig overvejelse at koncentrere ressourcerne der, hvor der er størst behov – fx i starten af forløbene eller for nogle særlige elever. Spørgsmålet er dog, om der kan være en risiko for, at det favoriserer de fagligt stærke elever og de elever, der selv går meget op i karakterer og derfor vil efterspørge samtaler, ved at lade feedbacken være noget, eleverne selv skal efterspørge. Det er nogle lærere inde på: "Dem, der er interesserede og tænker på gennemsnit, kommer særligt og spørger." Det kan dermed være med til at forstærke en faglig opdeling af eleverne.

9.2.3 Karaktervalgfri feedback

Lærerne giver en stor del af feedbacken i forbindelse med konkrete elevarbejder, herunder skriftlige afleveringer og mundtlige fremlæggelser. I dette feedbackrum er karakterer ifølge uddannelsesbekendtgørelserne et valgfrit element, og det er op til den enkelte lærer og/eller skole, hvad feedbacken skal bestå af, herunder om den skal omfatte karakter, mundtlig dialog eller skriftlige kommentarer.

Vi ser da også, at flere varianter og kombinationer anvendes, men det lader til at være en temmelig udbredt praksis, at karakterer indgår i evalueringen af elevernes afleveringer. Lærerne gør sig dog mange overvejelser om, hvad karakterer betyder for feedbacken. Nogle gymnasier og lærere er derfor begyndt at eksperimentere med at give færre karakterer i forbindelse med evaluering af elevernes arbejder.

Muligheder ved færre karakterer i feedbacken

I interviewene peger nogle lærere på, at de kan se oplagte gevinster for læringskulturen ved at nedtone karakterer i feedbacken til eleverne i forbindelse med afleveringer og erstatte dem af en anden form for feedback med fokus på elevernes læring og progression. Der ses flere formål med at fjerne karakterer fra feedbacken: for det første et formål om at nedtone karakterers betydning i læringskulturen generelt, og for det andet et mere konkret formål, nemlig at give plads til den mere udfyldende feedback, som karakteren opleves nogle gange at kunne skygge for. I den forbindelse lader der til at være en optagethed blandt lærerne af, hvordan de i højere grad kan få eleverne til faktisk at bruge feedbacken på en fremadrettet måde. Som en lærer siger: "Hvis eleverne får en karakter, interesserer de sig kun for karakteren. Så hvis jeg bruger tid på at give dem meget skriftlig feedback, får de ikke en karakter."

Her er det altså nogle læreres erfaring, at det at fjerne karakterer i nogle sammenhænge giver plads til et større fokus på den formative, fremadrettede feedback. Også nogle elever beskriver, at karakteren tager fokus fra den formative feedback. Det kommer blandt andet til udtryk hos denne elev:

Altså, jeg vil sige, at jeg først lige scroller ned og ser, hvad karakteren er, og så læser jeg feedbacken bagefter, bare lige for at se. Jeg vil læse det ligegyldigt hvad, men man kigger lige på karakteren først. Måske bliver det nogle gange lidt skjult af, at man bare tænker på den karakter.

Det beskrives videre af andre elever, at de mest ser på den skriftlige feedback, hvis de ikke er tilfredse med karakteren. Derved udelukker de sig fra den mere fremadrettede del af feedbacken. Som en elev siger: "Jeg tror, man har en tendens til at kigge på karakteren. Og hvis den er dårlig, kigger man på kommentarerne, men hvis man er tilfreds, kigger man ikke."

Nogle lærere og elever er derfor positivt stemte over for i mindre grad at anvende karakterer i forbindelse med feedbacken til eleverne. Eksempelvis fremhæver flere elever, at det vil give dem et mindre forudindtaget og dømmende og mere åbent og læringsorienteret billede af, hvor de er i deres læringsproces. En elev siger fx:

Jeg tror, det vil være en god idé [nogle gange at få feedback uden karakter]. Mange, inklusive mig selv, er tilbøjelige til at tænke, at alt under 4 er dårligt. Og kigge på tallet frem for, hvad opgaven egentlig siger om mit niveau.

Udfordringer ved færre karakterer i feedbacken

Det er imidlertid også tydeligt i interviews med både elever og lærere, at der opleves noget modstand blandt eleverne mod ikke løbende at få karakterer for deres afleveringer. En lærer beskriver fx, at et forsøg med ikke at give karakterer for skriftlige opgaver i grundforløbet ikke fungerede, fordi flere elever slet ikke ville have deres afleveringer tilbage, hvis de ikke fik en karakter. I elevinterviewene ser vi forskellige perspektiver fra elever, der helst ikke vil undvære karakterer:

- Nogle elever beskriver, at de har svært ved at fortolke ordene uden tallet. Hvad betyder det fx, at de "har lavet en fin analyse"? De har svært ved at forstå vægtningen af ordene og helheden. De kan være usikre på, om de har opfyldt kravene, og har brug for at få et klart signal om dette. Karakterer er i den sammenhæng et sprog, som eleverne synes, de kan forstå, og som de kan bruge til at forstå kommentarerne.
- Nogle elever lægger vægt på, at de har brug for karakterer løbende for at kunne navigere i forhold til deres mål og sikre sig det karaktergennemsnit, de har brug for til at komme ind på den uddannelse, de ønsker.

- Nogle elever føler ikke, at deres indsats bliver bemærket, hvis de ikke får karakter. En elev siger således: "Jeg hader dårlige karakterer, men jeg synes, at det er værre ikke at få en karakter, for bruger de [lærerne] det så overhovedet?"

Flere elever reflekterer i interviewene over, at forklaringen op, at de gerne vil have karakterer, i høj grad er, at de har vænnet sig til at få tallet, og at det gør det svært for dem at undvære det. En elev siger:

Hvis der er feedback, er det jo fint nok. Men på grund af at vi er begyndt at gå så meget op i karakterer, selvom det ikke er meningen, så tror jeg, at man føler, at man mangler det der med, hvor man ligger henne. Så jeg tror, at på grund af normen, så går man op i karaktererne.

Eleverne peger således på, at det behov, de har for at få karakterer, også er udtryk for, at det er det system, det sprog og det spil, de kender og er vant til at navigere i, og at det vil kræve omstilling at skifte til et andet system. Samtidig nævner eleverne, at det kan virke kunstigt, hvis det alligevel ikke er systemet uden karakterer, der i sidste ende gælder.

Nogle lærere er inde på, at de synes, det kan være svært at give både signal om anerkendelse af en elev og signal om, at eleven ikke lever op til kravene, hvis man ikke anvender karakterer. Andre lærere ser ligesom en del af eleverne karakterer som den bedste metode til at give eleverne et løbende pejlemærke, da det jo er karaktererne, de måles på i sidste ende. Det udtrykkes af denne lærer:

Karakterer er som et speedometer. Man skal bruge et tal, og så må eleven selv vurdere, om det er godt i forhold til vedkommendes mål. Du kan ikke bruge at få at vide, at du kører hurtigt eller langsomt. Du må få at vide, at du kører 90, og så må du selv vurdere, om det er hurtigt eller langsomt i forhold til, hvad du skal nå.

Nogle lærere varierer deres karaktergivning, så der gives karakter for opgaver, der er brugt meget tid på, mens det ikke er tilfældet for mindre opgaver, eller så der gives karakter for opgaver sidst på året – tæt på afgivelse af årskarakteren – mens det ikke sker for opgaver tidligere på året.

Både lærere og elever peger således på, at karaktersproget er forholdsvis stærkt, og at der ikke er udviklet et lige så stærkt sprog, som ikke omfatter karakterer, og som i samme grad kan tydeliggøre anerkendelse såvel som manglende opfyldelse af kravene, og som giver eleverne et tydeligt billede af, hvor de ligger. Samtidig er det vanskeligt at træde ud af spillet, når eleverne stadig måles på karakterer i sidste ende.

Der er imidlertid også i interviewene eksempler på lærere og gymnasier, der netop arbejder med at prøve at udvikle et andet sprog end karaktersproget. En lærer på et gymnasium, hvor man arbejder med grundige feedbacksamtaler på baggrund af en skriftlig evaluering ud fra de faglige mål i faget, siger fx:

For hver elev oprettedes et dokument med kolonner med faglige mål, hvor eleven havde mulighed for at vurdere, hvor godt vedkommende selv opfyldte målene, og til samtalen så man på, om det harmonerede, og hvor de skulle sætte ind fremover. Det er helt nyt på vores skole.

9.2.4 Karakterfri feedback

Endelig eksisterer der et karakterfrit feedbackrum, som består af den løbende feedback, lærerne giver eleverne gennem den dialog, der er i undervisningen og læringsrelationen.

En lærer nævner, at vedkommende hellere vil give feedback til eleverne løbende i undervisningen end i forbindelse med karaktergivning, fordi det er bedre at give den i den konkrete situation, så den er tættere på det, der gives feedback på, og dermed bliver mindre abstrakt for eleverne. Samtidig opleves det at medføre en større lydhørhed hos eleverne, når det ikke kobles til en eventuelt mindre god karakter. Læreren giver eksempler på, hvordan sådan en feedback kan være:

Jeg vil hellere give rosen i en konkret situation i undervisningen: "Det der, du lige gjorde, det var rigtig godt, det er lige sådan, det skal lyde til eksamen" eller "det er lige, når du gør det der, at jeg kan se, at du har rykket dig fagligt". Og der vise dem, hvad de skal gøre mere af. [...] Jeg tror i hvert fald, at det er nemmere for dem at forstå det. Det er vigtigt som lærer at kunne sige i klassen "det er det der, jeg mener, når jeg siger, at I skal være bedre til at analysere, det er sådan et svar, hvor man bruger begreberne, det var et fagligt svar".

I interviewene beskriver elever, at nogle lærere i undervisningen er gode til at sige, hvornår eleverne siger noget, som er rigtig godt, og som viser, at de har forstået faget, eller som viser, at de har nået de faglige mål. Eleverne lægger her også vægt på den gensidige feedback, hvor lærerne også efterspørger elevernes feedback på, om de har forstået stoffet. En elev siger: "Jeg har en lærer, som ofte spørger: 'Forstår i det? ... Nå, så tager vi det lige igen.' Det er ret lækkert."

Nogle elever savner dog netop den løbende feedback i undervisningen og peger på, at det generelt er sværere for dem at gennemskue de mundtlige krav i fagene end de skriftlige, fordi der er mindre løbende feedback.

9.2.5 Opmærksomhedspunkter i forbindelse med feedback til eleverne

På baggrund af interviewene med lærere og elever anbefaler EVA, at lærerne i arbejdet med feedback holder sig følgende opmærksomhedspunkter for øje:

- Elever vil gerne have, at karakterer følges op af forklaring og feedback. Det er derfor vigtigt at give anden feedback end blot karakteren.
- Der er dog nogle begrænsninger forbundet med feedback, der omfatter karakterer – både når det er karaktersamtaler, og når det er feedback på konkrete afleveringer. Karakteren blokerer nogle gange for den formative feedback. Feedback, hvor karakterer er involveret, giver nemlig ikke nødvendigvis en god læringsdialog. En vej til en bedre læringsdialog med eleverne er at prøve at give karaktersamtaler et meget bredere og mere formativt sigte. En anden vej kunne være at fokusere mere på samtaler og dialog mellem lærer og elev, hvor karakterer ikke er involveret.
- Samtidig er helt karakterfri feedback ikke mulig, idet karakterer er en del af uddannelsessystemet. En mulighed kunne være at arbejde med at adskille det mere tydeligt i to spor: et spor, hvor der gives karakterer – som begrundes – hvor eleverne får et pejlemærke at gå efter, og et spor med fokus på formativ feedback uden karakterer, herunder procesrelateret og metakognitiv feedback, hvor der er fokus på elevernes læringsmuligheder.
- Karaktersproget er meget stærkt, fordi det er det, der traditionelt er blevet brugt til feedback. Der er brug for at udvikle det karakterfrie feedbackrum, særligt i den mundtlige dimension løbende i undervisningen, og et feedbacksprog, der ikke centrerer sig om karakterer. Dette behøver ikke nødvendigvis at være en opgave, der påhviler hvert enkelt gymnasium. Der kan også være tale om et udviklingsarbejde i større format, der tager form af mere systematiske forsøgs- og udviklingsprogrammer til inspiration på tværs af gymnasierne.

Elevernes ønsker med hensyn til feedback

- **Feedbacken skal være konkret.** Fx kan der være helt konkrete angivelser af, hvad eleven har gjort godt og rigtigt, og konkrete eksempler på, hvad eleven skal gøre bedre.
- **Feedbacken skal være faglig.** Det er bedre, når feedbacken sætter ord på og eksemplificerer, hvad eleven kan og ikke kan fagligt, end når der gives feedback på elevens aktivitetsniveau.
- **Feedbacken skal pege frem.** Den skal ikke kun fortælle eleven, hvad der er godt og dårligt, men også, hvad der kan blive bedre.
- **Feedbacken skal være individuel.** Det skal ikke være generisk standardfeedback eller koder, som ikke forholder sig til elevens arbejde. Feedback på fælles udfordringer for klassen kan med fordel gives fælles til klassen.
- **Feedbacken skal kombinere en mundtlig og en skriftlig dimension.** Skriftlig feedback er godt, fordi eleverne kan tage den frem senere. Mundtlig feedback er godt, fordi eleverne kan spørge ind til de dele af feedbacken, de ikke forstår.
- **Feedbacken skal omsættes af eleven.** Det er godt at blive tvunget til at forholde sig til feedbacken og omsætte den, fx ved at tale sammen med andre elever eller med læreren om feedbacken.
- **Feedbacken skal følges op.** Eleverne synes, det er lærerigt at få mulighed for at arbejde med den samme opgave efter feedbacken og genaflevere den og derefter få en opfølgning på, hvordan de har brugt feedbacken.
- **Feedback skal komme hurtigst muligt i forhold til det, den retter sig mod.** Eleverne skal stadig kunne huske mål og fokus for arbejdet.
- **Feedback skal være fokuseret og afgrænset.** Det er vigtigt for eleverne, at de ikke drukner i alt for omfattende feedback.
- **Feedback skal kobles til læringsmål.** Det er vigtigt, at feedbacken kobles til de mål og kriterier, som er stillet op for opgaver og undervisningsforløb.

9.3 Et trygt og positivt læringsmiljø

Det tredje element, vi vil sætte fokus på som vigtigt at arbejde med for at skabe en god læringskultur i et gymnasium med karakterer, er et trygt og positivt læringsmiljø. Det er vigtigt, fordi vi, jf. kapitel 8, ser, at karakterer kan risikere at påvirke læringskulturen negativt – dels ved at skabe usikkerhed hos eleverne, fordi de ved, at de bliver bedømt, dels fordi der for nogle elever bliver mere fokus på en fejlfri præstation end på en nysgerrig og åben læringsproces. For at håndtere nogle af disse tendenser ser vi i analysen, at lærere og elever kan arbejde aktivt med at skabe et

mere trygt og positivt læringsmiljø, som kan nedtone elevernes usikkerhed og gøre dem mere læringsparate.

9.3.1 Vær-sikker-kultur blandt elever

Nogle elever beskriver i interviewene, at det er vigtigt for dem, at de er sikre på, at det, de siger, er rigtigt, før de byder ind. Der ses således, hvad man kunne kalde en vær-sikker-kultur, hvor eleverne lægger vægt på at svare rigtigt frem for at undersøge, diskutere og spørge, når de er i tvivl. Hvor udbredt denne kultur er, og hvor meget den fylder hos den enkelte elev, er svært at sige. Der er således også elever, der ikke har problemer med at deltage. Det udtrykkes imidlertid som et forholdsvis gennemgående tema, at eleverne tænker over det – og at det at føle sig mindre god end klassekammeraterne i et fag også fører til, at eleven deltager mindre i undervisningen. En elev beskriver det på følgende måde:

Altså, i alle sådan nogle fag som matematik og fysik, der har jeg det ikke så godt med at række hånden op og komme med et svar, for det er ikke mine skarpeste fag, og så gider jeg ikke rigtig sidde og gøre mig selv til grin; nogle gange, så sidder jeg der, og så tænker jeg, at jeg har svaret, men arh, så tænker jeg, at jeg venter, til svaret kommer, og så har jeg ret, og så skulle jeg have rakt hånden op, ikke', og det ærgrer jeg mig så lidt over.

For nogle elever handler det om, at de overvejer, hvordan et forkert svar eventuelt vil påvirke lærerens vurdering af dem og dermed deres karakter. Det er dog et langt mere fremtrædende perspektiv, at eleverne gerne vil være sikre, fordi de overvejer, hvordan det ser ud over for resten af klassen snarere end over for læreren. Som en elev siger: "Hvis man holder sig tilbage, ved jeg ikke, om det har så meget med karakterer at gøre. Jeg tror mere, det handler om, at man ikke vil være til grin eller spilde de andres tid." En anden elev sætter flere ord på oplevelsen af usikkerhed over for resten af klassen:

Vi er jo ret mange i klasserne, vi er jo 30 i min klasse, og der sidder en hel masse kloge hoveder, så nogle gange tænker man, at man tror, man ved det, men man lader en anden tage det, for jeg vil sige noget, når jeg er sikker på det. Det er ikke tabu at sige noget forkert. Det er bare kutyme, at man kun siger noget, hvis man ved det. [...] Det er en barriere, at man kun deltager, når man har svaret. At man ikke tør, hvis man ved, at der sidder klogere hoveder. [...] På en måde er det godt, at det kun er de rigtige svar, der bliver sagt. Men på den anden side bliver man jo selv bedre, hvis man bare prøver.

Denne elev er inde på noget meget centralt, nemlig at eleverne går glip af muligheder for læring, hvis de ikke deltager og spørger om det, de ikke forstår. Det fremgår, at eleverne er mere tilbøjelige til at tage chancer i de fag, de føler sig gode i, hvorimod de er tilbageholdende i de fag, de

oplever som svære. Det kan virke selvforstærkende, fordi de så heller ikke har lige så mange muligheder for læring i de svære fag. En elev siger fx:

Man vælger den sikre vej i fag, man ikke er så god til – her er man mere tilbageholdende, hvis man er usikker, og også mindre kreativ. I fag, man er god til – matematik – tør man prøve sig mere frem. Her er man også mere aktiv, og så betyder det ikke så meget, hvis der er en enkelt svipser.

Af elevinterviewene fremgår det, at det nogle gange handler om usikkerhed hos den enkelte elev, men at der også nogle steder er en kultur, hvor det i klassefællesskabet er vigtigt at være dygtig og få gode karakterer, som forstærker usikkerheden. Det ses fx, ved at eleverne i høj grad beskriver, at de sammenligner karakterer og måler sig selv og hinanden på karakterer. Denne kultur fremgår af følgende elevcitater:

Og det kan man da også godt se inde i klassen, når folk får karakterer, at hvis man får gode karakterer, så er man måske lidt mere højrovet, og når man får de lavere, holder man sig lidt i baggrunden, så det har en kæmpe betydning.

Der er imidlertid også eksempler på klasser, hvor karakterer og sammenligning fylder mindre. Der er elever, der fortæller, at de er gode til at "bakke hinanden op", og at "vi er en klasse, som har et godt fællesskab".

9.3.2 Læreren dobbeltrolle som bedømmer og vejleder

Som beskrevet i afsnit 4.1.1 har lærerne en rolle som både vejleder og bedømmer over for eleverne. Nogle lærere oplever, at rollen som bedømmer kan overskygge rollen som vejleder, hvis eleverne er meget bevidste om karaktergivning og lærerens bedømmerrolle. En lærer siger fx:

Man har flere roller som lærer, man skal hjælpe eleverne videre og bedømme dem, og jo mere man står som bedømmer, jo mere kan man måske også skabe en vis ... altså, hvis eleverne er opmærksomme på, at alt, hvad de siger, bliver skrevet ned i en bog og gemt, så er de måske ikke så tilbøjelige til at indrømme, hvis der er noget, de ikke kan finde ud af.

Nogle lærere beskriver, at karakterer kan være med til at skabe et modsætningsforhold mellem lærer og elever frem for at fremme et samarbejde om læring:

Karakterer øger modsætningsforholdet mellem lærere og elever, i modsætning til hvis vi glemte evalueringsaspektet og bare havde en fælles sag, hvor vi skulle undersøge noget og lave noget, der var superfedt.

Blandt eleverne er der forskellige perspektiver på, om de primært ser lærerne i en bedømmerrolle eller en vejlederrolle. Nogle elever ser i høj grad lærerne som bedømmere:

Jeg føler, at lærerne hele tiden holder øje med én. Jeg tror, at de lægger meget mærke til, om man er meget doven i en time, eller om man siger en smule. Det er da stressende. Vores lærere snakker også om en sort bog, når man ikke har læst lektier.

Andre elever tænker meget mindre over, at lærerne skal bedømme dem, men ser dem i stedet som guider: "Jeg synes, at den guidende del af læreren er meget til stede i undervisningen. Jeg føler ikke, vi bliver bedømt hele tiden."

Forskel på lærernes tilgange

Det fremgår af interviewene med lærerne, at der er stor forskel på, hvor meget lærerne vægter de forskellige roller. På den ene side beskriver nogle lærere, at de oplever, at de hele tiden er opmærksomme på den bedømmelse, de skal foretage af eleverne, og dermed hele tiden bedømmer eleverne. Dette perspektiv hænger sammen med, at læreren gerne vil være sikker på at give den mest retvisende bedømmelse af eleven og oplever et behov for at kunne dokumentere bedømmelsen. En lærer, der tidligere har undervist på hf, hvor der ikke gives standpunktskarakterer og årskarakterer, siger således:

På stx skulle jeg pludselig ind i systemet med karakterer, hvor man jævnligt må tage noter i sin bog – man skal kunne bedømme den enkeltes præstation konkret. Det skal kunne dokumenteres. Det skaber et fokus på præstation og bedømmelse i undervisningen.

Lærere, for hvem bedømmerrollen fylder meget, lægger typisk meget vægt på at kunne give eleverne de mest retfærdige og retvisende karakterer, og de prioriterer derfor efter det summative sigte, som karaktererne har. På den anden side er der lærere, der giver udtryk for, at bedømmerrollen til daglig fylder meget lidt, også selvom de kan se, at eleverne tror, de bliver bedømt hele tiden. En lærer siger eksempelvis under et fokusgruppeinterview, at "nogle elever forestiller sig en karakterskala, jeg har over hovedet hele tiden, som jeg kan dreje på – så hvis de rækker hånden op, tror de, at jeg vurderer dem konstant – men det gør jeg jo ikke."

Disse lærere, for hvem vejlederrollen fylder meget, lægger typisk mere vægt på, at eleverne lærer mest muligt undervejs, og har mindre fokus på, om de har tilstrækkelig dokumentation til at give helt retfærdige karakterer. Lærernes forskellige tilgange er udtryk for et grundlæggende dilemma, som opstår, fordi karaktererne har både summative og formative formål. Hensynet til at give eleverne en så retvisende karakter som muligt i den summative evaluering af eleverne, hvor læreren må påtage sig bedømmerrollen, står over for hensynet til at give eleverne de bedste betingelser for læring, hvor læreren påtager sig vejlederrollen.

9.3.3 Erfaringer med at skabe et læringsmiljø, hvor elever tør deltage

Af interviewene med lærere og elever fremgår forskellige erfaringer med at skabe et læringsmiljø, hvor eleverne i højere grad tør deltage, og hvor fejl og tvivl ses som en vigtig del af undervisningen og læringen. Der er tale om erfaringer, som handler om at:

- Skabe en kultur, hvor der er rum til at fejle
- Adskille øverum fra prøverum
- Give elever tryghed i grupper
- Arbejde med en bred tilgang til stoffet.

Skabe en kultur, hvor der er rum til at fejle

Nogle lærere arbejder med at skabe en kultur, hvor der er plads til at begå fejl og sige noget, der ikke er korrekt, så længe det er inden for en konstruktiv tilgang. Blandt andet italesætter lærerne det meget eksplicit over for eleverne, fx ved at sige, at det ikke trækker ned at begå fejl. Andre forsøger at signalere det på andre måder, fx denne matematiklærer, der går foran som et godt eksempel for eleverne: "Jeg laver også nogle fejl på tavlen selv, så de finder ud af, at det er okay at lave fejl." Endelig nævnes det, at nogle lærere giver eleverne feedback, som ikke fokuserer på rigtigt og forkert, men som alligevel angiver en faglig retning og øger forståelsen af faget. Som en lærer siger:

Nogle af de her usikre typer, dem skal man helst ikke bare affeje, vel? Man kan altid prøve at pakke det ind på en eller anden måde. Jeg tror, det er vigtigt, at man, hvis de kommer med et svar, som er forkert, alligevel hører, hvad de har tænkt, så man også hører processen bag de forkerte tanker.

Af elevinterviewene ses det, at det at have fokus på, at fejl er o.k., kan være med til at give eleverne en oplevelse af, at de ikke hele tiden bliver bedømt, og det betyder ifølge nogle elever, at de i højere grad tør byde ind. En elev siger således:

Jeg føler heller ikke, at vi bliver vurderet hele tiden. Men nu har jeg også en lærer i kemi, der siger, at det ikke trækker ned, hvis vi siger noget forkert; det trækker tværtimod op, hvis vi siger noget rigtigt. Og det gør det jo også sjovere for hende som lærer, at vi rent faktisk tør sige noget.

Adskille øverum fra prøverum

Nogle lærere taler om, at de prøver at skabe en meget tydelig opdeling i undervisningen mellem såkaldte øverum og såkaldte prøverum. Det vil sige, at de forsøger at gøre det meget eksplicit for eleverne, hvornår vi øver os, og hvornår læreren bedømmer eleverne. En lærer siger:

Man kan jo sige til eleverne, hvornår vi øver os, og hvornår vi bedømmes. Jeg har ikke bevist på, at det virker, men jeg har gjort det meget. Jeg vil jo ikke tage røven på dem. Det betyder ikke noget for mig, om du får 12 eller 02. Min opgave er at sørge for et godt læringsniveau, og at eleverne får forløst deres potentiale. Min filosofi er, at vi øver os meget – jeg skal bare give en karakter på et tidspunkt, og jeg skal nok sige, hvornår jeg bedømmer jer. Det fungerer. Jeg deler op mellem legestue og bedømmelsesrum.

Der er også elever, der beskriver, at det er godt, når lærerne formår at tydeliggøre, at undervisningen er et læringsrum, hvor bedømmelsen først sker senere. En elev siger således:

Jeg snakkede med en lærer i dag, der sagde, at det vigtige er, at vi lærer noget og læser noget – og at man har lyst til at lære – så må karakteren komme i sidste række. Det er godt, når de siger det. Man føler sig mere respekteret som menneske.

Give elever tryghed i grupper

Der er også lærere, der arbejder med at prøve at skabe nogle mindre grupper, som eleverne i højere grad føler sig trygge i, så de dermed kommer mere til orde. Som tidligere beskrevet handler det også om at give læreren mulighed for at se alle elever. Men det kan også fungere som en mulighed for eleverne for at spørge om det, de er i tvivl om, og give dem mod på at forsøge sig. En lærer siger:

Nogle vil ikke sige noget, fordi der sidder nogle og er rigtig dygtige. Så deler jeg dem også op og lader dem, der ikke er så gode, sidde inde. Og jeg lader også dem, der plejer at få 10, men som ikke har sagt noget, blive inde. Det har virket ret effektivt, for så føler de, at de har det her sikre rum, hvor de føler sig trygge.

Nogle elever oplever, at det fungerer godt:

Læreren har nogle gange sendt de elever, der har haft styr på et emne, ud for at lave opgaver, og så er alle dem, der har svært ved det, blevet inde, så de var på samme niveau og turde sige noget. [...] Det er godt at dele op efter niveau. Det kan være hårdt at blive puttet i god- eller dårligkassen. Men det giver rigtig meget for de elever, der skal høre tingene en ekstra gang, og som får mulighed for at deltage mundtligt.

Nogle elever nævner også, at det giver tryghed først at tale om stoffet i en mindre gruppe, inden man skal sige noget i klassen.

Arbejde med en bred tilgang til stoffet

Nogle lærere forsøger at sætte fokus på en bredere tilgang til stoffet og til læringen. En lærer beskriver fx, hvordan han lægger vægt på at flytte fokus fra rigtige og forkerte svar til fx, hvad eleverne forstår, og hvad eleverne ikke forstår, i forbindelse med diskussionerne og gennemgangen af stoffet.

Man kan også gøre det til en del af kulturen at slå ned de steder, som de ikke kan finde ud af. Man kan sige: "Her er en tekst, lad os starte med at snakke om, hvad der er svært at forstå i teksten." I stedet for at afdække det gennem spørgsmål, man skal kunne svare på, så kan man gribe det anderledes an.

En anden lærer lægger vægt på at inddrage og give plads til elevernes idéer og perspektiver i undervisningen, da det er hans erfaring, at det kan være med til at flytte fokus fra rigtige og forkerte svar til en bredere nysgerrighed og mangfoldighed i tilgangen til læring:

Det vigtigste med hensyn til karakterer er, at læreren prøver at undgå, at det bliver "gæt, hvad læreren tænker-undervisning". Det kan man fx gøre ved også at følge elevernes forslag og inddrage dem i, hvad der er relevant og interessant i faget.

En tredje lærer har den erfaring, at man ved at arbejde på mere utraditionelle måder og med projekter kan fjerne fokus fra bedømmelse og karakterer: "Eleverne glemmer lettest bedømmelse og karakterer, hvis de skal lave noget helt anderledes, fx undervise folkeskoleelever eller lave et stort projekt."

9.3.4 Karakterer – hvornår og hvordan?

Lærere og elever oplever, at det kan bidrage til at skabe et trygt og positivt læringsmiljø at tydeliggøre, at der er tidspunkter, hvor eleverne har lov til at øve sig, hvor læreren har en vejlederrolle, og hvor eleverne ikke bliver bedømt. Det er imidlertid også tydeligt, at det inden for de gældende rammer ikke er helt let at skabe et rum, hvor eleverne ikke oplever, at de bliver bedømt. Analysen peger på, at det blandt andet hænger sammen med, at de løbende standpunktskarakterer indebærer en tvetydighed med hensyn til, om de har et summativt eller et formativt sigte. Det er ikke klart for eleverne, hvornår de bedømmes summativt, og hvornår de får en formativ og vejledende karakter. En lærer beskriver:

Meget tit synes eleverne jo, at karakterer handler om at blive vurderet af læreren og ikke om at få en viden om sit eget standpunkt – de ser os lærere som dommere frem for nogle, der hjælper dem med at evaluere, hvor de ligger lige nu. [...] Jeg prøver at frame det over for eleverne: "Prøv og hør, det er ikke mig, der har bestemt, hvad der er pensum i det her fag, og jeg har heller ikke bestemt, at du skal være her, og du behøver heller ikke at være

her, men hvis du gerne vil være her og have den eksamen, så vil jeg gerne hjælpe dig, og jeg kan fortælle dig, at lige nu, så er det den her karakter, du vil få.”

Citatet peger på, at der kunne være brug for at skabe en tydeligere adskillelse mellem formative og summative evalueringer af eleverne og herunder klargøre standpunktskarakterernes sigte og deres sammenhæng med – og forskel fra – årskaraktererne.

Derudover påpeger flere lærere og elever i interviewene, at det ville være en god idé, hvis dette blev understøttet yderligere af længere perioder, hvor karakterer ikke var en del af billedet. Fx mener nogle lærere og elever som tidligere nævnt, at det kunne være en god idé at undlade første standpunktskarakter – dels fordi det er et meget tidligt tidspunkt for lærerne at skulle have et bedømmelsesgrundlag på, dels fordi det meget tidligt skaber et tydeligt bedømmelsesfokus. Det er selvfølgelig afgørende, at karakteren ikke bare fjernes, men erstattes af en anden form for feedback, fx en samtale med eleverne med fokus på formativ feedback, og synliggørelse for eleven af, hvad det kræver at gå i gymnasiet. Analysen peger på, at der kan være grund til at overveje, om der kan skabes flere karakterfrie rum på uddannelserne.

9.3.5 Opmærksomhedspunkter i arbejdet med at skabe et trygt og positivt læringsmiljø

På baggrund af undersøgelsen anbefaler EVA, at lærerne har følgende opmærksomhedspunkter in mente i arbejdet med at skabe et trygt og positivt læringsmiljø:

- Lærerne kan på forskellig vis understøtte en kultur blandt eleverne, hvor der er plads til fejl, tvivl, spørgsmål og fokus på det, de ikke ved, for at skabe rum for læring. En sådan kultur kan hjælpes på vej, ved at lærerne eksplicit italesætter over for eleverne, at det ikke trækker ned at begå fejl, eller ved at deres respons på elevernes bidrag i undervisningen nedtoner fokus på rigtigt og forkert, men alligevel angiver en faglig retning og øger forståelsen af faget.
- Ved at skabe en tydelig opdeling i undervisningen mellem øverum og prøverum kan lærerne tydeliggøre for eleverne, at undervisningen er et læringsrum, hvor de øver sig, mens bedømmelsen først sker senere.
- Ved at arbejde med en bredere tilgang til stoffet end fokus på rigtigt og forkert og ved at pirre elevernes nysgerrighed kan bedømmelsesfokusset nedtones. Det kan eksempelvis være, ved at fokus i diskussioner og gennemgange af stoffet flyttes fra spørgsmål med rigtige og forkerte svar til spørgsmål om, hvad eleverne forstår, og hvad de ikke forstår, eller ved at spørge ind til, hvad eleverne fandt mest interessant i dagens pensum, og give plads til deres idéer og perspektiver i undervisningen. Også mere utraditionelle undervisnings- og arbejdsformer kan få eleverne til i mindre grad at fokusere på karakterer og bedømmelse.

- Der er behov for at gøre det tydeligere for eleverne, hvornår de bliver evalueret med henholdsvis et formativt og et summativt sigte, blandt andet for at undgå, at lærerens rolle som bedømmer kommer til at overskygge rollen som vejleder.
- Bedre mulighed for, at eleverne får rum til at øve sig og lære, uden at der skabes et bedømmelsesfokus, kan også understøttes ved at indføre længere perioder i løbet af gymnasietiden, hvor karakterer ikke indgår. Dette er muligt inden for rammerne af de nuværende uddannelsesbekendtgørelser, idet de ikke stiller krav om, hvornår der skal gives karakterer, og hvor mange karakterer der skal gives for elevernes løbende arbejde, ligesom det er op til gymnasiets ledelse at fastsætte, hvor mange standpunktskarakterer der gives på gymnasiet og hvornår. En del lærere og elever peger i interviewene særligt på, at det kunne være en god idé at undlade første standpunktskarakter.

9.4 En styrket læringskultur i et gymnasium med karakterer

På baggrund af undersøgelsens resultater kan vi pege på en række anbefalinger til arbejdet med at styrke læringskulturen på gymnasierne med fokus på synlig bedømmelse, feedback og det at skabe et trygt og positivt læringsmiljø. Anbefalingerne kan følges inden for de gældende lovmæssige rammer, idet uddannelsesbekendtgørelserne efterlader et vist rum til gymnasierne for, hvordan og hvor ofte de vil give karakterer til eleverne som en del af den løbende evaluering.

Lærerne skal synliggøre for eleverne, hvad de bliver bedømt på og hvornår

Eleverne peger på, at det, for at karakterer kan fungere som et pejlemærke for dem, er vigtigt, at lærerne synliggør, hvad eleverne bliver bedømt på og hvornår. EVA anbefaler derfor, at lærerne sætter fokus på den synlige bedømmelse, fordi den bidrager til at synliggøre læring for eleverne, ved at læreren sammen med eleverne sætter ord på målene for, *hvad* eleverne skal lære, og *hvornår* de har lært det. Lærerne kan arbejde med at synliggøre den faglige bedømmelse ved at oversætte fagets læringsmål i dialog med eleverne og inddrage eleverne i bedømmelsesprocessen, fx ved at lade dem bedømme egne eller anonyme opgaver.

En anden metode til at tydeliggøre over for eleverne, hvad de bliver bedømt på og hvornår, vil være en klarere adskillelse af, hvornår de befinder sig i et øverum, og hvornår de befinder sig i et prøverum. Dette kan samtidig være med til at understrege over for eleverne, at undervisningen overvejende er et læringsrum, og derved skabe et mere trygt læringsmiljø, hvor eleverne i højere grad tør deltage, stille spørgsmål og fejle for på den måde at blive klogere.

Karakterer skal suppleres med andre typer af feedback

Lærerne understreger, at karakterer ikke i sig selv indeholder information til eleverne om, *hvordan* de kommer videre med hensyn til deres udvikling og læring. Lærerne fortæller, at karakterer

imidlertid ofte kommer til at udgøre omdrejningspunktet, når lærere og elever skal drøfte elevens læring, selvom karakterer ikke nødvendigvis giver det bedste afsæt for en formativ snak om, hvordan eleverne kan udvikle sig. EVA anbefaler derfor, at karakterer ikke står alene, når det handler om at understøtte elevernes læring, men får følgeskab af formativ feedback. Der er behov for at videreudvikle brugen af andre feedbackformer på gymnasierne og for at udvikle et fælles sprog, så lærere og elever kan tale om elevernes videre læring, uden at det koncentrerer sig om karakterer.

Systematiske forsøg og kig til nabolande kan hjælpe udviklingen på vej

Spørgeskemaundersøgelsen blandt rektorerne viser, at 28 % af gymnasierne har igangværende forsøg med karakterer, som ofte omhandler at nedtone karakterer i den daglige skolegang og udvide brugen af andre feedbackformer. En del af gymnasierne er altså sporet ind på, at det kan være vigtigt at udvikle de måder, der gives karakterer på.

I forlængelse af gymnasiernes forsøgsarbejde anbefaler EVA, at der på sektorniveau tages initiativ til et større og mere systematisk udviklingsarbejde og en systematisk videndeling om arbejdet med karaktergivning og brug af andre feedbackformer, der kan understøtte elevernes læring. Det kunne fx være et ministerielt forsøgs- og udviklingsprogram.

Der kunne være tale om systematiske forsøg med initiativer, der sigter mod at skabe en højere grad af fælles praksis med hensyn til karaktergivningen, forsøg med hensyn til karaktergivningens omfang og tidspunkter samt videreudvikling af andre feedbackformer, der kan understøtte elevernes læring.

Endelig kan der være inspiration at hente i erfaringer fra Sverige og Norge. Her har man både centralt og lokalt beskæftiget sig med, hvordan man kan arbejde med og adskille evaluering *for* læring, altså den formative evaluering, og evaluering *af* læring, altså den summative evaluering, ligesom synlig bedømmelse er i fokus i gymnasiesektoren i vores nabolande.

EVA anbefaler:

- At lærerne arbejder med at synliggøre bedømmelsesgrundlaget og bedømmelseskriterierne for eleverne for at tydeliggøre, *hvad* eleverne skal lære, og *hvornår* de har lært det.
- At lærere og elever arbejder med at udvikle et fælles sprog om læring og andre feedbackformer, der ikke er centreret omkring karakterer, men som kan bruges i læringsdialogen om, *hvordan* eleverne skal lære og udvikle sig.
- At lærerne skaber en klarere adskillelse af øverum og prøverum i undervisningen.

- At der fortsat igangsættes forsøg med hensyn til omfang af og tidspunkter for karaktergivning.
 - At der igangsættes systematiske forsøg på sektorniveau med udvikling og videndeling med hensyn til det at arbejde med de ovenstående anbefalinger.
 - At rektorerne sætter fokus på det at give karakterer frem for blot de afgivne karakterer og skaber tid og rum til, at lærerne kan have fælles drøftelser om karaktergivning.
-

Appendiks A

Metode

I forbindelse med projektet Karaktergivning i gymnasiet er der benyttet en række datakilder og metodiske tilgange, som dette appendiks vil redegøre for.

EVA's undersøgelse om karaktergivning i gymnasiet har været motiveret af et behov for at få mere systematisk viden om, hvilke rammer og praksisser der er for karaktergivning på stx, hhx og htx, og hvad henholdsvis rektorer, lærere og elever lægger vægt på i forbindelse med karaktergivning, samt hvilken betydning eleverne oplever, at karaktererne har for deres tilgang til læring.

Undersøgelsens overordnede formål har dels været et kortlæggende element, hvor der har været fokus på at undersøge, hvordan organiseringen af karaktergivningen rammesættes fra ledelsesmæssigt hold på de gymnasiale uddannelser stx, hhx og htx. Hovedvægten af undersøgelsen har dog haft et mere dybdegående, kvalitativt element, hvor ønsket har været at afdække lærer- og elevperspektiver på det at give og få karakterer.

Samlet set bygger undersøgelsen på følgende datakilder:

- Forundersøgelse
- Spørgeskemaundersøgelse
- 30 enkeltinterviews, herunder 15 med lærere og 15 med elever
- Seks fokusgruppeinterviews med deltagelse af sammenlagt 16 lærere og 17 elever
- Registerdata.

Undersøgelsen bygger således på en række datatyper, som tilsammen udgør et mixed-methods-design med brug af både kvalitative og kvantitative datakilder. Der er tale om individuelle interviews såvel som fokusgruppeinterviews med både lærere og elever på stx, htx og hhx kombineret med en spørgeskemaundersøgelse blandt rektorerne på de tre gymnasiale uddannelser. Hovedvægten lægges på de kvalitative dele. Dette skyldes for det første, at karaktergivningspraksis som genstandsfelt er relativt uudforsket land. Derfor har undersøgelsen en eksplorativ tilgang, som bedst tilgodeses af en kvalitativ metode, hvor mulige svar ikke er givet på forhånd. For det andet

vurderer vi, at rationaler og erfaringer med karakterer og karaktergivning bedst indfanges af kvalitative interviews, hvor der gives plads til at komme i dybden med emnerne.

Analysedesignet er sekventielt i den forstand, at de enkelte dele føder ind i og kvalificerer hinanden. I undersøgelsens opstartsfasen blev der foretaget en forundersøgelse, som dannede grundlag for spørgeskemaet til rektorerne og de individuelle interviews med lærere og elever. På baggrund af resultaterne fra disse datakilder blev der gennemført fokusgruppeinterviews med lærere og elever med henblik på at validere og udfolde fundene fra de individuelle interviews.

Lægger man de individuelle interviews og fokusgruppeinterviewene sammen, bygger undersøgelsen på interviews med 31 lærere og 32 elever samt en totalundersøgelse blandt rektorer på samtlige gymnasier med stx-, hhx- og htx-linjer i form af spørgeskemaundersøgelsen. De forskellige elementer i undersøgelsen er illustreret nedenfor, og i det følgende beskrives elementerne kort.

Del 1: Forundersøgelse

- Pilotinterviews med lærere, elever og rektorer
- Deskresearch

Del 2: Kvantitativ undersøgelse

- Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasiernes rektorer

Del 3: Kvalitativ undersøgelse

- 15 interviews med lærere
- 15 interviews med elever
- 3 fokusgrupper med lærere
- 3 fokusgrupper med elever

Forundersøgelse

Som en del af projektet blev der foretaget en forundersøgelse, hvis formål var at kvalificere projektets design og metodevalg samt at give input til udarbejdelsen af de senere interviewguider og spørgeskemaet.

I første omgang blev der gennemført et mindre litteraturstudie, for at projektgruppen kunne læse sig ind på karaktergivningsområdet. I forlængelse heraf besøgte EVA's projektgruppe to gymnasier, henholdsvis et kombineret stx-htx-hhx-gymnasium og et rent stx-gymnasium. På hvert gymnasium blev der gennemført eksplorative pilotinterviews med henholdsvis en gruppe lærere, en gruppe elever samt gymnasiets rektor, hvis formål var at afdække så mange perspektiver på karaktergivningen som muligt samt at få en forståelse af, hvilke tematikker der virkede særligt væsentlige på feltet.

Deskresearchen sammen med de eksplorative pilotinterviews har guidet den endelige afgrænsning af projektets formål og fokus samt givet input til udformning af både senere interviews og spørgeskemaundersøgelsen.

Spørgeskemaer blandt rektorer

I forbindelse med undersøgelsen udarbejdede EVA's projektgruppe et spørgeskema til rektorerne for de enkelte gymnasier, hvis overordnede formål var at kortlægge de organisatoriske rammer for karaktergivning på gymnasierne og få indsigt i rektorernes brug af karakterer. Spørgeskemaundersøgelsen er en totalundersøgelse blandt alle gymnasier med stx-, hhx- eller htx-retninger, altså både gymnasier, som udelukkende har en af de tre gymnasiale retninger, og gymnasier med flere af de tre retninger. Institutioner, som udelukkende har hf eller rent internationale linjer som fx IB, er sorteret fra, da disse typer af institutioner med hensyn til karaktergivning ikke er sammenlignelige med stx, hhx og htx, fordi undersøgelsen fokuserer på de internt givne løbende karakterer med særligt fokus på standpunktskarakterer, som ikke findes på hf.

Udarbejdelse og validering af spørgeskema

Spørgeskemaet er udarbejdet af EVA's projektgruppe, som også har stået for opsætning og udsendelse. Inden skemaet blev sendt ud, blev der i november 2015 foretaget en pilottest, hvilket EVA ligeledes har stået for. Der blev foretaget i alt fire pilotinterviews, alle blandt rektorer på enten stx-, hhx-, htx- eller kombinationsgymnasier. Pilottesten førte kun til enkelte mindre rettelser.

Registerdata på institutionerne

Som en del af spørgeskemaundersøgelsen blev der inddraget registerdata på institutionsniveau via et udtræk af data om alle stx-, hhx- og htx-gymnasier fra institutionsregisteret samt Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings statistikbank. Dette udtræk udgjorde grundlaget for populationen af gymnasier i undersøgelsen, som blev anvendt ved udsendelsen af spørgeskemaet samt i forbindelse med vurdering af bortfald. Der blev ligeledes tilkoblet registerdata om blandt andet gymnasiets andel af piger og drenge og andelen af indvandrere/efterkommere, karaktergennemsnittet fra folkeskolen m.m.

Udsendelse og rykkerprocedure

Spørgeskemaundersøgelsen blev udsendt elektronisk til de enkelte gymnasier med en følge-e-mail om, at spørgeskemaet var henvendt til rektor. Undersøgelsen forløb i perioden fra 18. november til 18. december 2015, og der blev i denne periode udsendt to rykkere.

Svarprocent

Fra den oprindelige udsendelsesliste blev der afsendt i alt 210 e-mailinvitationer om deltagelse i undersøgelsen. Blandt disse var den største gruppe institutioner placeret samlet på én skole, mens der dog også var en række hovedinstitutioner med underafdelinger, det vil sige en samlet administrativ enhed med konkrete uddannelsesudbud på forskellige lokaliteter. På udsendelseslisten var der således 39 hovedinstitutioner med i alt 79 underafdelinger. En enkelt underafdeling var lukket, hvorved det samlede antal enheder i undersøgelsen endte på 209. For en række af disse underafdelinger gælder det, at EVA udelukkende har haft kontaktoplysninger om hovedin-

stitutionen, hvorfor e-mailinvitationen er sendt hertil, dog med besked om, at e-mailen var henvendt til den pågældende underafdeling.

En mindre andel af hovedinstitutionerne vendte tilbage til EVA med besked om, at den pågældende rektor var rektor for alle de enkelte underafdelinger, hvorved den pågældende rektors besvarelse altså var dækkende for flere afdelinger. Hvor EVA har fået besked om dette, er de enkelte underafdelinger kodet, som om de har besvaret. Kriteriet er dog udelukkende blevet benyttet som et positivt kriterium, således at manglende besvarelser fra underafdelinger, hvor EVA ikke er blevet bekendt med, at en besvarelse fra en eller flere af den enkelte hovedinstitutions underafdelinger var dækkende for flere afdelinger, har talt med som manglende besvarelser.

Med ovenstående forbehold modtog EVA i alt 169 besvarelser, og undersøgelsen har således en svarprocent på 81, hvilket EVA samlet set vurderer som ganske tilfredsstillende.

Bortfald og vægtning af data

EVA har foretaget en bortfaldsanalyse med henblik på at afdække, om der er systematiske skævheder med hensyn til, hvem der har besvaret spørgeskemaet. Bortfaldsanalysen er foretaget på institutionsniveau med kobling af registerdata fra institutionsregisteret til de enkelte institutioner.

Bortfaldet er blevet testet med hensyn til følgende variable: gymnasiestørrelse, elevernes aldersgennemsnit ved påbegyndelse af uddannelsen, elevernes køn, gymnasiets regionale placering samt elevernes samlede karaktergennemsnit fra folkeskolen. Sidstnævnte er opgjort i forhold til andelen af skoler, hvor karaktergennemsnittet lå henholdsvis under 7, mellem 7 og 8 og på 8 eller over.

Som det fremgår af tabel 10, er der et lidt skævt bortfald med hensyn til netop karakterfordelingen, som kommer til udtryk på den måde, at der er lidt flere rektorer blandt skoler med høje karaktergennemsnit, som har besvaret skemaet, mens rektorer fra gymnasier med elever med karaktergennemsnit på under 8 er en smule underrepræsenterede.

Tabel 10
Elevernes karaktergennemsnit fra folkeskolen (samlet for det enkelte gymnasium).

	Udsendt (%)	Besvaret (%)
Under 7 i gennemsnit	21	17
Mellem 7 og 8 i gennemsnit	49	51
8 eller mere i gennemsnit	31	33
Total	100	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasirektorerne.

Note: Tabellen viser antallet af besvarelser af spørgeskemaet over for den samlede population.

Note: χ^2 -testen giver for ovenstående tabel en P-værdi på 0,013. Ingen af cellerne havde et forventet antal observationer på under 5.

På baggrund af ovenstående har EVA's projektgruppe valgt at vægte data således, at gymnasier med elever med høje karaktergennemsnit fra folkeskolen bliver vægtet en lille smule ned, mens de øvrige gymnasier tilsvarende bliver vægtet en lille smule op.

Der er efter denne procedure foretaget en ny bortfaldsanalyse for at teste, om de vægtede data har givet et skævt bortfald, hvad angår de variable, som før vægtningen var repræsentative. Efter vægtningen af data er alle kontrollede variable indenfor de gængse grænser for signifikansniveauer (testet ved hjælp af χ^2 -testen, hvortil der er anvendt et signifikansniveau på 0,05), og konklusionen er således, at de vægtede data ikke viser tegn på systematisk bortfald.

Kvantitative analyser

Analyserne i rapporten er baseret på udvalgte frekvenstabeller af besvarelserne fra spørgeskemaet. De enkelte tabeller er udvalgt efter en gennemgang af frekvenserne af samtlige variable i spørgeskemaet, hvor relevante frekvenser er bibeholdt i rapporten.

Interviewundersøgelse blandt lærere og elever

I undersøgelsen har EVA valgt både at inkludere enkeltinterviews og at gennemføre fokusgruppeinterviews. Dette valg er delvis motiveret af et ønske om at forsøge at indfange både den individuelle og den sociale dimension af karakterer. Med dette forstår vi, at karakteren på den ene side er givet af en given lærer til en given elev (her forstået som et individuelt perspektiv), mens karakteren samtidig gives i et rum, hvor den enkelte lærer skal give karakterer til flere elever samtidig, mens også andre lærere giver karakterer til de samme elever. Samtidig modtager den enkelte elev karakteren i et rum, hvor vedkommendes klassekammerater også modtager karakterer og i no-

gen udstrækning forventes at sammenligne sig med hinanden (samlet set den sociale dimension af karakterer).

I forbindelse med projektet har EVA foretaget enkeltinterviews på i alt otte gymnasier fordelt rundt i landet, hvoraf fire var rene stx-gymnasier, to var hhx-gymnasier og to var htx-gymnasier. De otte gymnasier er udvalgt, så de dækker hele landet. Et kriterium, som var motiveret af at ville sikre, at datamaterialet ikke var præget af særlige forhold ved gymnasier i fx de største byer eller omvendt. Hertil er gymnasierne udvalgt på baggrund af registerdataoplysninger om elevernes karaktergennemsnit fra folkeskolen, således at der i datamaterialet indgår både gymnasier med elever, der kommer med forholdsvis høje karaktergennemsnit fra folkeskolen, gymnasier med elever med et middelhøjt karaktergennemsnit og gymnasier med elever, som havde et karaktergennemsnit under middel. Dette kriterium skulle sikre, at vi ikke tilfældigt kun ramte gymnasier med godt præsterende elever, men en mere bred gruppe af elever. For et projekt med fokus på karakterer anså vi dette kriterium som værende særligt vigtigt.

Der er gennemført interviews med i alt 15 lærere og 15 elever fordelt på disse gymnasier. Alle interviews er gennemført på gymnasierne. Til hver af de to typer af interviews (henholdsvis lærer- og elevinterviews) er der udarbejdet en semistruktureret interviewguide. Nogle temaer i guiderne har været de samme på tværs af interviewgrupperne, mens andre temaer har været specifikke for enten lærere eller elever. Til lærerinterviewene var der afsat halvanden time pr. interview, mens der til elevinterviewene var afsat én time.

Udvælgelse af informanter

På baggrund af kriterier udarbejdet af EVA har de enkelte gymnasier stået for den praktiske udvælgelse af både lærere og elever. I forbindelse med udvælgelsen af lærere er der lagt vægt på en nogenlunde ligelig fordeling mellem lærere, som underviser i henholdsvis dansk, matematik, engelsk og samfundsfag. Et gymnasium kan således være blevet bedt om fx at udvælge en matematiklærer og en samfundsfaglærer, mens et andet gymnasium er blevet bedt om at udvælge en matematiklærer og en dansklærer. Desuden er gymnasierne blevet bedt om at sikre en vis variation med hensyn til lærernes anciennitet, så der i datamaterialet er både forholdsvis nye og mere erfarne lærere. Begge disse kriterier er løbende blevet monitoreret af EVA's projektgruppe, således at man, hvis de første gymnasiebesøg primært havde resulteret i interviews med erfarne lærere, kunne skærpe kriteriet om forholdsvis nye lærere ved de efterfølgende besøg.

Kriteriet om fordeling på fag er blevet inkluderet for at være sikker på at få nuancer fra forskellige fagtyper med, eksempelvis med hensyn til forskelle på at give karakterer i henholdsvis naturvidenskabelige, humanistiske og samfundsvidenskabelige fag. Kriteriet om anciennitet blev inkluderet for at sikre, at både erfarne og mindre erfarne karaktergivere blev inkluderet.

I forbindelse med elevinterviewene er de enkelte gymnasier ligeledes blevet bedt om at udvælge elever ud fra en række kriterier, som blev opstillet af EVA's projektgruppe. Kriterierne omfattede diversitet med hensyn til elevernes studieretninger samt repræsentation af både godt præsterende og mindre godt præsterende elever. Grundet det store antal studieretninger blev der af EVA's projektgruppe ikke valgt nogen specifikt ud, men de enkelte gymnasier blev bedt om at udvælge elever inden for studieretninger med fokus på henholdsvis humanistiske, naturvidenskabelige og samfundsvidenskabelige fag. Derudover har EVA afgrænset eleverne til at skulle være 3. g-elever med henblik på at sikre, at eleverne havde flest mulige erfaringer med modtagelse af karakterer og feedback.

Fokusgruppeinterviews

I forlængelse af enkeltinterviewene er der blevet gennemført tre gange to fokusgruppeinterviews, henholdsvis tre fokusgruppeinterviews med i alt 16 lærere og tre fokusgruppeinterviews med i alt 17 elever. De tre fokusgruppeinterviews er foregået på henholdsvis et stx-, et hhx- og et htx-gymnasium. For lærernes vedkommende gælder det, at EVA har inviteret lærere fra forskellige gymnasier til at deltage sammen for på den måde at få så mange forskellige perspektiver i spil som muligt. Der var således lærere fra op til fire forskellige gymnasier til stede under fokusgruppeinterviewene. For eleverne blev denne tilgang fravalgt, da EVA's projektgruppe ikke anså det for praktisk muligt at få elever fra forskellige gymnasier til at deltage i ét samlet fokusgruppeinterview. Med hensyn til elevfokusgrupperne var der altså tale om elever fra forskellige klasser og forskellige studieretninger, men fra samme gymnasium.

Som nævnt har fokusgruppeinterviewene haft til formål at afdække de mere sociale sider af karaktergivningen. Derudover er fokusgruppeinterviewene blevet brugt som en validering af de kvalitative fund, som de individuelle interviews har vist. Flere af resultaterne fra enkeltinterviewene er således blevet fremlagt for fokusgruppedeltagerne, hvorefter de er blevet bedt om at forholde sig til resultaterne.

Kvalitative analyser

Alle interviews er blevet optaget og transskriberet. De er herefter systematisk kodet og bearbejdet med udgangspunkt i den såkaldte frameworktilgang.

Frameworktilgangen

Frameworktilgangen er en tilgang til kvalitativ analyse og datahåndtering, som er karakteriseret ved, at ens interviewmateriale organiseres i en matrix, som muliggør analyse både på tværs af cases (fx interviewpersoner) og inden for den enkelte case. Herudover muliggør matrixopstillingen, at man nemt kan sortere sine cases og analysere delmængder heraf, hvilket fx kunne være relevant, hvis man i indeværende projekt ville analysere særskilt på fx lærere med henholdsvis meget og lidt undervisningserfaring.

Et andet karakteristikum ved frameworktilgangen er en skarp opdeling mellem den indledende håndtering af de kvalitative data (datamanagement) og den efterfølgende analysefase. Denne opdeling giver en indledende klarhed over, hvilke overordnede resultater man finder, og kategoriserer data i relevante temaer. Med datamanagement forstås i frameworktilgangen, at man skaber en indledende tematisk ramme, som man efterfølgende arrangerer sine interviews ud fra. Denne ramme vil typisk fremkomme dels ud fra undersøgelsesspørgsmålene, dels fra interviewguiden. Alle interviews læses igennem i henhold til den tematiske ramme, og relevante interviewpassager placeres under de relevante temaer. Ofte vil man i denne fase meningskondensere interviewpassagerne med en klar reference til selve transskriberingen, således at datamængden reduceres, hvilket gerne skulle resultere i et større overblik over de samlede data.

Den sidste fase er herefter at foretage en meget systematisk analyse af data. Da hver interviewpersons udsagn er kategoriseret under de enkelte temaer i et fælles skema med data for alle interviewpersoner, kan man således nemt se på tværs af interviewpersoner med hensyn til specifikke temaer, samtidig med at man kan se på tværs af temaer og analysere de enkelte interviews. Det samlede overblik er ligeledes med til at sikre, at man ikke overser væsentlige temaer i forbindelse med analysen.

Når EVA bringer citater i rapporten, er de således udtryk for generelle pointer, som i den systematiske tilgang til datamaterialet er identificeret som væsentlige. Citaterne bruges således illustrativt i rapporten, idet de sætter ord på analytiske fund i interviewmaterialet.

EVA's brug af framework

Med udgangspunkt i ovenstående metode har EVA's projektgruppe udarbejdet et framework til analytisk brug i forbindelse med henholdsvis lærerinterviewene og elevinterviewene. Interviewene er kodet systematisk ud fra følgende temaer:

Lærerne:

- Fagligt grundlag og faglig bedømmelse
- Individuel eller fælles praksis
- (Eksplícitte) forskelle på tværs af fag
- Synlig bedømmelse
- Feedback
- Elevantfærd og læring
- Læreren og gymnasiets brug af karakterer
- Lærer-elev-relation.

Eleverne:

- Lærernes karaktergivning
- Synlig bedømmelse
- Feedback
- Motivation og adfærd
- Læringskultur
- Valg af fag
- Pejling.

Fokusgruppeinterviewene er analyseret ud fra samme tematikker, men er ikke eksplicit indsat i selve frameworket.

Appendiks B

Litteraturliste

Andersen, Hanne Leth og Ulriksen, Lars (2015). "Hvad sker der med vores uddannelser? – Læringsmæssige konsekvenser af karakterer". I: *MONA*, nr. 2, 2015.

Andreassen, Rune og Bjerresgaard, Helle og Bråten, Ivar og Hermansen, Mads og Hopfenbeck, Therese Nerheim og Kirkegaard, Preben Olund og Madsen, Claus og Timperley, Helen og Weinstein, Clarie Ellen og Wille, Trude Slemmen. (2013). *Feedback og vurdering for læring*. Frederikshavn: Dafolo.

Black, Paul og Wiliam, Dylan (1998). "Assessment and Classroom Learning". I: *Assessment in Education*, vol. 5, nr. 1, 1998.

Blomhøj, Morten (1994). "Ett osynligt kontrakt mellan elever och lärere". I: *Nämneren*, nr. 4, 1994.

Brookhart, Susan M. (1993). "Teachers' Grading Practices: Meaning and Values". I: *Journal of Educational Measurement*, vol. 30, nr. 2, 1993.

Cizek, Gregory J. og Fitzgerald, Shawn M. og Rachor, Robert E. (1995). "Teachers' Assessment Practices: Preparation, Isolation, and the Kitchen Sink". I: *Educational Assessment*, vol. 3, nr. 2, 1995.

Damberg, Erik og Ingerslev, Gitte Holten og Dolin, Jens og Kaspersen, Peter (red.) (2013). *Gymnasiepædagogik – En grundbog*. Vol. 1, 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.

Dweck, Carol S. (2006). *Mindset*. New York: The Random House Publishing Group.

EVA (2013). *7-trins-skalaen – Evaluering af anvendelsen af karakterskalaen*.

- EVA (2015). *Gymnasiekarakterers betydning for succes på de videregående uddannelser*.
- EVA. (2016). *Måler gymnasiekarakterer det samme eller forskellige kompetencer?*.
- Hattie, John (2009). *Visible Learning – A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Karakterkommissionen (2004). Betænkning om indførelse af den nye karakterskala til erstatning af 13-skalaen. Betænkning nr. 1453. København: Undervisningsministeriets Forlag.
- Klapp, Alli (2008). *Grades and Assignment: Effects of Student and School Characteristics*. Institut for Pædagogik og Didaktik, Göteborgs universitet.
- Krogh, Ellen og Jensen, Juul Mi'janne (2003). "Portfolioevaluering". I: *Gymnasiepædagogik*, nr. 40, 2003.
- Miller, Tanja (2004). *Karaktergivning i praksis – 13-skalaen og gymnasiet*. Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Nordenbo, S.E., Allerup, P., Andersen, H.L., Dolin, J., Korp, H., Larsen, M.S., et al. (2009). *Pædagogisk brug af test – Et systematisk review*. København: Aarhus Universitetsforlag.
- Pless, Mette og Katznelson, Noemi og Hjort-Madsen, Peder og Nielsen, Anne Mette W. (2015). *Unge motivation i udskolingen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*.
- Skolverket (2009). *Likvärdig betygsättning i gymnasieskolan?*.
- Skov, P. (2016). "Karakterer". I: *Den Store Danske*. Hentet 26.4.2016 fra www.denstoredanske.dk.
- Timperley, Helen og Hattie, John (2007). "The Power of Feedback". I: *Review of Educational Research*, vol. 77, nr. 1, 2007.
- Undervisningsministeriet (2007). Bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse. BEK nr. 262 af 20.3.2007.
- Undervisningsministeriet (2013a). Stx-bekendtgørelsen. BEK nr. 776 af 26.6.2013.

Undervisningsministeriet (2013b). Hhx-bekendtgørelsen. BEK nr. 777 af 26.6.2013.

Undervisningsministeriet (2013c). Htx-bekendtgørelsen. BEK nr. 778 af 26.6.2013.

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Grunnlagsdokument – Videreføring av satsningen Vurdering for læring 2014-2017.*

**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk.
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.

ISBN: 978-87-7958-935-3

