

# Kampen om karakteren. Elevs motspill i møte med læreres vurderingspraksis i videregående skole<sup>1</sup>

Berit Lødding

NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning)

Idunn Seland

NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning)

Tine S. Prøitz

Høgskolen i Sørøst-Norge, NIFU

Det er kjent at ungdoms forhold til voksne, inkludert lærere, i større grad enn i tidligere generasjoner er preget av forhandlinger og fravær av opposisjon. Denne artikkelen undersøker hvordan elever og lærere omtaler muligheter og grenser i forhandlingsrommet som åpner seg når standpunkt-karakterer skal settes i siste året i studiespesialisering i videregående skole. Artikkelen bygger på gruppeintervjuer med henholdsvis elever og lærere i Vg3 ved utdanningsprogram for studiespesialisering i åtte videregående skoler i hovedstadregionen. Gjennom lærernes vurderingspraksis gis elevene stadig nye muligheter for å demonstrere økt faglig kompetanse. Dette gir rammene for elevenes bestrebelser for best mulige karakterer. Elevintervjuene tydeliggjør at kampen ungdom kjemper for sine fremtidige muligheter, er individuelt mer enn kollektivt orientert. Man er selv ansvarlig for å gjøre sitt ypperste, og elevene utnytter regelverk og kommunikasjonen med læreren for å få best mulig uttelling i karakter. Begrepet motspill foreslås som mer dekkende enn klassisk skoleopposisjon i beskrivelse og forståelse av elevenes manøvrering.

*Nøkkelord:* skolemotstand, vurderingspraksis, prestasjonspress, videregående opplæring

*Fra skolemotstand til individualisert motspill?*

Temaet skolemotstand har vært sentralt i norsk og internasjonal skolesosiologi i lang tid, men nyere studier tyder på at ungdom gir uttrykk for mindre opposisjon mot skole og utdanning nå enn på 1990-tallet, og motivasjon for skole i denne aldersgruppen synes stigende (Dæhlen m.fl. 2011; Øya 2012). Samtidig stiger ungdoms selvrapporterte bekymringer, søvnløshet og håpløshet med tanke på fremtiden, noe som ofte tolkes som uttrykk for et økende prestasjonspress (Hegna m.fl. 2013). Nyere studier gir eksempler på at ungdom ønsker å gjøre det bra på skolen. Elever anser skolen som et viktig og nødvendig grunnlag for videre utdanning og arbeidsliv, og ønsket om gode karakterer blir en sentral drivkraft i elevenes innsats i skolehverdagen og i hjemmearbeidet (Hegna m.fl. 2013; Dæhlen m.fl. 2011; Øia & Vestel 2014).

I skolen gjenfinnes dette som elevers tilpasning til læreres vurdering av deres arbeid, med henblikk på å oppnå bedre skoleresultater (Sivenbring 2016). Motsatt kan elever gjøre motstand mot skolen basert på fortolkninger av hva læreren og skolen forventer av dem. En klassisk form for skoleopposisjon slik den er beskrevet av Willis (1977), involverer avvisning av krav til konformitet og sabotasje av undervisningen. Vi spør i denne artikkelen om motstand mot autoriteter kan ta andre former i dagens prestasjonskultur sammenlignet med skolemotstand i klassisk forstand. Sivenbring (2016:209) viser hvordan enkeltelever bruker kunnskap om skolens vurderingssystem for å oppnå best mulige karakter. Vi velger betegnelsen *motspill* om dette fenomenet. Vi peker på hvordan elever i et mer og mindre kvalifisert motspill med lærerne anerkjenner karaktersetting som premiss i opplæringen, men vil diskutere vurdering, tolkning av regelverk og prinsipper for rettfærdig karaktersetting aktivt med enkeltlærere som en av flere strategier for å oppnå best mulige resultater.

Med fremveksten av kunnskapssamfunnet er det fremfor alt utdanning som legitimerer tilgang til posisjoner og privilegier (Baker 2009). Fordi karakterer er den viktigste seleksjonsmekanismen til høyere utdanning, har vi undersøkt hva lærere og elever på utdanningsprogram for studiespesialisering i åtte videregående skoler mener er en *rettfærdig* karakter. Vår analyse viser at det gjennom lærernes sondering mellom lovverk og praksis for vurdering, gir mulighet til stadig forbedring av læringsresultater og utsettelse av vurderingssituasjoner. Dette gir forventninger om stadig høyere prestasjoner for den enkelte elev, og det skapes et utvidet rom for forhandlinger mellom læreren

og elevene om karakterene. Vi gir eksempler på hvordan elever opplever, forstår og eventuelt utnytter dette forhandlingsrommet gjennom å utfordre lærerens autoritet innenfor vurderingssystemet.

En kan se det slik at ungdom øver sin deltaker- og demokratikompetanse gjennom medvirkning i vurderingen. Dette forstås som sentrale kompetanser i et fremtidig arbeidsliv (NOU 2015:8). Men elevene er ikke enige om hva som bør være tillatt når de ønsker å påvirke lærere. På bakgrunn av analysen reiser vi spørsmålet om elevers strategier for å oppnå gode karakterer kan forstås som en kamp for medvirkning og innflytelse i mer eller mindre ekstrem grad. Om vi kan kalle dette skolemotstand, tar det form av en individualisert kamp heller enn den kollektive sabotasjen som kjennetegnet den klassiske skolemotstanden. Denne kampen for medvirkning har både vinnere og tapere.

### *Endrede vilkår for ungdoms overgang til voksenlivet*

En viktig bakgrunn for vår artikkel er gjennomgående funn i dagens ungdoms- og skoleforskning som beskriver ungdom som mer hardtarbeidende og pliktoppfyllende enn sine foreldre (Hegna m.fl. 2013:374). Elever trives bedre på skolen enn hva som var tilfelle på 1990-tallet. Andelen som gruer seg til å gå på skolen er blitt betydelig mindre, det samme har andelen som rapporterer om at de har skulket (Dæhlen m.fl. 2011; Øya 2012). Ungdomsskoleelevers standpunkt-karakterer har vist en forbedring siden innføringen av utdanningsreformen Kunnskapsløftet i 2006 (Bakken & Elstad 2012a; Bakken & Elstad 2012b).

Klassiske beskrivelser av skolemotstand bygger særlig på Willis' (1977) studie av britiske arbeiderklassegutter, *lads*. Deres uttrykte opposisjon til alt som kan forbindes med skolen, bidro ifølge Willis til å skape identitet og tilhørighet til et fellesskap konstituert gjennom sosial klasse. Eksempler på skolemotstand finner vi i Johansen og Aarseths (2012) studie basert på observasjoner og intervjuer med elever i to yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole. Likevel var så å si alle disse elevene enige i at skole er en forutsetning for å lykkes videre i livet. Lødding (2009) fant dessuten at selv ungdom som hadde avbrutt videregående opplæring, nesten uten unntak uttrykte at de på sikt ville skaffe seg mer utdanning. Dette tilsier at bildet ikke er entydig når det gjelder fravær av skoleopposisjon blant norske elever, men like fullt er forestillingen sterkt til stede om at utdanning har stor betydning for ens egen fremtid.

Dæhlen m.fl. (2011) viser til fremveksten av det Baker (2009) kaller det skolerte samfunnet (*schooled society*) som gjør det vanskelig å formulere motstand, ettersom også samfunnet og arbeidslivet omformes på gjennomgripende måter med utdanningsrevolusjonen og økende profesjonalisering. Både arbeidstakeren og arbeidsoppgavene endrer seg ettersom virkningene av utdanningsrevolusjonen gjør seg gjeldende (Baker 2009:187).

Willis' (1977) studie handlet om sammenhengen mellom klassebakgrunn, holdninger til utdanning og fremtidige sjanser i arbeidsmarkedet. Furlong og Cartmel (1997) viser hvordan klassebakgrunn fortsatt strukturerer livssjanser, samtidig som sammenhengen mellom bakgrunn og livssjanser er blitt mer obskur. Fra flere hold pekes det på en intensivert individualisering samtidig som klasse er kommet i bakgrunnen i den enkeltes selvforståelse og livsprosjekt (Giddens 1991; Beck 1992; Bauman 2000). At klasse har mistet sin betydning når det gjelder sjansene for å lykkes i utdanning og arbeidsliv kan tilbakevises på empirisk grunnlag, men Nielsen (2010) ser disse bidragene som forsøk på å gripe nye utviklingstrekk. Hvis individene forstår sine egne livs utfordringer innenfor individualiseringstesens begreper, kan de "både bli en selvpålagt byrde og anta karakter av en selvpoppfyllende profeti" (s. 180).

Endringer som følger av overgangen fra industrisamfunnet til kunnskaps-samfunnet, griper også inn i familien, påpeker Frønes (2010), som mener at kunnskaps-samfunnet forsterker foreldrenes betydning: "foreldrene blir det sentrale støtteapparatet i barnas utdanningsmaraton" (s. 35–36). Foreldrene på sin side involveres i barnas skolegang og fritid på en helt annen måte enn før (Øia & Vestel 2014). Resultatet er at ungdommene og deres foreldre ser ut til å stå hverandre nærmere enn tidligere generasjoner, og holdninger og verdsett er mer ens mellom generasjonene.

### *Endringer i skolens vurderingssystem*

Når vi undersøker oppfatninger om karaktersetning i videregående skole, må dette også sees i lys av endringer i overordnede utdanningspolitiske målsettinger. Et av målene for utdanningsreformen Kunnskapsløftet i 2006 var å styrke elevers læringsresultater gjennom å blant annet å øke lærerens metodefrihet, samtidig som skolen fikk et økt og uttalt ansvar for de samme resultatene (Aasen m.fl. 2012; Møller m.fl. 2013). I norsk skole, og særlig i videregående skole, har karakterer tradisjonelt vært brukt for å *bedømme*

elevers kompetanse. Etter Kunnskapsløftet skulle lærerne bruke vurdering og karaktersetning til også å *styrke* elevenes kompetanseoppnåelse helt frem til slutten av opplæringen. Ideen er at dette gir vurderingen i skolen et mer dynamisk, refleksivt og dialogisk preg (Sandvik & Buland 2014).

Til tross for dette skillet mellom ulike hensikter med vurdering, viser det seg at det finnes et mangfold av vurderingspraksiser blant lærere (Gamlem 2014). En velkjent problemstilling i forskning om vurdering – *assessment* – i skolen er også mangel på samsvar mellom læreres og skolemyndigheters oppfatning om hva som utgjør et godt grunnlag for vurdering av elevers prestasjoner (Brookhart 2013; Stiggins m.fl. 1989). I Norge er det et viktig spørsmål for pedagoger hvorvidt elevers innsats og aktivitet i timene skal være del av vurderingsgrunnlaget (Vibe & Evensen 2009; Vibe 2012; Vibe & Lødding 2014; Thronsen m.fl. 2009; Prøitz & Borgen 2010). Videre er det kjent at i karaktersetning tar lærere hensyn til hvorvidt elevene oppfattes å være sterke eller svake (Prøitz & Borgen 2010).

Inspirert av Spillane (2012) kan vi skille mellom i) formalisert regelverk og rutiner for læreres vurdering av elevresultater og ii) uformell praksis som skapes i den enkelte lærers og i lærerkollegiets løpende arbeid med vurdering over år. Slike uformelle praksiser kan imidlertid også bli rutine gjennom gjentakelser og deling i et kollegium. Når vi spør lærere og elever om hva som er en rettferdig karakter, befinner vi oss i rommet som åpner seg i sondering mellom I) utdanningspolitiske målsettinger, regelverk og formelle, skriftliggjorte rutiner for vurdering, og II) lærernes uformelle dag-til-dag praksiser for vurdering integrert i undervisningen.

Artikkelens empiriske spørsmål er hva som skjer i dette rommet mellom regler og praksiser for vurdering. Forskning om elevers motivasjon for skole viser til at samfunnet, skolen og den enkelte lærer sender signaler til elevene om hva som er viktig og verdifullt i opplæringen. Den viktigste kilden til disse signalene er skolens praksis, forstått som det lærerne foretar seg i undervisningen og kommunikasjonen med elevene (Skaalvik & Skaalvik 2011; Sivenbring 2016). Elevene møter på sin side skolen med forutsetninger blant annet formet av hjemmemiljø og oppdragelse.

Elevenes fortolkninger av samhandlingssituasjonene i skolen viser at de eksperimenterer for å ”knekke kodene” for å finne ut hva læreren verdsetter (Sivenbring 2016:60). Elevene som mener at de har forstått disse kodene, hevder at de kan spesialisere seg gjennom oppførsel og innsats for å optimalisere resultatet av lærerens vurdering. Elevene kan imidlertid også gjøre

motstand mot skolen basert på fortolkninger av de samme kodene. Med henvisning til Goffmann (1961) utdyper Sivenbring (2016) hvordan individer med kjennskap til systemenes strukturer kan oppnå en grad av kontroll i det samme systemet og utnytte det til egen vinning. Eksempler på dette kan være når eleven bruker sin kompetanse i å resonnerer til å diskutere premisser for vurderingen. Slike kompetanser verdsettes i utgangspunktet i opplæringen. Sivenbring (2016:209) betegner dette som en særskilt form for skolemotstand gjennom begrepsfiguren ”working the system”. Vi har valgt å kalle dette for enkeltelevs *motspill* mot skolen.

### *Endringer i barneoppdragelse og atferdsnormer i møte med autoriteter*

Lareau (2003) har vist på grunnlag av omfattende observasjoner av barneoppdragelse i USA hvordan klassebakgrunn gir seg utslag i ulike kulturelle logikker. Disse logikkene forbereder i ulik grad barn og unge for utdanning og arbeidsliv. Barn av arbeiderklassen vokser opp i tråd med hva Lareau (2003: 3) kaller *the accomplishment of natural growth*, med mindre grad av foreldreinvolvering og større avstand til utdanningssamfunnet enn middelklassebarna. Middelklassebarn lærer derimot å opptre med en form for berettigelse (*entitlement*) i møte med autoriteter som foreldre, lærere og leger. Slike tilbøyeligheter utvikles og stimuleres gjennom foreldreinvolvering og stimulering av barnas forhandlingskompetanse (se også Lareau 2013:94). Barn av middelklassen lærer gjennom etterligning av foreldrene og gjennom trening i hvordan de kan få reglene til å virke til sin fordel. I en oppfølgingsstudie fant Lareau (2011) at gapet var blitt enda større; fravær av forventninger om berettigelse skapte dårligere odds for barn av arbeiderklassen. Forskere både i Norge og i andre land har også funnet betydelige klasseforskjeller knyttet til barneoppdragelse (se for eksempel Stefansen & Skogen 2010; Stefansen & Aarseth 2011; Reay 2000, 2005; Reay m.fl. 2011; Vincent & Ball 2006).

Lareau (2003) og Kahn (2011) viser begge til hvordan det amerikanske samfunnet er preget av en sterk tro på at det å lykkes har sitt utspring i individuelle kvaliteter og talenter, Kahn (2011) i en sterk vektlegging av *merit* som forestillingen om en individuelt betinget fortjenstefullhet i en særdeles privilegert setting. Lareau (2003) viser hvordan forskjeller i barneoppdragelse mellom sosiale klasser, gir ganske forskjellige vilkår for å lykkes i utdanning og voksenliv.

Kahn (2011) viser hvordan det å opptre med letthet (*ease*) er et viktig tegn på at en tilhører en elite. Innøving av en slik utvungen måte å være på er krevende samtidig som det er avgjørende at mestring fremstår som uanstrengt. Å underkommunisere hvor hardt en arbeider i skolen er en strategi som også ungdom i Norge kan ty til når sammenhengen mellom innsats og resultater kan tolkes som indikasjon på evner eller intelligens (Dæhlen m.fl. 2011).

Khan (2011) peker dessuten på hvordan personligheten eller ”a good and interesting character” vektlegges stadig sterkere for tilgang til ulike goder og posisjoner. Vi skal se at blant ungdommene vi har snakket med, diskuteres spørsmålet om det er legitimt å benytte fortrinn en måtte ha i form av et vennlig og vinnende vesen i samtaler med lærerne som del av bestrebelsene på å oppnå best mulig standpunktvrdering.

Rammene for vår undersøkelse er det Baker (2009) har kalt det skolerte samfunnet og endrede vilkår for ungdoms inntreden i arbeidsmarkedet og voksenlivet. I det foregående har vi tydeliggjort ulike mål og midler for å oppnå forbedrede skolerresultater blant norske elever og pekt på endrede normer for unge menneskers atferd i møte med autoriteter. Ut fra disse generelle trekkene vil vi utforske hvordan ungdom drøfter spilleregler i en situasjon hvor det er vanskelig å sette grenser for forbedring. I spørsmålet om rettferdighet settes en rekke forhold i spill, som oppfatninger av fag, vurderingsregelverk og -kriterier, innsats, prestasjoner og personlighet.

### *Utvalg og metode*

Våren 2014 intervjuet vi lærere og elever ved åtte videregående skoler for å undersøke hvordan lærerne setter standpunktkarakterer i norsk og matematikk. Skolene befinner seg på Østlandsområdet. Alle lærerne og elevene hørte til utdanningsprogram for studiespesialisering (1).

På hver skole ble det gjennomført gruppeintervjuer med henholdsvis lærere med ansvar for norsk og matematikk og elever i utdanningsprogram for studiespesialisering. Lærerne (i alt 32) og elevene (i alt 31) var rekruttert til intervjuene av skolen. Skolenes beliggenhet sammenholdt med utdanningsnivå og boligpriser i de aktuelle områdene, gjør at vi oppfatter at elever med middelklassebakgrunn dominerer materialet. Valget av studiespesialisering er videre høyt korrelert både med grunnskolekarakterer og med høyere utdanning hos foreldrene (Salvanes m.fl. 2015).

Hvert gruppeintervju varte cirka 45 minutter. Samtalene ble tatt opp og senere transkribert. Vi brukte en semistrukturert intervjuguide inndelt i temaer og preformulerte spørsmål for å sikre at samme tema ble berørt i hvert intervju, samtidig som den dialogbaserte intervjuformen tillot at temaene ble berørt naturlig i samtalen (Kvale & Brinkmann 2009). Vi spurte lærerne om kjennskap til det nasjonale regelverket for vurdering, om deres bruk og fortolkning av dette regelverket og hvordan de organiserer det løpende arbeidet med vurdering for seg selv og i dialog med kolleger og elever. Vi spurte elevene hvordan lærerne kommuniserte regelverket til dem og hva slags rutiner for vurdering lærerne praktiserte. Vi var særlig ute etter elevenes opplevelser og synspunkter på dette, noe fokusgruppeintervjuer legger til rette for å undersøke (Dæhlen m.fl. 2011; Halkier 2012). Samtidig kan samtalen i fokusgrupper både fremmes og hemmes av sosial kontroll (Thagaard 2013). Ettersom samtalen foregikk i grupper med henholdsvis elever og lærere som ofte var fra samme klasse eller i samme kollegium, kan vi anta at det som ble sagt mer eller mindre bevisst kunne holdes opp mot talerens atferd utenfor intervjusituasjonen.

I analysen av intervjumaterialet har vi kodet temaer i teksten med stikkord, som så har vært sammenlignet på tvers av intervjuene. Eksempler på stikkord generert fra lærerintervjuene er ”vurderingsforskriften”, ”kompetansemål”, ”eksamensforberedene prøver/heldagsprøver” og ”vurderingskriterier”, som alle beskriver læreres formaliserte rutiner for bruk av data om elevresultater (Spillane 2012). Med hensyn til lærernes uformelle rutiner for vurdering sto vi selv friere til å skape underkategoriene, og dette ble gjort i en veksling mellom lærer- og elevintervjuer. Her trådte særlig ”utsatte prøver/vippeprøver” frem som egen kategori av uformelle rutiner. Elevintervjuene ble deretter analysert etter lignende fremgangsmåte for å hente frem og kategorisere elevers reaksjoner på lærernes vurderingspraksis. Her brukte vi elevenes egne begreper som for eksempel ”trynefaktor/smisking”, men samlet også utsagn i mer overgripende kategorier som ”rettferdighet”. På dette grunnlaget utviklet vi analysen av elevers forhandlinger om vurdering.

En begrensning ved studien er at den er avgrenset geografisk (hovedstadsområdet), tidsmessig (Vg3) og strukturelt (studiespesialisering), hvilket gjør at resultatene ikke kan generaliseres til all ungdom. Vi kan for eksempel ikke uttale oss om yrkesfagelever. En styrke ved vår studie er likevel at datamaterialet gir gode muligheter for å undersøke relativt diffuse og krevende begreper som individualisering, prestasjonspress, forhandlingskompetanse og



mulig skolemotstand med en ganske konkret inngang: hva skal til for at en karakter skal være rettferdig, slik elever og lærere ser det?

### *Lærerne om hva som er en rettferdig karakter*

Da vi spurte lærerne hva som er en rettferdig standpunktkarakter, svarte de gjennomgående at det er en karakter som gjenspeiler elevens kompetansenivå. Formuleringen er sammenfallende med ordlyden i Forskrift til opplæringsloven, kapittel om individuell vurdering, og illustrerer hvordan skolene og lærerne har kjennskap til nasjonalt lovverk som grunnlag for sitt profesjonelle arbeid med elevvurdering.

Ifølge regelverket skal læreren gi elevene tilbakemeldinger om hvordan de bedre kan oppfylle kompetansemålene i læreplanen helt frem til standpunktkarakter skal settes ved opplærings slutt. I intervjuene understreker lærerne at de synes dette er rettferdig. En 2er i september skal ikke ha noe å si i mai, sa en lærer, fordi det er resultatet av læring og økende faglig forståelse som skal bedømmes ved standpunktkarakter.

Forskriften og læreplan for Kunnskapsløftet angir imidlertid ikke hvordan lærerne skal gå frem for å foreta selve vurderingene. Dette er i Kunnskapsløftet overlatt til den enkelte skole eller lærer (Aasen m.fl. 2012; Møller m.fl. 2013). Av intervjuene gikk det fram at nettopp forholdet mellom det å vurdere for utvikling og for sluttkompetanse er problematisk i lærernes løpende vurderingspraksis. I tråd med Prøitz og Borgens (2010) beskrivelser fortalte lærerne hvordan de blir kjent med elevene sine og mener de får inngående kjennskap til hvordan elevene tenker, arbeider og utvikler seg gjennom skoleåret. En lærer beskrev dette slik:

[Som faglærer blir du] vant til stilen de bruker når de skriver, og du klarer å legge godviljen til, du finner den røde tråden [i besvarelsen] hvis du leter etter den. Men sensor skal gjennom en tjukk bunke, og hvis ikke den røde tråden og sammenhengen er der sånn umiddelbart, så er den ikke der. [Norsk lærer, Skole 3].

I tråd med Spillane (2012), utvikler lærerne derfor ulike uformelle rutiner og praksiser for å vurdere og dokumentere elevenes kompetanse både underveis og helt frem til standpunktkarakter. Lærerne anstrengte seg først og fremst for å sikre hyppig og god kommunikasjon med eleven gjennom undervis-

ningsåret for å skape realistiske forventninger til vurderingen. Mange lærere ga elevene også vurderingskriteriene sammen med oppgavene som grunnlag for samtaler om videre læring.

En annen viktig rutine var lærersamarbeid om retting. Dette gjaldt særlig i norskfaget, og rette- og tolkningsfellesskapene utgjør hva lærerne beskrev som den viktigste garantien mot ”synsing” i vurderingen. Rettfellesskapene trådte også i kraft hvis elever mente seg feilbedømt og ønsket ny vurdering.

Den viktigste uformelle rutinen vi fant i lærernes vurderingspraksis, var at skoler og enkeltlærere tilbyr nye prøver og vurderingssituasjoner. Dette skjer enten fordi en elev uteblir fra en vurderingssituasjon, eller fordi eleven og læreren blir enige om at eleven ikke har fått vist sin reelle kompetanse gjennom prøven. Denne praksisen ga lærerne betydelig merarbeid, og flere av dem ga uttrykk for at de mente ordningen med ekstraprøver var strukket vel langt:

Vi føler jo at vi strekker oss ganske langt overfor elever som har høyt fravær og som mangler vurderingssituasjoner. Ofte er det sånn at de har uteblitt fra en prøve, og da har vi jo oppsamlingsprøver. Vi er ikke pliktig til å føre dem opp der, men i realiteten får de utsatte prøver og utsatte heldagsprøver. Av og til tenker jeg at vi kanskje har blitt så snille at noen til og med spekulerer i å ikke komme på prøven fordi de vet at de får en utsatt prøve. [Norsklærer, Skole 2]

Hvis en svak elev stryker på heldagsprøven, kan faglærer sette opp en ny vurderingssituasjon i et forsøk på å la eleven demonstrere kompetanse til laveste ståkarakter. Ståkarakteren vil deretter bli satt på vitnemålet. Faglærer kan også gå tilbake til elevens tidligere innleveringer, prøver og dokumenterte resultater sammen med en vurdering av innsats for å underbygge det han eller hun mener er en mer korrekt standpunktvurdering.

Gjennom lærerintervjuene har vi sett at lærerne legger formelle regler og pålegg til grunn for å vurdere elevenes kompetanse frem til og med standpunkt-karakter, men at en rekke mer uformelle rutiner og praksiser inntreffer underveis i lærernes arbeid for å nå dette målet. Situasjonen kan beskrives som en pragmatisk og inkrementell sondering mellom regler og løsning på opplevde behov innenfor rammene av skoleinstitusjonen. Samtidig har vi sett at når lærerne tilstreber å kun legge vekt på elevenes sluttkompetanse, peker hver eneste vurderingssituasjon gjennom hele opplæringsløpet mot en mulighet til ytterligere forbedring av den fremtidige standpunkt-karakteren. Lærerne sier at de på denne måten behandler elevene på like vilkår, men samtidig preges

lærernes praksis av mange uformelle rutiner og avveininger som skal sikre at elevene får vist hva de kan, blant annet gjennom utsatte prøver. For å oppnå rettferdighet i vurdering, behandles derfor elevene ulikt av lærerne (Prøitz & Borgen 2010). Et fremtredende funn i vårt materiale er at praksis for å legge til rette for nye vurderingssituasjoner var inkonsistent mellom ulike skoler og mellom lærere på den enkelte skole.

### *Elevene om hva som er en rettferdig karakter*

Hva som er en rettferdig karakter, er et spørsmål som opptar og engasjerer elevene i stor grad. I intervjuene forteller de hvordan de diskuterer seg imellom hvor lett eller vanskelig det er å få gode karakterer i forskjellige fag og forskjeller i læreres vurdering.

Ingen av elevene vi har snakket med, har utfordret karakterregimet, bortsett fra en jente som mente at kampen for best mulige karakterer med sterk oppmerksomhet om prøver, avsporer fra kunnskapstilegnelse. Målet blir feil, mente hun, men medga at også hun gjorde ”kjempetak med pugging rett før en prøve”. Et hovedmønster i elevenes uttalelser om standpunktvurdering er at karakterer underveis hjelper en til å forstå ”hvordan en ligger an”. I disse utsagnene kan en si at mål for læring smelter sammen med karakterer som et mål på læring.

I en diskusjon av hva som er en rettferdig karakter, poengterte en gutt viktigheten av kompetansemålene:

Jeg synes også at karakteren skal kunne grunngis ut fra kompetansemålene. Mye av læring og vurdering går utenfor kompetansemålene, eller de kommer ikke synlig frem. Og det er jo det vi skal lære, kompetansemålene. Mer av vurderingen og læringen burde vært basert på kompetansemål, egentlig. [Gutt, Skole 6]

Som omtalt har lærere fortalt at de kommuniserer regelverket om vurdering til elever. Det er læreplanen denne gutten viser til i fremhevingen av kompetansemål. I utsagnet kan vi ane en kritikk av at kompetansemålene ikke står så sentralt som han oppfatter at de bør, både i vurdering og i læring. Eleven ser seg selv som meningsberettiget om hvordan lærere løser oppgavene og antyder her at kompetansemålene blir forsømt.

Når elevene snakket om rettferdige karakterer, gikk de også bakenfor regelverkets formulering og diskuterte andre faktorer som kan påvirke vurdering

av kompetansen. Elevene viste til forskjeller i vilkår på individnivå, klassenivå og skolenivå. Det ble pekt på at noen kan streve mye med et fag uten å få uttelling for det, mens andre nesten ikke behøver å forberede seg og oppnår likevel gode resultater. At en kan bli bedømt uforholdsmessig strengt når en går i klasse med særlig dyktige elever, var en annen bekymring. Sammenligning av karakterer med medelever fra ungdomsskolen som nå gikk på andre videregående skoler, ga også grunnlag for antakelser om at vurderingen ved egen skole var for streng. Læreren må klare å vurdere likt og rettferdig, fordi: ”man går ut og konkurrerer med alle”, poengterte en jente.

I samtalene vi har hatt er det ingen av elevene som har trukket inn foreldres utdanningsnivå eller problematiserer det at forskjeller i hva elever tilegner seg eller kan få hjelp til hjemme, vil kunne virke inn på resultatene. Det er den enkeltes prestasjoner som tematiseres av elevene. Forskjellene som omtales i intervjuene med hensyn til individuelle, skoleklassebaserte eller skolebaserte vilkår, tar alle utgangspunkt i individuelle evner og anstrengelser samtidig som sammenligningsgrunnlaget (de andre elevene) kan være avgjørende for ens eget resultat. Denne tenkemåten har likhetstrekk med den gjengse forståelsen som Lareau (2003) beskriver fra USA, hvor individets kvaliteter og talenter mer enn sosialt skapte forskjeller i deres bakgrunn, sees som avgjørende for livsløpet.

Spørsmålet om rettferdighet blir med dette i stor grad et spørsmål om hva den enkelte fortjener. Elever kan ha helt klare og moralsk funderte oppfatninger av hva som kjennetegner en rettferdig karakter. En jente uttrykte det slik: ”En rettferdig karakter er oppnådd uten juks og at lærer har ordentlig grunnlag for hvorfor han satte den karakteren.” En annen elev vektla betydningen av elevens oppmøte og det å ikke unndra seg prøvesituasjoner, som et premiss for at en karakter skal være rettferdig. Det kan imidlertid oppstå tvil, som i denne guttens omtale av en siste, nesten en time lang samtale med læreren om matematikkarakteren:

Så sa hun til slutt at, ja, ok, men det var liksom bare fordi jeg maste, da sa hun at nå kan jeg ikke snakke med deg mer, du får 5 hvis du går ut av kontoret mitt.  
[Gutt, Skole 3]

Han var senere kommet til at karakteren kanskje ikke var fortjent. Et viktig spørsmål for elevene er hvor grensen for hva som er fortjent, kan trekkes.

*Elevene om å ha en vennlig eller en innsmigrende væremåte*

I flere av gruppeintervjuene kom uttrykket trynefaktor opp, og et annet mye brukt uttrykk er smisk eller smisking. Materialet gir eksempler på at grensegangen mellom smisking og en hyggelig væremåte kan være uklar. Vi ser også at smisking kan være en eksplisitt strategi. Hvorvidt det er legitimt, er det betydelig uenighet om blant elevene. Nedenfor refererer vi en sekvens fra en gruppesamtale som illustrerer alle disse aspektene og hvordan de prøves og utfordres i diskusjonen. Intervjueren spurte om smisking er en form for juks, hvorpå en gutt protesterte:

*Gutt 1:* Nei, jeg syns ikke det.

*Jente:* Nei, du syns ikke det, nei? (Mye latter.)

*Gutt 1:* Nei, jeg synes ikke det. Hva er smisking? Hvis man kjøper ting fra [sic.] læreren ...

*Jente:* Det er ikke smisking. Det er bestikking!

*Gutt 1:* I alle fall det er ikke noe greit, men hvis man har en god tone med læreren, og ja, hva skal jeg si? Det er lov å være hyggelig óg, kanskje?

*Gutt 2:* Jeg tror det hjelper på karakteren å ha en god tone med læreren.

*Gutt 1:* Ja, det gjør det helt klart.

*Jente:* Det gjør det absolutt, men det er bare litt forskjellige måter å gjøre det på. Liksom, det er noen som ..., nei, jeg vet ikke hva jeg skal si. Det er vanskelig å forklare. Jeg vet ikke om det å ta læreren ut etter hver eneste vurdering og snakke med dem, om det er smisking. Det er noe som jeg ikke tør å gjøre. Fordi, ... det er på en måte å vise læreren at du jobber med faget, det er å vise interesse for hva du kan gjøre bedre til neste gang. Og det er jo på en måte en form for smisk.

*Gutt 1:* Det må være lov å snakke med læreren og spørre om hva du skal gjøre. Skal man ikke gjøre det da? [Elever, Skole 4]

At den første guttens påstand om at smisking ikke er juks møtes med latter og mild ironi, kan tyde på at dette er en gutt som oppfattes å smiske med lærerne. Vi kan notere at jenta tilkjennegir vegring mot å demonstrere overfor lærere at hun tar skolearbeidet seriøst fordi hun anser det som en form for smisk, selv om hun tydeligvis ser at dette kan være hensiktsmessig for karakterene. Elevene ser ut til å anta at det å vise læreren at en jobber med faget kan gi uttelling i karaktersettingen. Uansett, for denne jenta synes

situasjonen mer ambivalent enn den fremstilles av den gutten hun diskuterer med.

Ved en annen skole var en av guttene tydelig stolt over sin egen strategi som han mente han hadde lyktes med overfor en tidligere lærer. Ettersom han ikke hadde oppnådd det samme med den nye norsklæreren, ble det i intervjuet spøkt med at ”6eren ikke var inne enda”, hvorpå han forklarte:

Flere ganger har jeg snakket veldig sånn [til læreren] ”du som er ekspert på det her,” brukt sånne typer setninger og for eksempel hørt med lærere hva de har gjort i høstferien og sånn. Prater litt. Og så plutselig bytter du om tema [til faglige spørsmål]. Og så sier de: ”Ja, men med dine evner, og jeg tror du – du har jo store forutsetninger til å klare toppkarakterer i det faget her.” Og da har du gjort det, det er to ting du må kunne. Først må du vise det på prøvene, og så må læreren ha satt karakteren 6 på deg ”i hodet”. [Gutt, Skole 2]

En jente som deltok i samtalen, tilføyde at dette er tosidig på den måten at hun også selv begynner å like læreren bedre når en oppnår en god tone, og det betyr at hun også liker faget bedre. Hun fortsatte: ”Jeg har samme lærer nå, som jeg fikk 4 og 5 av til jul, så tenkte jeg ’sett i gang smisken,’ og jeg tvinga meg selv til å like det: [nå har jeg] 5 og 6.”

En annen elev hevdet at det foregikk mye smisking i form av prating med lærerne ved hennes skole. ”Å bruke ekstra tid på å snakke med lærerne er det som gjelder, men ikke hvis du ikke er sjarmerende”, tilføyde hun, ”for da blir det bare slitsomt for lærerne.” På en annen skole resonnererte en gutt litt annerledes om dette, selv om han samtidig la inn et premiss om at god oppførsel skal lønne seg. Mens samtalen gikk om hvorvidt det kan kalles smisk å være hyggelig mot læreren, brøt han inn:

Jeg tror at det å gi folk belønning for å ha en god holdning og være snill med andre, også læreren, å ta med det inn i arbeidslivet, det tror jeg er viktig. Å gi elever den holdningen at ”vær hyggelig mot medelever og vær hyggelig mot læreren, og ta det med dere inn i arbeidslivet, for det får dere belønning for,” det tror jeg er veldig viktig. Da synes jeg god holdning og godt engasjement skal gi resultater på standpunkt-karakter. [Gutt, Skole 6]

En antakelse om at god holdning og engasjement skal premieres i karaktersettingen, er det som nevnt ikke støtte for i vurderingsforskriften, men det kan like fullt sees som en oppfatning blant elever av den vurderingspraksis

som utøves på skolen. Blant elevene kan grensene mellom motivasjon, flid og vennlighet synes å være flytende. Gutten som nærmest skrøt av hvor lett han fikk lærere til å vurdere ham som evnerik etter å ha tiltalt læreren som ekspert, syntes å ville demonstrere hvor lite anstrengende dette var for ham. Han mente å kunne oppnå det han ville, uten at læreren forstod sammenhengen. Gutten hadde tilsynelatende ingen skrupler med å fortelle om dette til medelevene. Vi kan se dette som en demonstrasjon av hvor uanstrengt og lett dette er for ham. Dette er i tråd med hvordan Khan (2011) identifiserer "ease" som et kjennetegn ved det å lykkes i utdanning innenfor en elite og med "a display of effortless achievement" i Skelton og Francis' (2012:447) terminologi.

Også evnen til å være sjarmerende inngår i elevers overveielser av hvor lurt det er å bruke ekstra tid med lærerne. I begge disse tilnærmingene kan vi ane en oppfatning om ikke bare jevnbyrdighet med lærere, som omtalt i litteraturen om ungdom i middelklassen (Lareau 2003; Hegna mfl. 2013), men en overlegen posisjon for eleven, noe som kommer til syne gjennom antakelsen om at læreren kan la seg manipulere.

De to jentene vi har referert fra ulike elevsamtaler, tilkjennegir større vegring mot det de omtaler som smisking med lærerne. Den ene fikk seg ikke til å aktivt demonstrere flid og ambisjoner, den andre hevdet at hun tvang seg selv. Når ideen om å bruke sjarm fortoner seg problematisk for enkelte elever, kan det være fordi det å være hyggelig ikke uten videre er forenlig med strategi, instrumentalitet eller manipulasjon. Vi vet ikke nøyaktig hvorfor disse jentene så det som problematisk, den ene uttalte at det var vanskelig å forklare. Det kan være at det å snakke med læreren om en besvarelse eller en vurdering oppfattes som pretensiøst, at det handler om sjenanse overfor autoriteter eller at en risikerer å bli oppfattet som smiskete. Uansett, de som uttrykker at de ikke forstår problemet, hevder at det ikke kan være noe galt i å være hyggelig, det vil endog lønne seg i et arbeidsliv. Blant disse siste ser vi en parallell til Khans (2011) påpekning av hvordan ens personlighet aktualiseres når kampen står om tilgang til gunstige posisjoner og goder.

Samlet tyder utsagnene på at det er forskjeller mellom ungdommer i hvor lett og uanstrengt de omgås lærere eller forventer at samtalen med læreren vil gi dem noe de har krav på eller er berettiget til. Som omtalt over, er en slik berettigelse noe amerikansk middelklasseungdom øves i å møte autoriteter med, ettersom de lærer å anvende regler til sin fordel (Lareau 2003). I vårt materiale ser vi at ikke bare regler, men også vurderingspraksiser som elever oppfatter foregår ved skolen, kan inngå i deres valg av strategi.

*Elevene om strategisk fravær og vippeprøve*

Å møte opp til prøvene er en del av grunnlaget for å hevde at en karakter er fortjent, har vi sett. I en av samtalen spurte vi elevene om de hadde uteblitt fra vurderingssituasjoner med vilje.

*Jente:* Det er et tema, det skjer ofte.

*Gutt 1:* Jeg gjør det aldri.

*Gutt 2:* Jeg har gjort det.

*Jente:* Jeg også. [Elever, Skole 8]

Av samtalen gikk det videre fram at slike situasjoner særlig kunne oppstå hvis elevene mente de måtte prioritere innsats mellom flere fag, eller at de kunne risikere å få en dårlig vurdering:

*Gutt 2:* Ja, for det er bedre å ikke møte opp, [men ha] legerklæring. Så ser læreren karakterene dine, og ser bort fra den prøven. Kun de andre prøvene blir lagt vekt på, og hvis de er bra, så har du flaks.

Et sentralt funn i intervjuene med lærerne var at mange av dem setter opp ekstraprøver for elever som presterer uventet dårlig på heldagsprøven, primært elever som vurderes til dårligste karakter eller stryk. Med ekstra forberedelse og ny prøve kan elevene oppnå å ”vippe” seg selv opp til et bedre resultat, som da blir vektlagt i vurderingen. På noen av skolene var det imidlertid mulig for alle elever å gjennomføre slike vippeprøver, uansett resultat. På en av disse skolene kommenterte en jente at det er opp til læreren, ”og maser du, så kan du nok få det”. En gutt forklarte: ”Noen lærere vil deg oppriktig vel, de vil hjelpe deg til å få en bedre karakter. De kan sette opp en vippeprøve.” En annen gutt forklarte i intervjuet at han nå skulle ha vippeprøve i historie, hvor karakteren sto mellom 5 og 6. Han fremla dette som en løsning på en konflikt med læreren: ”Vi får inntrykk av at det er sluttvurderingen som teller, og det er veldig irriterende at en lærer sier at det ikke er sånn”, mente han. Elever forteller også om en form for muntlige vippeprøver som kan foregå i grupper i et slags oppsamlingsheat, der det gjelder å svare raskt og ikke bare bli sittende og nikke. Utsagnene illustrerer forhandlingsrommet om karakterer som åpner seg gjennom praksis for utsatt prøve og vippeprøver, som utvides ved at elever legger direkte eller indirekte kjennskap til regelverket til grunn.



Disse utsagnene tilsier at kampen for de gode karakterene er noe mange elever deltar i med stort alvor og gjennom mange ulike og delvis utsatte sjanser for vurdering. Argumentene de bruker i forhandlingene om standpunktvurderingen hentes fra lovverket eller fra læreres praksis. Dette kan være forstått gjennom læreres gjengivelse av lovverket, og vi ser at elever reagerer på inkonsistens. En nærliggende antakelse er at forskjeller mellom elever i hvor godt de taler sin sak, kan underminere vurdering som et forutsigbart og rettferdig system. Samtidig som det fremstår som en foreløpig seier for elevene å få en fornyet sjanse som vippeprøve eller andre former for fornyet prøvesituasjon, har vi sett at lærerne deres spør hvor grensene skal gå.

### *Konklusjoner*

I denne artikkelen har vi sett at både lærere og elever viser til lovverket når begge parter legger til grunn at en rettferdig karakter skal gjenspeile elevens kompetanse til slutt i opplæringen. Lærerne bruker imidlertid lovverket som grunnlag for et vedvarende pedagogisk arbeid som integrerer undervisning og vurdering, hvor det er standpunkt-karakteren – forstått som elevens sluttkompetanse – som blir resultat og skoleårets endelige mål. I dette sonderer lærerne mellom formelle regler og uformelle praksiser. Vektleggingen av sluttkompetanse gir elevene kontinuerlige muligheter til å forbedre grunnlaget for den fremtidige standpunkt-karakteren. Mangel på ensartethet mellom de enkelte lærernes vurderingspraksis gir elevene et stort spillerom i innsatsen for å oppnå best mulig karakter. Situasjonen kan sies å anta et anomisk preg (Durkheim (1897/1978), definert som ubegrensede behov i kombinasjon med fravær av felles normer eller moral. Vi kan betrakte elevens diskusjoner om hva som er en rettferdig karakter, som søken etter en felles moral.

Det er mulig å tolke elevenes dype engasjement i spørsmålet om hva som er en rettferdig standpunkt-karakter som utslag av et behov for mer inngående forståelse og større enighet ikke bare med lærere, men også seg imellom om reglene for konkurransen de deltar i. En slik enighet er det åpenbart vanskelig å finne. Vi har sett at enkelte elever kvier seg for å demonstrere for lærerne at de arbeider hardt gjennom å stadig oppsøke dem. De som mener å tjene på å være hyggelig med læreren, anser det ikke som moralsk tvilsomt eller som et regelbrudd. Her blir den enkelte stående alene med sine kapasiteter og sin personlighet – sin karakter.

Dette gir oss inntrykk av at elevenes kamper kjempes individuelt. Den dominerende forestillingen om at ansvaret for egen utdannings- og yrkeskarriere er individualisert (Furlong & Cartmel 1997), nedfeller seg i en bevissthet om at konkurranse vil være et viktig vilkår for å lykkes i fremtiden. På denne bakgrunnen har vi stilt spørsmål om forhandlingene om standpunkt-vurdering som elever inngår i, kan oppfattes som en alternativ form for motstand. Det er da klart at det ikke dreier seg om en kollektiv sabotasje av skolen som tilfellet var for *the lads* i den engelske arbeiderklassen (Willis 1977), heller tvert imot. Vi ser nærmest en overoppfyllelse av forventninger om å ta skolen på alvor (Sivenbring 2016). Elevene stiller krav om at lærere skal være konsistente i sine vurderinger og at de skal holde seg til lovverket eller sine meddelelser om lovverket. *Motspill* kan være en mer dekkende betegnelse for elevers forhandlinger med lærere og utfordringer av deres autoritet i å fastsette standpunkt-karakteren, siden utprøvingen og utfordringen av lærerne foregår innenfor skolens egen logikk og i tråd med skolens idealer om deltakerkompetanse og medvirkning. Et slikt *motspill* fra elevenes side kan være mer eller mindre kvalifisert eller kompetent. Eleven kan vise til sin egen forståelse av regelverket og på den måten gå i diskusjon med læreren på formelle premisser, eleven kan velge seg strategier for atferd som han tror vil påvirke læreren i en positiv retning, eller han kan sabotere den formelle vurderingssituasjonen ved å ikke møte opp.

I artikkelen har vi sett hvordan trekk ved selve vurderingsregimet legger til rette for elevenes kontinuerlige, faglige progresjon. Vi har vist eksempler på hvordan elever forstår og utnytter forhandlingsrommet som skapes rundt vurderingssituasjonene, og vi har antydnet hvordan elevenes utsagn kan tolkes i lys av utviklingstrekk ved oppvekst og atferd i møte med autoriteter i senmoderniteten. Disse elevene kan betraktes som vinnere i kampen om karakterene, men å lykkes i et stadig pågående motspill vil trolig kunne virke utmattende. Samtidig er det klart at en slik kamp også vil ha tapere. Disse elevene kommer ikke til orde i vårt materiale, og behandles derfor ikke i denne artikkelen. Elever som ikke ser seg i stand til å kjempe i toppen av karakter-skalaen eller som ikke ser poenget med å opptre strategisk i møte med lærere, kan kanskje også oppleve mulighetene for stadig forbedring som utmattende. Her finnes mulige nye kilder til økt forståelse av ungdoms opplevelse av skole og karakterer.

**Takk:**

Førsteforfatter står i gjeld til sosialantropolog Henrik Kjærum (1954–2009) for begrepet ”kvalifisert motspill”. Forfatterne ønsker å takke to anonyme konsulenter og redaktørene som har bidratt til å løfte analysen. Den opprinnelige studien som denne artikkelen bygger på, ble finansiert av Utdanningsdirektoratet.

*Note:*

1. I den opprinnelige studien ville vi undersøke om det var forskjeller mellom hvordan lærere i private og offentlige videregående skoler setter standpunkt karakter, basert på kjente avvik mellom eksamens karakter og standpunkt karakter ved noen private skoler. Fire offentlige og fire private skoler ble følgelig trukket ut blant skoler som enten hadde høyt avvik (mer enn -1,0) eller lavt avvik (mindre enn -0,4) mellom standpunkt karakterer og eksamens karakterer i elevkull over tid (Hovdhaugen m.fl. 2014). Vi anså det som meningsfullt å inkludere elevers opplevelse av vurdering ved skoler hvor vi antok at læreres oppmerksomhet om standpunkt karakteren kunne variere. Verken lærere eller elever kjente til denne utvalgsvariabelen da de ble intervjuet.

*Referanser*

- Baker, D.P. (2009). The educational transformation of work: towards a new synthesis. *Journal of Education and Work* 22 (3), 163–191.
- Bakken, A. & Elstad, J.I. (2012a). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. NOVA-rapport 7/2012. Oslo: NOVA.
- Bakken, A. & Elstad, J.I. (2012b). Sosial ulikhet og eksamensresultater i Oslo-skolen. Trender i perioden 2002–2011. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 12(2), 67–87.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Brookhart, S.M. (2013). Grading. I: J.H. McMillan (Ed.), *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment*. USA: Sage.
- Durkheim, E. (1897/1978). *Selv mordet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dæhlen, M., Smette, I. & Strandbu, Å. (2011). *Ungdomsskoleelevers meninger om skolemotivasjon. En fokusgruppe studie*. NOVA-rapport 4/2011. Oslo: NOVA.
- Frønes, I. (2010). Kunnskapsfunn, sosialisering og sårbarhet, I: E. Befring; I. Frønes & MA. Sørli (red.), *Sårbare unge: Nye perspektiver og tilnærming*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Furlong, A. & Cartmel, F. (1997). *Young people and social change. Individualization and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Gamlem, S.M. (2014). *Tilbakemelding som støtte for læring på ungdomssteget*. Doktoravhandling (nr. 217). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, E. (1961). *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Anchor Books.
- Halkier, B. (2012). Fokusgrupper. I: S. Brinkmann & L. Tangaard (red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hegna, K.; Ødegård, G. & Strandbu, Å. (2013). En sykt seriøs ungdomsgenerasjon? *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 50(4), 374–377.
- Hovdhaugen, E., Seland, I., Lødding, B. Prøitz, T.S. & Vibe, N. (2014). *Karakterer i offentlige og private videregående skoler. En analyse av eksamens- og standpunkt-karakter i norsk og matematikk og rutiner for standpunkt-vurdering i offentlige og private videregående skoler*. NIFU Rapport 24/2014. Oslo: NIFU.
- Johansen, L.M. & Aarseth, H. (2012). Lads i senmoderne felle? Skolemotstand i individualiseringens tid. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 12(1), 3–23.
- Khan, S.R. (2011). *Privilege. The making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*. Princeton: Princeton University Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2nd Ed.). Los Angeles: Sage.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, Race, and Family Life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods. Class, Race, and Family Life*. (2nd. Ed.). Berkeley, CA: University of California Press.
- Lareau, A. (2013). Forum. I: J.J. Heckman (red.), *Giving Kids a Fair Chance (A Strategy that Works)*. Side 91–96. Cambridge, Mass.: The MIT Press
- Lødding, B. (2009). Årsaker til slutting – ungdommenes egne stemmer. I: E. Markussen (red.), *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Møller, J.; Prøitz, T.S. & Aasen, P. (2013). Kunnskapsløftet som styringsreform. I: B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (red.), *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, T. H. (2010). De "frisatte". Om individualisering og identitet i nyere

- samtidsdiagnoser, i K. Dahlgren & J. Ljunggren (red.), *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Prøitz, T.S. & Borgen, J.S. (2010). *Rettferdig standpunktvrdering – det (u)muliges kunst?* NIFU STEP-rapport 16/2010. Oslo: NIFU STEP.
- Reay, D. (2005). Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling. *The Sociological Review*, 53(2), 104–116.
- Reay, D. (2000). A useful extension of Bourdieu's conceptual framework? Emotional capital as a useful way of understanding mothers' involvement in their children's education. *The Sociological Review*, 48(4), 568–585.
- Reay, D., Crozier, G. & James, D. (2011). *White middle-class identities and urban schooling*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Salvanes, K.V., Grøgaard, J.B., Aamodt P.O., Lødding, B. & Hovdhaugen, E. (2015). Overganger og gjennomføring i de studieforbereidende programmene. NIFU Rapport 13/2015. Oslo: NIFU.
- Sandvik, L.V. & Buland, T. (red.) (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Program for lærerutdanning og SINTEF Teknologi og samfunn. Trondheim: NTNU.
- Sivenbring, J. (2016). *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan*. Akademisk avhandling (PhD) i Barn och ungdomsvetenskap vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Skelton, C. & Francis, B. (2012) The 'Renaissance Child': high achievement and gender in late modernity. *International Journal of Inclusive Education* 16 (4), 441–459.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Spillane, J. (2012). Data in Practice: Conceptualizing the Data Based Decision-Making Phenomena. *American Journal of Education*, 118(2), 113–141.
- Stefansen, K. & Skogen, K. (2010). Selective identification, quiet distancing: understanding the working-class response to the Nordic daycare model. *The Sociological Review*, 58(4), 587–603.
- Stefansen, K. & Aarseth, H. (2011). Enriching intimacy: The role of the emotional in the resourcing of middle-class children. *The British Journal of So-*

- ciology*, 32(3), 389–405.
- Stiggins, R.J., Frisbie, D.A. & Griswold, P.A. (1989). Inside High School Grading Practices: Building a Research Agenda. *Educational Measurements: Issues and Practice*, 8 (2), 5–14.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Thronsen, I, Hopfenbeck, T; Lie, S. & Dale, E.L. (2009). *Bedre vurdering for læring – rapport fra prosjektet Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Vibe, N. (2012). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2012*. NIFU-rapport 21/2012. Oslo: NIFU.
- Vibe, N. & Evensen, M. (2009). *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2009*. NIFU STEP-rapport 45/2009. Oslo: NIFU STEP.
- Vibe, N. & Lødding, B. (2013). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2014*. NIFU-rapport 26/2014. Oslo: NIFU.
- Willis, P. (1977) *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Ashgate Publishers Limited.
- Vincent, C. & Ball, S.J. (2006). *Childcare, Choice and Class Practices. Middle-class parents and their children*. London: Routledge.
- Øia, T. (2012). *Ung i Oslo 2012. Nøkkeltall*. Oslo: NOVA Notat nr. 7/12.
- Øia, T. & Vestel, V. (2014). Generasjonskløften som forsvant. Et ungdomsbilde i endring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(1), 99–133.
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. NIFU-rapport 2012/20. Oslo: NIFU og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), Universitetet i Oslo.

### *Abstract*

Today's relationship between youth and adults, including teachers, is characterised by negotiation rather than opposition. This study investigates the opportunities and limitations for negotiation as described by students and teachers when final grades are to be decided on in Norway. The article draws on data from group interviews with students in their final year of general education in eight upper secondary schools and their teachers. The findings of

the study show how teachers' grading practices can be characterised as a continuous line of new opportunities for students to show their competence. This room of opportunity can function as a framing for students' efforts to raise their grade level. The student interviews illustrate that the struggle students engage in to ensure the best opportunities for their future, is more individually than collectively oriented. Thus, everyone is responsible for their own future and students take advantage of regulations and their daily communication with teachers to try to get the best grades possible. The concept of counter-gaming is suggested as a more appropriate term than the classic concept of school opposition to describe and understand the identified student behaviour.

*Keywords:* counter-school culture, assessment practice, achievement pressure, upper secondary school