

# Ask & Embla

og satsningen på  
vurdering for  
læring i Norge





**Knut Roar Engh**

*Dosent i pedagogikk*

*Høgskolen i Vestfold*

*Koordinator i Norsk kompetanse-  
miljø i vurdering*

I denne artikkelen vil jeg vise at arbeidet med læringsfremmende vurdering, assessment for learning, eller vurdering for læring befinner

seg i et stadium der hensikten ikke er

godt nok forstått av lærere i norsk grunnskole og videregående skole.

Vurderingsarbeidet befinner seg i en konfliktsone, der det er ulike og motstridende oppfatninger om hva

som er god vurderingspraksis, noe som

fører til ulike og motstridende praksiser. Det

kan derfor ikke konkluderes med at satsningen

på vurdering for læring generelt har ført til bedre

læring i norske skoler.

Ask og Embla er i norrøn mytologi de første menneskene på jorda, skapt av trestammer og blitt til den stammen som alle mennesker har sin opprinnelse i. Uten Ask og Embla og deres avhengighet av hverandre ville ikke menneskeheten ha eksistert, uten dem ingen human utvikling blant jordens skapninger – da ifølge mytologien. Ask og Embla representerer begynnelsen, men de peker også fremover mot dagen i dag.

Ask og Embla er det navnet jeg har satt på det didaktiske prinsippet at elevene i begynnelsen av en undervisningstime eller periode skal vite hvilke læringsmål som gjelder for de temaene de får undervisning i, de oppgavene de blir bedt om å løse, og de problemstillingene de blir bedt om å utforske. På samme måte som evolusjonen forutsatte at Ask og Embla var gjensidig avhengig av hverandre, er det en forutsetning for god læring at læringsmål er nært relatert til de kriteriene som prestasjonene skal vurderes etter. Ask representerer læringsmålene, Embla de kriterier som vurdering av måloppnåelsen skjer etter. Bakgrunnen er at forskningen kan dokumentere at kjennskap til læringsmål og en senere tilhørende drøfting av i hvilken grad læringsmål er nådd, fremmer elevenes læring (Black og William, 1998; Hattie, 2009).

Vurderingskriterier for elevenes daglige læringsoppgaver har på norsk fått betegnelsen kjennetegn på måloppnåelse (fra engelsk: indicators of success). Dette uttrykket er forklart som å formulere det som kjennetegner kvalitet, fordi det er kvaliteten ved elevenes prestasjoner som viser kompetanse, det er kvaliteten som skal gjøres til gjenstand for den vurdering som skal ligge til grunn for den videre, faglige veiledning.

### Kvalitet versus kvantitet

Dette siste er et så vesentlig poeng at jeg må dvele noe med det før jeg går videre. I Norge er dette gjenstand for til dels alvorlige misforståelser. Jo mer vurdering blir gjort til et aktuelt pedagogisk tema, spesielt hos skolepolitikere, jo mer ser det ut til at fokus blir lagt, ikke på kvalitet, men på kvantitet. Dette gir seg slike utslag som at kommunens og fylkeskommunens skoleledere kan be sine lærere om å presentere konkrete og målbare mål for elevene, deretter teste sine elever ofte, noen ganger så ofte som hver uke, for å se om målene er nådd. I stedet for at læringsresultater blir forstått som kvalitative fenomener som kan bli gjenstand for faglig kompetent skjønnsmessig vurdering, reduseres ofte læring til det som kan måles ved både eksterne tester og lærerlagde prøver. Den svenske professor Jørgen Tholin (2006), viser i sitt doktorgradsarbeid at lærere ikke har den kompetansen som trengs for å tydeliggjøre kvalitative mål

gjennom å utarbeide kvalitative kriterier. I stedet formuleres målbare enkeltferdigheter og reproduksjon av lærestoffet slik at helhetlig, kvalitativ læring blir redusert til et visst antall målbare kjennetegn i form av enkeltferdigheter og faktagjengivelser.

I tillegg til dette kan norsk forskning dokumentere at læreres vurderinger i alt for stor grad består av å fortelle elevene om deres mangler, feil og misforståelser, og har for lite fokus på den kompetansen elevene faktisk viser ((Kunnskapsdepartementet, 2011; Marsdal, 2011) Da ser vi at det er fare for at Ask og Embla-prinsippet kan bringe vurderingen inn på ville veier, hvis kriteriegrunnlaget blir brukt til å konkretisere elevenes manglende kompetanse.

### Backwash

I videregående skole og på ungdomstrinnet er lærere vant til å gi karakterer både på enkeltprøver og som standpunkt ved terminavslutning. På engelsk brukes begrepet *backwash*<sup>1</sup> om det fenomenet at den avsluttende vurderingsordningen alltid får konsekvenser for den undervisningen som leder frem mot avsluttende vurdering. Disse trinnene har da også alltid vært preget av en testkultur, karakterer har alltid blitt satt på bakgrunn av de karakterer som har vært gitt underveis i undervisningsåret. Prøver og karakterer har vært brukt som et kunstig motiveringsmiddel, noen ganger som trusler: "Forbereder du deg ikke godt nå, får det alvorlige konsekvenser for deg".

Min erfaring med veiledning i skoler på ulikt nivå viser at backwash-effekten får to konsekvenser. For det første forsvarer lærerne sin testkultur med at elevene trenger å øve på den prøveformen den avsluttende eksamenen har, og fortsetter derfor med tentamener og tester med samme hensikt, form og frekvens som tidligere.

For det andre kopierer lærere selve prøveformen, de lager oppgavesett av samme type som de som gis til nasjonale prøver og eksamener. Dette gjelder både

<sup>1</sup> I følge en irsk kollega stammer uttrykket fra det fenomenet at bølger som skylles mot land, renner tilbake i havet og forandrer de bølgenes møter på sin vei tilbake.



form og innhold (mer om backwash-effekten hos Stobart (2008)).

Forskriften til opplæringsloven om vurdering er ment å forandre på noe av dette. Standpunkt karakteren skal ikke lenger være et gjennomsnitt av elevenes oppnådde prøveresultater underveis. Den skal vise hvilken kompetanse eleven har ervervet seg ved skoleårets slutt. Prinsippet skal kunne sammenliknes med oppkjøring til bilsertifikatet. Du kan gjøre det dårlig i kjøretimene med sjåførlærer, hvis du likevel presterer godt når du framstiller deg til førerprøven, får du også sertifikat. Det er ingen sensor som spør hva du presterer et halvt år i forveien. Dermed blir det viktig å arbeide mot langsiktige mål, de kompetansemålene som gjelder når faget avsluttes og karakteren skal settes.

Ask og Embla-prinsippet kan være godt egnet til å veilede elevene mot langsiktige mål. Praksis viser at lærere nå svært ofte er flinke til å presentere læringsmål for elevene. I grunnskolen er dette imidlertid kortsiktige læringsmål som alt for sjelden blir koblet til de langsiktige (Dysthe, 2006). I videregående skjer det derimot oftere at lærere forteller meg at elevene deres stort sett er kjent med læreplanenes kompetansemål, og at disse gjennomgående brukes som et vurderingsgrunnlag. Dette kommer sannsynligvis av at i videregående skole har de fleste fag kompetansemål for hvert årstrinn, mens de i grunnskolen bare er beskrevet for hvert tredje trinn.

På trinn med karakterer får jeg stadig tilbakemelding fra mine lærerstudenter når de kommer tilbake fra sin undervisningspraksis at karakterer brukes like ofte og på samme måte som før, som mål på oppnådde kortsiktige læringsmål. Dermed blir det ikke nødvendigvis slik at elevene opplever mening og sammenheng i kursinnholdet, og de får liten mulighet til å vurdere sin egen fremgang i lys av kompetansemålene i læreplanene.

### Målstyring og kompetansemål

Hensikten med å vektlegge læringsmål og vurderingskriterier kan sies å være å målstyre elevenes læringsaktiviteter. Målstyring kom for første gang inn i nor-

ske læreplaner som et prinsipp i 1994, da læreplanene i videregående opplæring ble revidert. Den gangen var tekstene i lærebøker i fokus, kapitler og avsnitt skulle i all hovedsak være et direkte svar på mål og delmål i læreplanene. Sentrale politikere ønsket en strammere styring av skolen, og målstyringsprinsippet ble så lagt til grunn for læreplaner og lærebøker da læreplanen for grunnskolen ble utsatt for en kraftig revisjon i 1997, en omlegging til det som gjerne kalles for restaurativ pedagogikk (Telhaug, 1997).

At elevenes daglige læringsarbeid skulle utsettes for den samme målstyringen, kom ikke på agendaen før i prosjekt Bedre vurderingspraksis som ble gjennomført i 59 grunnskoler og 18 videregående skoler fra 2007-2009. Dette prosjektet hadde som mål å avdekke behovet for nasjonale standarder i fag i den hensikt å forenkle læreres arbeid med vurdering, og bidra til en mer rettferdig elevvurdering i nasjonalt perspektiv. Dette gjaldt ikke bare trinn med karakterer, men også grunnskolens barnetrinn, der karakterer ikke har vært i bruk siden 1974. Dersom prosjektet skulle konkludere med at lærere ønsket nasjonale standarder, ville Kunnskapsdepartementet sette i gang et arbeid med å utvikle slike på bakgrunn av konkrete forslag fra de skolene som deltok i prosjektet.

Begrepet standarder ble hverken definert eller klarlagt i prosjektet. I stedet for standard ble uttrykket kjennetegn på måloppnåelse lansert, noe som i praksis avvek ganske mye fra begrepet standard, slik dette oftest forstås i internasjonal litteratur (Sadler, 1998). Mens standarder normalt forstås som spesifikke, målbare og absolutte grenser mellom det som skal godtas og ikke godtas, ble kjennetegn på måloppnåelse formulert langt mindre spesifikt og konkret, i kvalitative termer som måtte bli gjenstand for personlig vurdering basert på faglig kompetanse og skjønn (Engh, 2009).

Vår nasjonale læreplan for grunnskolen ble igjen revidert i 2006 og fikk navnet Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). En viktig hensikt med revisjonen var, som navnet indikerer, å løfte elevenes kunnskaper dithen at Norge skulle komme bedre ut på internasjonale kunnskapstester som PISA og TIMMS. Læ-

replanen inneholder ikke spesifiserte standarder, men kompetansemål som er beskrevet med kvalitative begreper, aldri kvantitative. De er ikke ment å være direkte målbare, men formulert slik at elevene alltid har noe å strekke seg mot. Lærere står fritt til å avgjøre undervisningsmetoder og arbeidsmåter. Dette har ført til store lokale variasjoner i forventninger til faglig innhold, til ulik vurderingspraksis, til store ulikheter i elevenes kompetanse, og i karaktersetning ved standpunkt- og avgangseksamener.

Nasjonale kjennetegn på måloppnåelse relatert til kompetansemålene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet har vi enda ikke fått, selv om en av konklusjonene i prosjekt Bedre vurderingskompetanse var at lærere sterkt ønsket slike. Arbeidet med å utvikle slike kjennetegn pågår i øyeblikket, og skal etter planen ferdigstilles neste år. Her vil vi kunne se om de kvalitative formuleringene fra læreplanen blir videreført, eller om tydeliggjøring vil resultere i en viss grad av kvantifisering.

### Vurdering for læring

Prosjekt Bedre vurderingskompetanse førte til et større fokus på vurdering generelt, og et sterkt fokus på formativ vurderingspraksis, og vurdering for læring, slik dette beskrives av den britiske Assessment Reform Group spesielt (Black, William, Lee og Harrison, 2004; Black og William, 1998). Dette skyldtes blant annet en sterk interesse for formativ vurderingspraksis i Utdanningsdirektoratet, og en revisjon av forskrift til Opplæringsloven som sterkere understreket en slik vurderingspraksis.

I arbeidet med å implementere vurdering for læring sto tydeliggjøring av læringsmål og kjennskap til kriterier eller kjennetegn på måloppnåelse helt sentralt, og dette har etter hvert blitt vanlige innslag i undervisningen på alle trinn i grunnskolen og den videregående skolen. Over hele landet har lærere arbeidet med å formidle læringsmål og fortelle elevene hva de kom til å legge vekt på når de vurderte om eller i hvilken grad elevene nådde læringsmålene. Dette har krevd både faglig kompetanse og vurderingskompetanse hos lærerne. Den faglige kompetansen har sjelden blitt utsatt for kritikk, vurderingskompetanse er det dessverre van-

skelig å påstå at våre lærere har i tilstrekkelig grad. Foruten at Ask og Embla-prinsippet utvilsomt har ført til at mange elever og lærere synes de har fått et trygghetsskapende og meningsfullt didaktisk verktøy (Throndsen, Hopfenbeck, Lie og Dale, 2009), har det også ført til slike negative utslag som referert ovenfor.

Å utvikle en didaktikk der vurdering for læring integreres i undervisningen krever en forståelse av læreplanens kompetansemål så vel som kompetansebegrepet i seg selv. I Norge står læreboktradisjonen så sterkt at lærebøkene skygger for læreres generelle



orientering i læreplanens kompetansemål. I stedet er lærebokforfatterens læreplanforståelse, faglige forståelse og oppgavegiving blitt foreskrivende for lærerens undervisning. En av konsekvensene er at kompetansemål for sjelden blir sett i sammenheng, og at kompetansemålene blir operasjonalisert til konkrete kunnskapsmål og ferdighetsmål (Engh, 2011). I dagligtale blir kjennetegn på måloppnåelse ofte forstått som konkretisering, altså en omgjøring av kvalitet til kvantitet. Dette har i mange tilfelle ført til at det faglig fokus er innsnevret, og at læreprosessen i liten grad er forstått som en langvarig prosess mot vide kompetansemål. Det kan naturligvis diskuteres hvilke konsekvenser dette får for elevenes helhetlige fagforståelse og for deres læring på lang sikt.

I Norge ble forskriften til opplæringsloven om vurdering revidert i 2007 og 2009. I begge tilfeller styrket forskriften det formative perspektivet. Vurderingsformen ble gitt den norske betegnelsen underveisvurdering, et begrep som skulle tydeliggjøre at vurderingen skulle hjelpe elevene underveis i sin ferd mot målet. Vurdering med summative hensikter skal overhodet ikke finne sted, verken i grunnskolen eller i videregående skole før fagene avsluttes, i grunnskolen skjer dette i all hovedsak etter tiende trinn.

I de siste årene har vi hatt nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk i femte og åttende trinn, i fjor ble disse utvidet til å omfatte også niende trinn. Nasjonale prøver skal i vårt land ha til hensikt å hjelpe lærerne til tilpasset opplæring, derfor gis de i september, i begynnelsen av skoleåret. Likevel griper både skoleeiere og media tak i resultatene, sammenlikner kommuners resultater med hverandre og setter i gang tiltak på kommunalt nivå dersom resultatene ikke er tilfredsstillende sammenliknet med andre kommuner. Tiltakene er ikke alltid læringsfremmende, oftest kreves det en innsnevring av lærestoffet og en drilling på den delen av fagene som blir målt i de nasjonale prøvene (Marsdal, 2011; Ravitch, 2010). Dette er et typisk tilfelle av backwash.

### Misforståtte praksiser

Prosjekt Bedre vurderingspraksis innførte også begrepene høy og lav grad av måloppnåelse. Dette førte

igjen til at undervisningspraktikere la til begrepet middels grad av måloppnåelse som et mellomsteg (et begrep som kan lede oppmerksomheten mot en grupperelatert vurdering i stedet for en målrelatert). For å illustrere hva konkretiseringsforståelsen i flere tilfelle har ført til, henter jeg fra engelskfaget: Ett av kompetansemålene i hovedområdet kommunikasjon er formulert slik: "forstå og bruke vanlige engelske ord og uttrykk knyttet til dagligliv, fritid og interesser, både muntlig og skriftlig" (Kunnskapsdepartementet, 2006). Vi finner flere eksempler på at læreres manglende forståelse kan resultere i konkretiseringer som dette:

#### Læringsmål:

Denne uken skal dere lære 15 nye gloser.

#### Kjennetegn på måloppnåelse:

0-5 gloser: Lav grad av måloppnåelse.

6-10 gloser: Middels grad av måloppnåelse.

11-15 gloser: Høy grad av måloppnåelse

Det er lett å se at kommunikasjonsaspektet er fraværende, og at elevenes språklige læringsarbeid raskt blir fokusert på å huske hva minst elleve engelske ord kan oversettes med til norsk. Vurdering for læring har i dette tilfellet blitt redusert til vurdering for å huske. I andre tilfelle har læring blitt erstattet med å kunne gjøre. Gjennom fremvisning av sine ukentlige arbeidsplaner, fremlegg av selvlagde kriterier til ulike grader av måloppnåelse på nettverkssamlinger og nasjonale konferanser, viser lærere at forståelsen for vurdering for læring ikke er tilstrekkelig til stede. Arbeidet med å evaluere satsningen på vurdering for læring er nylig igangsatt, derfor kan forskning foreløpig hverken bekrefter eller avkrefter det jeg sier her. Gjennom mitt arbeid med å veilede skoler som deltar i satsningen, ser jeg at det krever lang tid å utvikle den grunnleggende faglige forståelsen av hva formativ vurderingspraksis innebærer.

Kjennetegn på måloppnåelse ble definert som en beskrivelse av kvalitet i kompetansetilegnelsen. I utgangspunktet kan kvalitative beskrivelser av måloppnåelse gi en verdifull retning til elevenes læringsarbeid. Å tydeliggjøre kompetansemål gjennom å utvikle kjennetegn på måloppnåelse (Ask og Embla)

er derfor et potensielt læringsfremmende verktøy. Dette forutsetter imidlertid at arbeidet baseres på en forståelse av kompetanse og kunnskap som kvalitative fenomen, og læring som langsiktige prosesser. Mens det altså kan bidra til å innsnevre læringsarbeidet og dermed elevenes kunnskap og kompetanse dersom det misforstås, slik som i eksemplet ovenfor.

Spesielt ille blir dette når kommunale og fylkeskommunale skoleledere (skoleeiere) pålegger sine lærere å sortere elevene inn i kategorier som benevnes lav, middels og høy måloppnåelse. Dette har i noen kommuner blitt tolket dithen at lærere hyppig må teste sine elever i alle fag for å avgjøre hvilken kategori de hører til, og dermed utvikle en testkultur som er det motsatte av hensikten med vurdering for læring, det motsatte av det Kunnskapsdepartementet har definert og forskriftsfestet som underveisvurdering. I mange tilfelle resulterer dette i hva lærere kaller en snikinnføring av *karakterer*<sup>2</sup>. Det fins tilfelle der lærere har erstattet ordene middels og høy med god og meget god, nøyaktig de samme betegnelsene som våre karakteruttrykk før innføringen av tallkarakterer. Det må føyes til at verken Kunnskapsdepartementet eller Utdanningsdirektoratet noen gang har ment at disse uttrykkene for oppnådd grad av kompetanse skulle formidles til elever og foreldre som en kategorisering av elevenes generelle kompetanse. Det er skoleeierens misforståtte syn på vurdering som har gitt disse utslagene i enkelte kommuner.

### Nasjonal satsning på vurdering for læring

Situasjonen er imidlertid ikke bare mørk. I 2010 satte Utdanningsdirektoratet i gang en ny satsning på vurdering for læring. Denne satsningen skal gå i fire faser, den tredje er akkurat påbegynt. I februar hvert år samles ca. 50-60 nye skoler til en startkonferanse som markerer begynnelsen på et 15 måneders arbeid med vurdering for læring. Fase 2 omfattet de videregående skolene og pågår frem til sommeren 2012. I de øvrige fasene vil vanligvis 3- 5 skoler i hver deltakende kommune arbeide spesielt med vurdering for læring i tillegg til å delta i et lokalt nettverk. Satsningen lider under mangel på fast tilknytning til eksterne vei-

ledere med høy vurderingskompetanse, men mange lokale ildsjeler engasjerer seg sterkt i arbeidet.

Et særtrekk ved vår forskrift om vurdering er den sterke posisjonen elevenes medvirkning til vurderingsarbeidet har fått. Elevene skal være med i alle faser av vurderingsarbeidet, de har rett til å bli kjent med kompetansemålene og vurderingen av deres arbeid relatert til disse. De skal være med på å vurdere sitt eget arbeid, og de har rett på samtaler med sine lærere om sin egen fremgang relatert til forventninger og kompetansemål. Dette representerer et sterkt brudd på våre undervisnings- og vurderingstradisjoner, og det vil nok ta lang tid før dette blir integrert i daglig undervisning. I en stor videregående skole oppsummerte lærerne nylig sitt arbeid med vurdering for læring, og konkluderte med at deres viktigste utfordring fremover nettopp var å få elevene til å medvirke i vurderingsarbeidet. Dette hadde de hittil ikke fått til. I litteraturen om vurdering for læring gjøres det f.eks. til et poeng at elevene selv deltar i fastsettingen av kjennetegn på måloppnåelse (Embla). Min erfaring er at lærere synes at dette er svært vanskelig og tidkrevende å få til, spesielt i trinn med karakterer (Engh og Dobson 2010; Kunnskapsdepartementet, 2011).

I fjor la regjeringen frem en melding om ungdomstrinnet for Stortinget. I den ble det sagt at det skulle satses på en heving av ungdomstrinnslæreres kompetanse i klasseledelse og vurdering, i tillegg til å integrere de grunnleggende ferdighetene lesing og regning i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2011). I vårhalvåret har vi fått på plass et retningsgivende rammeverk for dette arbeidet, et rammeverk som inkluderer både teori, strategi og didaktisk innhold. Foreløpig er det indikasjoner på at vurdering kan bli sett på som en didaktisk faktor som er underordnet og integrert i klasseledelsesbegrepet, noe vi som representerer vurderingsmiljøet i universitetene og høyskolene, er sterkt imot. Derfor anvender vi ofte begrepet læringsledelse i stedet, det retter oppmerksomheten mot lærerens didaktiske rolle i undervisningen og elevenes læring.

Det er for tidlig å konkludere med hva som blir resultatene av Utdanningsdirektoratets fireårige satsning

<sup>2</sup> I Norge har vi ikke karakterer i barneskolen.

på vurdering for læring, og arbeidet med å heve kompetansen til lærere på ungdomstrinnet etter fjorårets Stortingsmelding er enda ikke påbegynt. I denne artikkelen har jeg forsøkt å vise at Ask og Embla-prinsippet og vurderingsarbeidet i skolen generelt befinner seg i en konfliktzone, der den grunnleggende forståelsen av hva vurdering er og skal være, vil føre til mange ulike og motstridende praksiser. Dessverre tyder alt på at det vil ta meget lang tid før motsetningene overvinnes og vurderingspraksisen i skolene vil resultere i at elevene tar i bruk sitt optimale læringspotensial.



#### Referanser

Black, P., Wiliam, D., Lee, C. og Harrison, C. (2004): "Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement". I: *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, v11 (n1 Mar 2004), p 49-65.

Black, P. og William, D. (1998): *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.

Dysthe, O. (2006): *Undervisning- og vurderingsformer: pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen (Vol. Delrapport 7)*. [Oslo]: NIFU STEP

Engh, K.R. (2011): *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforl.

Engh, K.R. og Dobson, S. (2010): *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforl.

Engh, R. (2009): "Nasjonale standarder og kjennetegn på måloppnåelse". I: S. Dobson, A. Eggen og K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 311 s.). Oslo: Gyldendal akademisk

Hattie, J. (2009): *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge

Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Vol. Midlertidig utgave)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Kunnskapsdepartementet (2011): *Motivasjon - mestring - muligheter: ungdomstrinnet (Vol. nr. 22 (2010-2011))*. [Oslo]: [Regjeringen]

Marsdal, M.E. (2011): *Kunnskapsbløffen: skoler som jukser, barn som gruer seg*. Oslo: Manifest

Ravitch, D. (2010): *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books

Sadler, R. (1998): "Formative assessment and the design of instructional systems". I: *Instructional Science* (18), 119-144

Stobart, G. (2008): *Testing times: the uses and abuses of assessment*. London: Routledge

Telhaug, A.O. (1997): *Politikk og profesjon: engelsk skoleutvikling 1988-1997*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.

Tholin, J. (2006): *Att kunna klara sig i ökänd natur: en studie av betyg och betygsriterier - historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Høgskolan, Borås

Thronsdén, I., Hopfenbeck, T.N., Lie, S. og Dale, E.L. (2009): *Bedre vurdering for læring. Rapport fra "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"*. Oslo: Universitetet i Oslo. (Opptrykk.)